

Maria do Socorro Oliveira

CONTAR ESTÓRIAS: UM EVENTO DE FALA EM ANÁLISE

Uma visão etnometodológica do ato de narrar

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística do Instituto de Estudo da
Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas, como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em
Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Ingedore G.
V. Koch.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria do Socorro
Oliveira de Menezes
e aprovada pela Comissão Julgadora em
26, 08, 94.

Profa. Dra. Ingedore G. V. Koch
Campinas, Junho de 1994

PROFA. DRA. INGEDORE G. V. KOCH

Banca Examinadora

Engelbert Kof

Ramuel Salek Faid

P. H. M.

Tania Maria Alkmm

Maria Suza Braga

Para Mateus e Lucas ,
pelo que com eles aprendi,
contando estórias.

Para Siro,
pelo que abdicou em função
da realização desta pesquisa.

Agradecimentos

Tal como todo fenômeno narrativo, o ato de registrar a *apaixonante história de como se conta estória* é um processo *dialogico* que inclui não somente o escritor, narrador desta atividade, mas também todos os *parceiros* que dela participaram das mais variadas formas. Assim é que agradeço :

A Deus por me ter permitido realizar este projeto de vida;

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, por me terem revelado: "o que se faz quando se narra ? " ;

Às famílias e às escolas que concordaram em ser parte deste estudo, sem o concurso das quais esta pesquisa não teria sido possível;

À professora Dra. Ingedore G.V. Koch, pela cumplicidade intelectual e pela orientação segura e responsável;

Ao professor Dr. Luiz Antônio Marcuschi, tantas vezes interlocutor, na tarefa de refletir sobre a fala narrativa;

Às professoras Dra. Raquel Salek Fiad e Dra. Tânia Maria Alkmin, pelas valiosas sugestões, por ocasião do exame de qualificação;

Aos professores da UNICAMP com quem cursei disciplinas, por terem contribuído na minha formação acadêmica;

A Islene Mangueira, pela valiosa colaboração no trabalho de coleta de dados;

A Joselma, Gerlânia, Hosanete e Dalva, alunas do Curso de Letras da UFPb, que auxiliaram na tarefa de transcrever as gravações que constituíram o corpus da tese, inúmeras vezes escutadas;

A Maria Teresa Abreu, Luís F. Dias e Carlos Bastos que me auxiliaram na categorização e quantificação das informações referentes às fontes de letramento;

A Letícia, pela cuidadosa digitação da tese;

Aos colegas do Departamento de Letras - UFPb, pelo apoio e incentivo no momento necessário;

À Universidade Federal da Paraíba e CAPES, pelo financiamento;

Ao FAEP, pelo apoio financeiro concedido para viagem de estudos a Santa Bárbara - CA, onde tive acesso a referências bibliográficas específicas e pude contactar com pesquisadores que trabalham nesta área de investigação;

A todos os amigos que de um modo ou de outro estiveram presentes na realização desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo examina interações narrativas entre crianças em fase de alfabetização e diversos interlocutores-professores, pais e pesquisador -, no intuito de investigar como a criança produz histórias e o entendimento que ela tem deste evento de fala. Para a discussão deste evento narrativo, seguimos os procedimentos de pesquisa da orientação etnometodológica e adotamos, basicamente, as categorias do modelo SPEAKING (Hymes, 1972), cuja unidade de análise são eventos de fala situadas no tempo e no espaço. A concepção de que narrativas são *construções sociais* é vista de duas maneiras. Num primeiro sentido, o processo de narrar e os mecanismos utilizados na produção narrativa são examinados em casa e na escola, tentando-se depreender as fontes sociais de letramento em tais ambientes. Com vistas a esta preocupação, foram observadas famílias letradas e não-letradas, bem como diversos professores, atuando em atividades narrativas e opinando sobre o ato de narrar. Além da observação de rotinas narrativas, foram aplicados questionários e gravados depoimentos. Num segundo sentido, o processo de narrar é analisado como um evento de fala que sofre interferência de inúmeras variáveis. situação, participantes, propósitos, formas de fala, normas de interação, normas de interpretação, entre outros.

Résumé

Ce travail aborde les interactions narratives entre enfants en phase d'alphabétisation et les divers interlocuteurs-professeurs, parents et chercheurs. Le produit des histoires et la compréhension qu'il a de cet événement de parole. Pour décrire cet événement nous avons suivi les procédures de recherche de l'orientation ethnométhodologique et nous avons adopté, comme principe de base, les catégories du modèle SPEAKING (Hymes, 1972) dont l'unité d'analyse sont les événements de parole situés dans le temps et l'espace. La conception de la narrative comme construction sociales peut être vue de deux manières. Dans un premier temps, le processus narratif et les mécanismes utilisés dans la production narrative sont examinés à la maison et à l'école afin d'extraire les sources sociales concernant l'acquisition de l'écriture dans ces environnements. Dans cette optique nous avons suivi un certain nombre de familles lettrées et illetrées ainsi que différents professeurs travaillant sur des activités narratives et opinant sur l'acte du récit. Outre l'observation de routines narratives, nous avons appliqué des questionnaires et enregistré des témoignages. Dans un deuxième temps le processus de raconter est analysé en tant qu'un événement de parole qui subit l'interférence de nombreuses variables: situation, participants, objectifs, façons de parler, normes d'interactions, normes d'interprétation, entre autres.

"Um dia, ansiosa por entender o fenômeno da narrativa infantil, saí a abordar algumas mães e avós, perguntando-lhes:

- Você conta estórias para seu(sua) filho(a)?

- Por que você conta estórias para ele (ela)?

Lo, mãe de Li, respondeu-me: "Falar sobre o fato de contar estórias para Li, significa contar a história da vida de Li".

Lu, mãe de JP, assim me disse: "Acho que, contando estória, conheço melhor a personalidade do meu filho".

EM., mãe de TH., comentou: "É a hora que eu tenho para interagir com meu filho".

GE., avó de AP, disse, muito satisfeita: "Eu conto estória para AP para ela ficar mais sabida ... eh".

Não me senti apenas surpreendida com as respostas. Na verdade, eu estava encantada. Um novo caminho se mostrava para as minhas indagações".

M.S.O.

Í N D I C E

I - Introdução	1
II - Fontes de Letramento em Casa e na Escola	4
III - Análise do fenômeno narrativo	27
1. Pressupostos Teóricos	27
1.1. Perspectiva estruturalista	27
1.2. Perspectiva interacional	29
2. A narrativa como um evento de fala - definição dos seus componentes.	31
2.1. A Situação	36
2.2. Os Participantes	44
2.2.1. O papel que os participantes desempenham na fala narrativa	44
2.2.2. Atividades do narrador na construção da estória	48
2.2.2.1. Funções desempenhadas pelo narrador	48
2.2.2.2. O narrador enquanto ator	49
2.2.2.3. O narrador enquanto autor	52
2.2.2.3.1. O narrador e a organização tópica	52
2.2.2.3.2. O narrador e a tomada de turno.	62
2.2.2.3.3. O narrador e as ações narrativas	65
2.2.3. As atividades da audiência na construção da estória.	75
2.2.3.1. Atividades do falante secundário.	75
2.2.3.1.1. Apoio pela retroalimentação.	76
2.2.3.1.2. Apoio pela repetição	77
2.2.3.1.3. Apoio pela avaliação	79
2.2.3.1.4. Apoio pela complementação	82
2.2.3.1.5. Apoio pela suplementação	84
2.2.3.1.6. Apoio pela paráfrase	85
2.2.3.1.7. Apoio pela indagação	87
2.2.3.2. Atividades do ouvinte	94

2.2.3.3. Importância da audiência	99
2.2.4. O envolvimento como fonte de entendimento entre os participantes.	101
2.3. Fins	123
2.4. Seqüência de Atos	147
2.4.1. Regras que orientam a tomada de turno	147
2.4.2. Regras que orientam a seqüenciação tópica	161
2.5. Chaves	167
2.6. Instrumentais	185
2.7. Normas	208
2.8. Gêneros	221
IV - Considerações Finais	225
V - Bibliografia	231
VII - Anexos	241

I - Introdução

Estudar o uso da linguagem narrativa por crianças de grupos sociais diferentes exige que o pesquisador relacione a questão a um quadro teórico bastante amplo, o que significa admitir uma postura teórica eclética. Neste sentido, havemos que enveredar não só pela análise lingüística, mas também pela etnografia da comunicação, pela análise sócio-cultural, por aspectos de letramento e de desenvolvimento da linguagem. É preciso fornecer descrições das diferentes formas a partir das quais grupos sociais diferentes adquirem o conhecimento em seus contextos sócio-culturais. A análise imanente da superfície narrativa, é óbvio, não dá conta de explicar o processo de compreensão e reprodução de histórias. Verificar o que marca determinado discurso é importante, mas é necessário também perguntar a que se deve tal formulação, ou melhor, por que certo grupo apresenta um determinado estilo narrativo. Com a utilização do termo *estilo narrativo*, pretendemos deixar claro que não estamos preocupados, neste estudo, em propor modelos nos quais se encaixem falas narrativas, devendo nossa atenção voltar-se, especificamente, para a construção narrativa, razão por que enfocaremos a natureza interativa do narrar histórias e os fatores que promovem as habilidades narrativas. Evidentemente que os estilos narrativos de cada grupo social caracterizam-se por aspectos de ordem formal. Entendemos, entretanto, que tais aspectos estão vinculados a questões do tipo: grupo social, aspectos culturais (por exemplo, crenças, propósitos), tradição de letramento, oral e escrito. Assim sendo, apoiaremos nossa análise nos seguintes postulados:

- 1) *contar histórias* é um evento de fala;
- 2) a materialidade lingüística em grande parte é explicada pela materialidade social;
- 3) os tipos de eventos de letramento determinam os estilos narrativos;
- 4) a dicotomia oral/escrito não dá conta de explicar a diversidade de estilos narrativos.

Para esta análise do processo narrativo, serviram-nos de dados gravações em vídeo (5 tapes) em que 40 crianças de grupos sociais diferentes (20 de famílias letradas e 20 de famílias iletradas) interagem com adultos e outras crianças em rotinas específicas de narração, em casa e/ou na escola, sendo ora narradores ora ouvintes, bem como de depoimentos de pais e professores sobre

a função da prática narrativa (gravados em fita cassete). Adicionalmente a este material, temos notas de campo relativas a observações em sala de aula.

A nossa reflexão divide-se em dois (2) momentos. No primeiro momento, tratamos das fontes de letramento em casa e na escola e, no segundo, procedemos à análise do fenômeno narrativo em si.

Se queremos entender como crianças de diferentes grupos sociais adquirem habilidades narrativas, ou melhor, se tornam *bons narradores* no seu grupo primário, havemos que investigar, num primeiro momento, os eventos através dos quais as crianças adquirem orientações de letramento, pressupondo que "um modelo unilinear de desenvolvimento na aquisição de usos e padrões da linguagem não pode dar conta das diversas formas culturais de adquirir conhecimento ou desenvolver estilos cognitivos" (Heath, 1982). Para examinarmos o lugar do letramento nas comunidades escolhidas, consideramos importante fazer alguns recortes com vistas a uma melhor organização e delimitação dos dados. Assim, verificamos a variável criança/letramento com relação a vários recortes: ambiente (casa, escola); relacionamento com adultos (pais, familiares, professores); tipos de eventos de letramento; fontes de interferência ou instrumentos (escrita e oralidade); atividades próprias.

Embora tenhamos procedido a um levantamento quantitativo, não se trata de uma abordagem quantitativa dos efeitos de letramento. As informações numéricas são apenas instrumentos com base nos quais podemos efetivar comentários qualitativos de forma mais segura. Além disso, a análise do fenômeno em diferentes escalas permitiu-nos avaliar claramente as informações coletadas, podendo ainda estabelecer correlações significativas, a nível de grau. O exame das fontes sociais que interferem na incorporação de determinados estilos narrativos é o foco do segundo capítulo.

Num segundo momento (terceiro capítulo), reportamo-nos, inicialmente, aos trabalhos direcionados para uma perspectiva tipicamente estrutural, nos quais a estrutura narrativa é analisada em termos de conteúdo ou de um critério mais formal. A nossa pretensão nesta seção é delinear o

seção, descreveremos a narração como sendo parte integrante de um processo interacional, perspectiva derivada dos trabalhos de orientação etnometodológica. Como recurso de análise, servimo-nos especialmente das categorias propostas por Hymes (1972) no modelo SPEAKING, embora não sejamos fiéis à interpretação que ele dá a cada categoria. A narrativa é, pois, analisada como um acontecimento em processo e não como um processo acontecido. Demonstrar que *contar histórias* é um *evento de fala* (Hymes, 1972) que varia de cultura para cultura é o principal ponto desta seção.

A hipótese básica é a de que modos alternativos de narrar (estilos narrativos) resultam de diferentes orientações de letramento, dependendo o conceito de contar histórias das rotinas narrativas típicas de cada cultura.

Para transcrição das narrativas e de depoimentos, obedecemos às orientações propostas por Marcuschi (1986), empregando os seguintes sinais.

- (+) - pausas existentes na fala;
- : - alongamento da vogal;
- () - trecho subtendido;
- (...) - transcrição parcial;
- (()) - comentários do analista;
- / - truncamentos, ou seja, cortes numa unidade de fala;
- LETRAS MAIÚSCULAS - sílaba ou palavra pronunciada com maior ênfase;
- [- sobreposição de vozes;
- [] - sobreposição de vozes localizadas;
- [[- sobreposição no início do turno;
- P - pesquisadora;
- I - interlocutora (nas narrativas) e informante (nos depoimentos);
- Sinais de entonação:
 - ' - para uma subida leve (corresponde a uma pausa respiratória);
 - " - para uma subida repida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação);
 - , - para descida leve ou brusca.

II - Fontes de Letramento em Casa e na Escola

1. Considerações iniciais.

Pesquisas direcionadas para as habilidades narrativas têm explicado o curso do desenvolvimento narrativo e apontado aspectos e categorias que caracterizam o discurso narrativo de crianças. Estes estudos preocupam-se em estabelecer modelos formais a partir dos quais narrativas poderiam ser julgadas como *boas* ou *más* ou indicar procedimentos de linguagem em função dos quais narradores seriam considerados *hábeis* ou *inábeis*.

Estes aspectos tornam-se importantes quando evidenciam a particular relevância das habilidades narrativas para o bom desempenho das crianças na vida escolar e para o desenvolvimento do letramento. Conclusões sobre a relevância da narrativa para a capacitação das atividades de letramento são reforçadas pelos achados a respeito de diferentes grupos sociais, favorecendo as crianças pertencentes a famílias letradas nas habilidades narrativas (John, Hoerner & Berney, 1970; Milgran, Shore & Malasky, 1971).

Uma razão a partir da qual habilidades narrativas podem influenciar o desempenho escolar repousa na confiabilidade que certos modos narrativos de apresentação de informação têm na sala de aula. Crianças que entendem e produzem narrativas do tipo favorecido pelo professor participarão mais efetivamente do discurso na sala de aula. Ou, ainda, crianças cujas narrativas correspondem a formas esperadas (por exemplo, são explícitas quanto ao tempo, ambiente e personagens, e mantêm-se num único tópico) são avaliadas pelos professores como melhores alunos e se mostram como escritores mais competentes (Michaels & Cadzen, 1986; Michaels & Collins, 1984).

Embora exista uma relação bastante concreta e direta entre as habilidades narrativas e a participação efetiva no discurso da sala de aula, a natureza desta relação entre as habilidades narrativas e as atividades de letramento é algo ainda muito obscuro. O que se tem explicado é que bons narradores demonstram uma série de habilidades,

tais como: analisar seu próprio conhecimento, planejar, monitorar sua própria produção verbal, levar em consideração a perspectiva do ouvinte (Snow, 1983, 1987), sendo estas habilidades também básicas para o desempenho de muitas tarefas de letramento.

A postulação de modelos e a indicação de características definidoras de modos narrativos revelam-se como importantes na medida em que são utilizados em função da prática educativa, não se constituindo, apenas, como um recurso analítico. Um aspecto, porém, da competência narrativa que se apresenta mais complexo do que o desenvolvimento da gramática narrativa ou as dificuldades relativas à chamada recordação de narrativas, ao processamento intersentencial e à construção de narrativas completas, refere-se à questão segundo a qual *formas narrativas ideais diferem entre grupos*. Dentro de comunidades diferentes culturalmente, formas narrativas apresentam mais variação de ordem cultural e socio-econômica do que de sintaxe e morfologia (Heath, 1983; Schieffelin & Eisenberg, 1984). A frequência com que adultos produzem narrativas para as crianças varia consideravelmente. Contar histórias e ler livros são atividades relativamente freqüentes em algumas famílias e algumas culturas, mas bastante raras em outras (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Heath, 1983, 1986; Teale, 1986). Além disso, as oportunidades que objetivam engajar crianças em falas ampliadas sobre eventos distantes do ambiente imediato também variam, tanto no interior de, como entre grupos sociais (Heath, 1986; Perlmann, 1984; Tizard & Hughes, 1984).

Com vistas a essa questão, propomos-nos, neste capítulo, a refletir sobre a natureza do contexto social dentro do qual crianças aprendem a produzir narrativas, levando em consideração dois pontos:

1) Apenas recentemente pesquisadores têm começado a explorar as fontes que podem interferir nas habilidades narrativas, perguntando-se sobre: a) Que conhecimentos lingüísticos e/ou cognitivos são pré-requisitos para o desenvolvimento da narrativa? e b) Em que contextos sociais as crianças adquirem a habilidade para contar boas histórias?

2) Pesquisar a materialidade social para explicar a materialidade

lingüística (das narrativas) parece ser empreendimento bastante produtivo que pode trazer valiosos *insights* para o conhecimento da linguagem narrativa.

Começo, levantando algumas questões: Em que ambiente as crianças são expostas e experiências que promovem o discurso narrativo? Qual a natureza do apoio que é fornecido para a produção de narrativas e quais as estratégias usadas pelos adultos nos eventos de fala narrativa? A exposição à fala narrativa tem um efeito em si mesmo ou devem as crianças participar de produções colaborativas de formas narrativas com adultos para desenvolverem seus próprios esquemas narrativos? Se as crianças são expostas a rotinas narrativas diferentes, em que ambientes isso é mais provável ocorrer e que tipo de correlação se pode estabelecer entre elas?

Tentamos responder a estas questões, enveredando pelo caminho da etnografia do letramento, seguindo, especialmente, os trabalhos de Heath (1982, 1983), Gumperz & Green (1982) e Snow & Dickinson (1990). Um primeiro passo foi determinar os ambientes e situações nas quais as crianças eram expostas a narrativas; o segundo passo foi conhecer os padrões de uso de linguagem oral e escrita presentes nos contextos em estudo, focalizando o evento de fala-estória e, finalmente, verificar o tipo e a soma de informação dada à criança para poder explicar possíveis correlações ou rupturas no processo de narrar.

2. Metodologia

A seleção para o critério de participação neste estudo levou em consideração o seguinte:

- a) os grupos representativos de crianças deveriam pertencer a grupos sociais diferentes;
- b) as crianças deveriam estar matriculadas em turmas de alfabetização;
- c) a escola e a família (escalas nucleares) concordariam em ser parte de um estudo que envolvia visitas a casa, observação das crianças em eventos de letramento em casa e na escola, conversas com pais e professores.

2.1 Sujeitos

Vinte (20) famílias letradas e vinte (20) iletradas consituíram a amostra para o estudo dos determinantes de eventos de letramento. As quarenta (40) crianças que constituem a população-alvo deste estudo moram todas em Campina Grande - Pb. As vinte (20) crianças representativas do grupo iletrado residem na Favela "Pedregal", estudando algumas na "Escola Almira de Oliveira" e outras na "Escola Padre Antonino", educandários que, geralmente, atendem crianças oriundas dessa favela. As vinte (20) representativas do grupo letrado residem em variados bairros da cidade e freqüentam escolas consideradas *padrão*, sendo a maioria sócias do "Cantinho da Gente Miúda", locadora de livros infantis.

2.2 Procedimentos

2.2.1 Dados da Família

As famílias foram visitadas, em geral, duas vezes, dependendo o número de contatos do tipo de informação que se necessitava coletar e da disponibilidade da família para o projeto de estudo. Durante as visitas à família, a pesquisadora entrevistava a mãe ou o pai para coletar informações básicas sobre a família, ocupação e estória educacional dos pais. Várias perguntas foram feitas para elicitare informações sobre os usos e funções da leitura e da escrita na família, sobre a disponibilidade de outros adultos para interagirem com a criança, sobre passeios e atividades nos quais as crianças poderiam se engajar, sobre fatos que marcaram a vida da criança quando nenê (a entrevista é apresentada, em anexo). Além disso, as mães ou a própria pesquisadora se engajavam com a criança em atividades que incluíam principalmente, leituras de livros, jogos de brincar, hora do conto, conversas espontâneas, momento em que eram elicitadas falas narrativas (i.é., estórias) que foram gravadas em vídeo. O propósito da análise era caracterizar a fala narrativa da criança, o nível de envolvimento mãe

vs. criança na narrativa elicitada, a natureza das estratégias do adulto usadas para colaborar no processo de construção da narrativa, bem como detectar a visão que os pais têm sobre a função da prática narrativa. Alguns itens de fala mais complexos (por exemplo, opiniões), que faziam parte da entrevista com a família, foram gravados.

2.2.2 Dados da escola

A frequência com que foram visitadas as escolas variou, tendo sido algumas observadas durante o período de um mês aproximadamente. Durante as visitas, os professores foram solicitados a conduzir suas atividades típicas de tal forma que pudéssemos verificar o modo como o professor distribuía as atividades didáticas durante a jornada escolar, o tempo proporcional gasto em atividades direcionadas para falas ampliadas e os procedimentos usados para explorar o livro de estória ou o acontecimento de contar estórias. Não tivemos, neste estudo, a preocupação de medir a duração destas instâncias de fala, mesmo porque o nosso propósito maior era poder entrar, da forma mais natural possível, em contato com as crianças-alvo (child-target) para elicitarmos narrativas, verificar o modo como elas interagiam no contexto escolar e observar a prática da professora referentemente às estratégias de leitura e de uso da linguagem oral, em atividades de grupo (Sharing time). Foram feitos quatro (4) tapes com amostras de rotinas narrativas dirigidas por professores (head teacher). Faziam parte, também, dos dados da escola depoimentos dos professores, sob cuja orientação estavam as quarenta (40) crianças, revelando suas atitudes e opiniões a respeito da prática narrativa.

2.2.3 Indicadores de análise

A fim de que pudéssemos melhor abordar a variável *Letramento*, organizamos as informações em duas escalas nucleares: Família/Letramento (FamLet) e Escola/Letramento (EscLet). Na primeira escala foram solicitadas informações derivadas de seis fatores: 1)

Pais/Letramento (PaLet); 2) Criança/Letramento (Cri/Let); 3) Pais/Orientação de Letramento (PaOrLet); 4) Adulto/Atividade Criança (AdAtivCr); 5) Criança/Atividade Favorita (CriAtivFav) e 6) Nenê/Ambiente (NenAmb). Na segunda, as informações dadas eram uma composição de respostas para quatro (4) questões: Quais as atividades típicas realizadas em grupo? (Ativgrupo); Que procedimentos você usa para desenvolver a linguagem oral, especificamente a fala narrativa? (ProcFaNarrPr); Que critérios você utiliza para selecionar os livros infantis a serem trabalhados em sala de aula? (CriSelPr); O que você acha da atividade de ler e/ou contar histórias (FunEstPr).

O fator (PaLet) revela informações sobre os pais: nível de escolaridade, profissão/ocupação, religião, hábito de leitura, preferência por livros e autores infantis, atividades de lazer, fontes de informação a que têm acesso, usos que a família faz da escrita, opinião sobre a atividade de ler e/ou contar história e opinião sobre a função da escola.

O fator (CrLet) informa sobre o letramento da criança: gosto pela atividade de ler, preferência por livros e autores, número de livros a que tem acesso, tipo de material escrito que é lido para a criança, fatos narrados oralmente para a criança, veículos de informação a que tem acesso e/ou utiliza, tempo que frequenta a escola, colaboração do adulto nas atividades de estudo, local e horário para estudo.

O fator (PaisLet) reflete informação sobre o tipo de orientação de letramento que os pais dispensam aos filhos: estratégias para desenvolver a fala narrativa, critério de seleção utilizado para aquisição de livros, procedimentos usados para leitura, atitudes adotadas durante o ato de ler ou contar histórias.

O fator (AdAtivCr) revela o acesso da criança à fala de adultos, indicando o número e a frequência com que adultos visitam a casa, a atividade em que a mãe se engajaria se tivesse meia hora livre com a criança, frequência com que o filho seria levado para viajar, adultos que interagem com a criança em atividades de leitura de histórias, frequência com que o adulto lê para a criança e momento em que a leitura é realizada.

O fator (CrAtivFav) foi baseado na indicação das atividades favoritas das crianças. Brincadeiras e brinquedos foram agrupados

conforme correspondessem a atividade motora, a atividade simbólica e a atividade regida por regra. Este critério de classificação foi estabelecido com base em Piaget (1962). O número e o tipo de brinquedos e brincadeiras apontados em cada grupo de fatores reflete a escala de participação da criança nestas atividades e a suposição de que atividades que exigem fala ampliada provavelmente apoiariam o desenvolvimento narrativo.

O fator (NenAmb) faz referência ao grau de contato da criança, quando nenê, com estímulos baseados em letramento, com elementos que exploram cores, formatos e texturas e com a comunicação humana.

3. Análise: Família/Letramento

As duas comunidades em estudo diferem radicalmente em seus padrões de uso de linguagem e nos caminhos adotados para a socialização da linguagem das suas crianças.

3.1 Grupo Letrado

3.1.1 Pais/Letramento

Os pais representativos do grupo letrado, na sua maioria, possuem o terceiro grau completo e são católicos. Entre as profissões por eles exercidas destacam-se com índices mais altos: professor universitário, comerciante, professor de nível médio e médico, para os pais; e professor universitário e de nível médio, para as mães. Embora os informantes, no geral, não tenham especificado em entrevista as suas fontes de leitura, o contato com a família permitiu-nos verificar que são numerosas as ocasiões em que a leitura e a escrita estão no cotidiano das interações dos pais, fazendo parte dos seus processos e estratégias interpretativas. A autoridade da escrita é reconhecida de forma natural nas atividades de instrução, informação e entretenimento. Adultos costumam ler jornais, revistas especializadas ou não, livros de ficção (romance), livros técnicos ou que se relacionam com o foco de

interesse do adulto informante, a Bíblia e outros materiais relacionados com a igreja e histórias em quadrinho (gibi).

Ainda que revelem ter a leitura um lugar maior nas suas vidas, isto é, lêem mais do que escrevem, a escrita exerce uma função relevante, uma vez que os adultos fazem uso de vários materiais: escrevem cartas e cartões para amigos e parentes, escrevem lembretes, bilhetes e recados que são afixados em quadros de aviso, na cozinha ou em lugares visíveis ao destinatário; marcam listas de compras a fazer; agendam suas atividades; usam receitas escritas para cozinhar; elaboram projetos de trabalho, textos jurídicos e administrativos, atividades didáticas e de estudo, trechos bíblicos para a orientação religiosa na igreja, poesias; realizam atividades escolares e fazem cálculos (contas) com vistas à organização do orçamento familiar, a situações de comércio, a cálculos de ordem mais específica (por exemplo, projetos de engenharia), ou a quantificações de ordem geral.

Nesta comunidade, o livro ou o material escrito constitui a maior fonte de informação. Os adultos, todavia, têm acesso a outros veículos de informação, usados, geralmente, como recurso de lazer. Além da televisão, rádio e som, eles costumam ver vídeo, frequentar cinema, teatro, museu, clube e realizar viagens, o que lhes possibilita incorporar um maior volume de informação e a vivenciar experiências mais ricas de conhecimento. A própria programação apontada em entrevista (v. itens 18 a 22) revela o tipo e a qualidade informacional das mensagens preferidas.

Embora a análise quantitativa dos dados (itens 16 e 17) não nos tenha indicado índices significativos de preferência por autor e obra da literatura infantil, observamos que os pais demonstram preferência por alguns autores, em especial, Ziraldo e Mary França e se identificam com uma determinada estória (v. livros referidos no item 16). Lembro, à propósito, a fala de uma mãe que assim dizia: "Sempre que lia a Gata Borralheira, eu me sentia a própria ..."

Antes mesmo que as crianças ingressem nas chamadas *turmas de alfabetização*, onde aprendem literalmente a ler e a escrever, os adultos interagem com as crianças em eventos de fala do tipo *contar estórias*,

intermediados pelo livro, acreditando que esta atividade é importante por várias razões:

- 1) Desenvolve a criatividade e a imaginação;
- 2) Estimula o processo de alfabetização;
- 3) Cria o hábito de leitura ou estimula o gosto pela leitura; a vontade de aprender a ler;
- 4) Propicia a aquisição de conhecimentos;
- 5) Promove o desenvolvimento verbal da criança;
- 6) Enriquece o vocabulário;
- 7) Favorece a interação entre pais e filhos;
- 8) Desperta a curiosidade ou o interesse pelo ato de leitura;
- 9) Desenvolve o raciocínio abstrato;
- 10) Desenvolve a capacidade metalingüística;
- 11) Introduz a criança num mundo infantil; o mundo da fantasia;
- 12) Torna a criança mais desinibida;
- 13) Serve como um instrumento para testar a habilidade de leitura;
- 14) É uma atividade prazerosa;
- 15) Desencadeia o processo de narratividade;
- 16) Favorece a criação de referências e/ou contextos para criação de novas histórias;
- 17) Permite identificar vivências (relação entre o plano factual e plano fictício).

Narrar histórias para os adultos desta comunidade é identificado não só como um sistema lógico que se relaciona com habilidades de ordem cognitiva e psico-social que promovem o desenvolvimento da linguagem e a aquisição do código escrito de forma mais natural, mas também como uma atividade que proporciona aos pais/filho um momento de interação e de prazer.

A atitude dos pais de cedo iniciarem os filhos em rotinas de linguagem, que se efetivam via contato com os livros, evidencia o propósito de prepará-los para a participação em ambientes que envolvem letramento, tais como a escola e outras instituições. Nesta comunidade, as formas de aprender são similares às formas de aprender da escola, o que faz garantir o sucesso da criança na

carreira escolar. Além disso, os pais, conhecendo o discurso e os propósitos da escola que, por sua vez, procura refletir as exigências da sociedade em que vivem, tentam fornecer às crianças instruções específicas de modo a que as orientações de letramento da escola se lhes apresentem como naturais. O que estes pais esperam da escola é muito mais do que ensinar a ler e a escrever, socializar a criança ou capacitá-la profissionalmente no futuro (v. item 25). Eles desejam que, na escola, seus filhos adquiram conhecimentos básicos para uma sociedade letrada, esperando alguns pais que a escola exerça funções mais específicas, tais como: trabalhar as diferentes funções da leitura e da escrita, desenvolver a habilidade da criança para trabalhar com o processo de informação via computador, desenvolver o domínio da linguagem oral.

Entendemos, desta forma, que o desenvolvimento das habilidades narrativas se insere no desenvolvimento do comportamento verbal da criança, ficando clara a relação entre processo narrativo/leitura/escola.

3.1.2 Criança/Letramento

Na comunidade do tipo grupo letrado, os adultos esperam que as crianças desenvolvam hábitos e valores que são típicos dos membros de uma sociedade letrada. Desde cedo, entram em contato com portadores de textos diversos. São lidos para as crianças rótulos, cartas, cartões, informes da escola, trechos de jornais e histórias da bíblia, constituindo o principal evento de letramento a leitura de livros de histórias, contos tradicionais e histórias em quadrinho (gibi). Quando os adultos se locomovem de carro pela cidade, eles aproveitam as ocasiões para lerem letreiros, outdoors e faixas e outros materiais não-verbais (sinais de trânsito e semáforos) para as crianças.

O interesse dos pais em adquirir para os filhos coleções de livros de diferentes aspectos (por exemplo, livros de pano ou de material, formato e textura não-tradicionais) ou de favorecer-lhes o acesso a locadoras de livros infantis evidenciam a autoridade ou o poder da escrita como fontes de entretenimento, informação e instrução nesta comunidade e dão oportunidade à criança de desenvolver habilidades visuais e motoras (fechar zíperes, abotoar, afixar adequadamente) e entrar em contato com formas de representação gráfica (por exemplo, alfabeto e números) de maneira lúdica. Em razão dessa prática, é visível a curiosidade e interesse que crianças pequenas (de 18 meses, 2 anos) demonstram por livros de história e o gosto das maiores pela leitura de livros de literatura infantil e revistas em quadrinho, mesmo antes de ingressarem nas chamadas turmas de alfabetização. A familiaridade decorrente do contato cotidiano com os livros permite que as crianças apontem autores e livros preferidos, refletindo nas suas produções a fonte de onde deriva o seu saber narrativo e atitudes de identificação de suas vivências com as vivências que se situam no plano fictício de história lidas. Quando solicitadas a contar uma história, elas raramente produzem relatos de experiências pessoais. Elas sempre contam histórias de livro.

As numerosas experiências de leitura de livros são reforçadas por relatos orais de experiências pessoais, contos tradicionais, lendas, fatos bíblicos e fatos ocasionais, narrados em linguagem que reflete os

padrões da escrita. Na utilização destes dois modos narrativos é privilegiado o escrito, que serve como fonte de referência para a formulação do oral.

Além da incorporação de conhecimentos via objetos escritos, as crianças têm acesso a outros veículos de informação. Elas utilizam como fonte de entretenimento a televisão, o som e o vídeo em maior escala, demonstrando preferência por desenhos animados, programas de auditório (por exemplo, Xuxa, Mara etc.), programas de humor, novelas e filmes (na televisão), música e histórias (no aparelho de som) e histórias, filmes e desenhos (no vídeo).

Um fato marcante que faz parte da tradição de letramento desta comunidade é o ingresso das crianças na escola muito cedo. Praticamente aos dois ou três anos, elas vão para a escola onde se iniciam em atividades que promovem a prontidão para a alfabetização ou são orientadas no sentido de aprender a linguagem escrita de forma construtivista. Na série específica de aquisição do código escrito, os pais estabelecem momentos e lugares apropriados para o estudo, cuidando de ajudar à criança nessa fase especial e de verificar etapas que revelem progresso na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

3.1.3 Orientação de letramento dos pais

Refletir sobre a correlação que pode haver entre habilidades narrativas, desempenho de leitura, letramento e habilidades conversacionais parece estar sendo o foco da atenção dos estudos sobre narrativa nesta última década. Se, por um lado, evidências há de que tarefas monológicas emergem mais restritamente relacionadas à orientação de letramento do que as tarefas conversacionais, por outro lado há evidências de que as habilidades narrativas devem ser concebidas como distintas de outras habilidades de linguagem, considerando o fato de que há crianças cuja linguagem se mostra relativamente normal na conversação, mas que exibem severos problemas ao produzirem narrativas completas ou organizadas (Brownell, Michel, Powelson & Gardner, 1983; Newman, Lovett & Dennis,

1986). Contudo o que se constata é que crianças que participam de um volume maior de narrativas conversacionais e/ou outro tipo de conversação e que têm oportunidade de participar, numa proporção relativamente alta, de narrativas colaborativas que desenvolvem esquemas do tipo *what-explanations* e *reason-explanations* (Heath, 1982) são melhores narradores (Snow & Dickinson, 1990).

Esta não é senão a expectativa dos pais quando forjam momentos de conversa com os filhos para elicitarem falas narrativas. Nesta comunidade os pais acreditam que desenvolvem a fala narrativa dos filhos conversando (score mais alto, v. item 41), contando histórias, lendo, cantando, solicitando relatos e recontos e também corrigindo a fala. Como usar a linguagem é um saber valorizado pelos adultos, que usam sobrepor às falas erradas de seus filhos modos corretos de dizer (correção indireta).

Geralmente os pais selecionam os livros que adquirem para os filhos, mas levam, também, em consideração a opinião de professores ou pessoas especializadas e da própria criança. Os critérios utilizados para a seleção dos livros de histórias são preferencialmente: o aspecto plástico do livro (ilustração, desenhos, cores, capa, tipo de letra), o conteúdo da história, o tipo de legenda (texto curto), o autor, a faixa etária, o próprio interesse da criança, sendo o livro sem texto preferido para os ciclos iniciais de leitura.

Nestes ciclos de leitura, o significado do texto é negociado por adulto/criança. A leitura dos adultos é acompanhada de questões e comentários sobre o conteúdo do livro com o intuito de verificar a compreensão do assunto da história, o gosto pela leitura, o conhecimento dos personagens, a capacidade de julgamento da história e o conhecimento do enredo da história. Esta é também uma ocasião para correlacionar o assunto da história com fatos do dia-a-dia ou formular questões do tipo: Que final você daria a esta história?, conduzindo a criança a não só relembrar pontos da história, mas também se colocar metaforicamente, recriando cenas, eventos, situações e pontos de vistas. Adicionalmente às questões usadas para medir a compreensão da mensagem lida, os pais geralmente solicitam que a criança forneça um

sumário do que aconteceu, i.e., recapitule a seqüência dos eventos narrados e o tópico da estória.

O ato de ler para as crianças, nesta comunidade, não é um processo tão simples, apesar de natural. Há, por parte do adulto, interesse em enfatizar a sua leitura para que esta se mostre como algo interessante, agradável e atraente aos olhos da audiência. Entre os procedimentos mais comuns para explorar o livro infantil encontram-se:

- 1) Ler, apontando as figuras, detendo-se na ilustração;
- 2) Dramatizar, gesticular;
- 3) Explorar o recurso da entonação;
- 4) Explorar a parte plástica do livro;
- 5) Manusear o livro;
- 6) Ler, passando o dedo nas palavras;
- 7) Ler, cortando passagens mais difíceis; não ler literalmente;
- 8) Pedir a participação da criança (pedir a atenção);
- 9) Interpretar a estória;
- 10) Explicar as palavras;
- 11) Solicitar que a criança crie um desenho, crie uma estória a partir das gravuras, ou recrie uma estória;
- 12) Fazer perguntas sobre o conteúdo da estória.

É interessante notar que nas trocas de rotina a criança/narradora se utiliza das mesmas estratégias, ao ler um livro ou contar uma estória (v. LI e LA).

A partir de tais procedimentos, as crianças aprendem a prestar atenção a itens de livros, a rotulá-los, a fornecer comentários sobre aspectos de seu ambiente, a responder questões analógicas e a transferir seu entendimento de livros para o entendimento de outros contextos situacionais ou aplicar o seu conhecimento de mundo à leitura.

Neste evento de letramento, os participantes estabelecem regras não só para verbalizar, mas também para ouvir. Quando contam ou lêem estórias, os pais desta comunidade permitem às crianças:

- 1) interromper a narração;
- 2) conversar, tecer comentários sobre a estória;
- 3) emitir julgamentos sobre os acontecimentos narrados

Além destas atitudes, mais estritamente ligadas à forma de interagir socialmente e compartilhar conhecimento, em eventos de letramento, os adultos cultivam normas rígidas sobre o tempo, o lugar de leitura ou de estudos, explicando aos filhos a função da escrita e a relação dos livros ou da escrita com o sucesso na escola. São freqüentes chavões do tipo: "o livro é o seu melhor amigo", "nos livros há todo um conhecimento" "Tenha cuidado com seus livros".

3.1.4 Adultos/Atividade/Criança

O número de adultos que costumam visitar a casa é reduzido (v. item 48), destacando-se como mais freqüente o contato com os avós. A visita de tios, vizinhos e amigos ocorre, apenas, às vezes. Desta forma, o acesso à fala adulta se dá, praticamente, através do contato com os pais que, nas horas livres, se engajam com os filhos em atividades que envolvem linguagem, a saber: brincadeiras, conversas, jogos, esportes, recontos, ocupando a leitura um grau bastante alto (v. item 54). O ler ou contar histórias na hora de dormir (bedtime story) é largamente aceito como uma forma natural de os adultos (pais, avós, tios, babás) ou irmãos mais velhos interagirem com a criança. Frequentemente, os pais viajam com os filhos, para visitar parentes ou amigos, ou mesmo em viagem de férias, o que proporciona às crianças o contato verbal com outros adultos e a oportunidade de vivenciar experiências diferentes que, mais tarde, em situações adequadas, vão se constituir em referência para a produção de relatos e histórias ou para a representação de conhecimentos.

3.1.5 Criança/Atividade favorita

Característico à vida das crianças destas famílias é o brinquedo. Quando nenês, as crianças são apresentadas com brinquedos que estimulam esquemas visuais, auditivos, táteis e motores. Já maiores, solicitam brinquedos mecânicos e eletrônicos que vêem na televisão. Em época de natal e aniversário costumam ganhar brinquedos manipulativos, tais como: quebra-cabeças, blocos, encaixes, itens

baseados em letramento (soletrando, dominó de palavras, encaixes com números e letras e, principalmente, livros). Conforme as categorias adotadas para agrupar os brinquedos e brincadeiras típicas do grupo, observou-se que há uma forte incidência das atividades de simbolização, que implicam a representação de um objeto ausente e se fundamentam em operações de construção, reconstrução, transformação. Embora as crianças revelem prazer em realizar atividades motoras do tipo correr, andar de bicicleta, skate, jogar bola, boliche, etc., as atividades favoritas são aquelas que envolvem o jogo fantasioso do *faz de conta*, da dramatização (polícia e ladrão, espada, boneca, escolinha, carro), da construção (lego, playmobil, sucata) e aquelas que lidam especialmente com linguagem, como contar e ouvir histórias. Além dos jogos simbólicos, as crianças demonstram interesse expressivo pelos jogos dotados de normas, por exemplo, dama, xadrez, baralho, videogame. O cuidado que os pais têm em presentear seus filhos com determinados brinquedos revela não só o interesse em proporcionar à criança lazer e entretenimento, mas também em prover os filhos de instrumentos que desenvolvam na criança habilidades sensório-motoras e o pensamento operacional. Há, também, a preocupação em fornecer brinquedos em que o brincar não ocorre sem linguagem (blocos, atividades artísticas, fantoches, máscaras), permitindo à criança expressar criativamente seus sentimentos, interesses, vivências e fantasias (Pulaski, 1986). No brincar e nos brinquedos evidencia-se o uso de falas ampliadas, favorecendo, assim, a formação de esquemas narrativos.

3.1.6 Ambiente do nenê

Quando nenês, as crianças costumam dormir em ambiente separado, tendo os pais a preocupação de oferecer à criança um ambiente aconchegante, agradável e estimulante. Paredes são decoradas com quadros, figuras e cores. No berço, há brinquedos e estímulos musicais. As crianças são atendidas pelos pais e pessoas da família e recebem poucas visitas. Embora cercados de cuidados, convivem com

o barulho de falas humanas e meios de comunicação.

3.2 Grupo Iltrado

3.2.1 Pais/Letramento

No Pedregal, os pais são geralmente analfabetos ou realizaram apenas o curso primário, adotando como prática religiosa dominante a católica. Os homens, na sua maioria, não têm uma profissão definida, exercendo, circunstancialmente, as funções de pedreiro, eletricista, estivador, vigilante, servente, lavador de carro. As mulheres são geralmente domésticas ou executam serviços domésticos para outras famílias. Embora tenham contato com materiais escritos, a leitura e a escrita não exerce uma função efetiva nas suas vidas. Os únicos objetos escritos que parecem possuir algum valor significativo são a Bíblia e a cartilha. O livro infantil chega até a família via escola; ou melhor, em razão de empréstimos ou de doações de outras pessoas, pode-se constatar a presença de livros ou gibis em casa. Nas horas de lazer ou aos domingos, os adultos costumam ver televisão, demonstrando preferência por programas de auditório (Silvio Santos, Faustão, por exemplo), novelas, filmes e o Jornal Nacional. O rádio, todavia, é o veículo de comunicação que tem maior alcance na comunidade, que costuma ouvir, especialmente, música e informativo policial. Programações evangélicas e hinos são mensagens preferidas das famílias evangélicas.

O portador de texto mais comum a estas famílias é a carta, escrita ou lida geralmente por amigos ou por filhos que já sabem ler, quando os pais são analfabetos. O ler e o escrever ocorre, principalmente, quando os pais orientam os filhos na realização dos deveres da escola ou efetuam cálculos.

Embora a leitura e a escrita exerçam, nesta comunidade, uma função bastante restrita, os pais acreditam na importância destas habilidades numa sociedade letrada, tanto é que mandam seus filhos para a escola para *ter leitura*. O aprendizado desse conhecimento,

entretanto, deve ser dirigido, exclusivamente, pela escola, já que os pais não se vêem como condutores dessa aprendizagem. Enquanto nas comunidades do tipo *mainstream* o saber ler e escrever exerce um papel elementar, devendo a escola se preocupar com o desenvolvimento de outras habilidades mais específicas, nesta comunidade, a capacitação profissional e um futuro promissor decorrem do *ter leitura*, quer dizer, é preciso saber ler para arranjar um bom emprego, para mudar de vida. A escola é um bem social que possibilita *ser uma pessoa diferente*. O depoimento de FR. reflete tal esperança:

"eu num sei ler' num sei escrever' meu pai botou (+) eu num sei muito' sou revoltada com meu pai, porque ele num botou eu prá estudar (+) se ele tivesse botado' eu era OUTRA FR."

(Depoimento de FR, mãe de SI)

À expectativa do valor da escrita junta-se a esperança de que os filhos desenvolvam a linguagem oral. É necessário saber *falar explicado* para poder *entrar e sair nos lugares*. A escola representa o lugar em que as crianças *abrem a cabeça* e incorporam normas de conduta, ou seja, aprendem a ser educados, respeitadores, obedientes; aprendem a *ser gente*. O que esta comunidade espera da escola é que as crianças adquiram *competência para a vida* e não a *competência intelectual*, desejo de comunidades do tipo *mainstream*.

Os adultos não cuidam de iniciar as crianças no domínio da linguagem escrita antes que elas ingressem na escola, todavia o uso de falas ampliadas se dá nas ocasiões em que eles adotam a prática de contar histórias. O evento de narrar histórias é considerado importante porque serve para *desenvolver a criança; passar o conhecimento; tornar a criança mais saída; animar a criança, ensinar a compreender o que é a vida; fazer a criança entender o que é a doutrina, tornar a criança mais sabida; ajudar a aprender (a ler e a escrever); transmitir algo que fica na memória*. Neste termos, que não fazem parte do discurso da escola e que parecem, em certa medida, indeterminados, porque pertencem a um outro campo de significação e são interpretados

de um outro lugar, fica clara a importância de que esse acontecimento linguístico se reveste, dentro da cultura a que pertencem, que não é a mesma importância que a escola e outras comunidades dão ao *contar estórias*, tendo em vista os propósitos que os animam.

Dito de outra forma, *contar estórias* é uma atividade que:

1. serve de doutrinação;
2. desenvolve o raciocínio concreto;
3. estimula o processo de alfabetização;
4. torna a criança mais desinibida, mais ativa;
5. torna a criança mais esperta, mais sabida;
6. promove o desenvolvimento verbal da criança.

O desenvolvimento destas habilidades sugere que o narrar, nesta comunidade, está bastante relacionado à capacidade de resolver problemas.

3.2.2 Criança/Letramento

Apesar do contato que crianças deste grupo têm com materiais escritos, os portadores de texto efetivamente lidos são a cartilha, informes da escola, cartas, cartões, a bíblia e gibis. O livro infantil, ocasionalmente, é lido pelos irmãos mais velhos, principalmente. Como em casa não há livros, ou melhor, o poder aquisitivo dos pais não permite comprar livros, as crianças não demonstram gosto pela leitura ou gostar de um livro em especial, nem apontam autores prediletos. O que se evidencia é o narrar relatos de experiências pessoais, estórias de trancoso, fatos bíblicos, casos, através da oralidade. De tal forma que, quando solicitadas a realizar tal atividade, as crianças contam estórias sobre coisas de suas vidas, eventos que viram ou ouviram e situações nas quais estavam envolvidas. Alguns contos tradicionais, por exemplo, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho são produzidos já sob a influência da escola, (i.é., foi a tia quem contou).

Os veículos de comunicação a que as crianças têm acesso são a televisão e o rádio, sendo os programas de auditório e musicais os favoritos.

Porque as convenções de língua, usadas pelas crianças, não são as mesmas, usadas pelos professores, elas apresentam dificuldades para se alfabetizar, ficando retidas na 1ª série durante cerca de dois ou três anos. O ato de estudar em casa não é regido por limitações de tempo e lugar, cumprindo, freqüentemente, aos irmãos mais velhos a responsabilidade de auxiliar os menores nessa tarefa.

3.2.3 Pais/Orientação de Letramento

Para desenvolver a fala narrativa dos filhos, os pais usam de artifícios que recorrem, exclusivamente, à oralidade, como: conversar, corrigir a fala, contar histórias. A rara existência de livros infantis, ou melhor, o acesso à literatura infantil pelas crianças não se rege por critérios de seleção dos pais. Os adultos quando, às vezes, lêem para os filhos, não recorrem a procedimentos específicos, apenas lêem, apontando as figuras. Não é comum, nessa leitura, os pais testarem a compreensão da mensagem ou solicitarem que as crianças reproduzam a história. O que se pergunta, apenas, é se elas entenderam. Esse evento de fala não é caracterizado por uma atitude determinada. Alguns adultos permitem que a narração seja interrompida, outros, principalmente os evangélicos, habituem os filhos a serem *ouvintes*, só podendo comentar ou solicitar explicações no final da narração, postura que certamente advém das práticas da Igreja.

3.2.4 Adulto/Atividade/Criança

Nesta comunidade, as crianças interagem no cotidiano, praticamente, com outras crianças. Enquanto os adultos trabalham ou estão fora de casa, elas cuidam de tarefas caseiras, *tomam conta* dos irmãos mais novos ou perambulam pelos arredores, solicitando serviços e esmolas. Vivem e brincam, quase sempre, na rua. O contato com a fala adulta é reduzido, restringindo-se ao nível conversacional. Nas horas livres os pais costumam conversar, dar conselho, orientar os filhos, revelando alguns a vontade de brincar, passear, e também cuidar da

higiene do corpo dos filhos. À noite, costumam alguns pais contar histórias e casos, alegando que *contar histórias de dia cria rabo*, ou ainda orientar os filhos nos deveres da escola. As experiências vivenciadas pelas crianças são estritamente locais, uma vez que dificilmente os adultos as levam para viajar, o que inviabiliza o contato com novas referências que lhes sirvam de apoio para a representação de conhecimento.

3.2.5 Criança/Atividade Favorita

O brincar, nesta comunidade, é um ato independente do brinquedo, ou melhor, para brincar não é necessário ter o objeto real: *um pedaço de madeira* simboliza o revólver; *um trapo de tecido*, a boneca; com frutas do campo se brinca de *cozinhar*; com tampas de garrafa e pedrinhas criam-se jogos e aprende-se a contar; com o *corpo* se brinca de roda, de *corrupio*, de correr (toca), de lutar. Fingir estar andando de carro, acionando carrinhos de rolimã é tão prazeroso quanto sentir o gosto da velocidade e do equilíbrio numa bicicleta. Nas brincadeiras, as crianças fazem uso de atividades motoras, de simbolização e de regra (bola de gude), o mesmo não ocorrendo relativamente ao brinquedo. As crianças possuem poucos brinquedos que intermediam o processo simbólico. Além disso, pouco brincam com jogos ou objetos que veiculam linguagem.

3.2.6 Nenê/Ambiente

O ambiente em que as crianças vivem quando nenês é extremanente simples ou pobre de estímulos. Não há enfeites, cortinas, objetos coloridos ou brinquedos. Elas costumam dormir em berço ou em rede, no quarto dos pais. São cuidadas pelos pais e pessoas da família, dormindo em meio à fala humana e ruídos de rádio e televisão.

4. Análise: Escola/Letramento

4.1 Grupo Letrado

Há entre as comunidades do tipo *mainstream* e o sistema de educação formal uma forte correlação quanto à forma de abordar os livros e preparar as crianças para participarem de situações que envolvem letramento. As inúmeras interações de leituras praticadas em casa em situações diádicas têm continuidade na escola, em padrões interacionais no grupo. São paralelos os critérios que guiam a seleção dos livros, bem como os procedimentos usados na prática de leitura em casa e nas interações de sala de aula. Padrões de linguagem, trabalhados em casa e refinados na escola, vão resultar em usos aceitáveis de linguagem escrita e oral, quando as crianças necessitam demonstrar conhecimento em situações de letramento.

Na escola elas aprendem a ouvir e a esperar a pista adequada que sinaliza entrega de turno, para que possam ter direito à fala cujas referências advêm de fontes escritas, graças ao grau de exposição às formas de aprender dos livros.

4.2 Grupo Iltrado

Apesar de a comunidade acreditar na gratificação pessoal que a escola pode trazer ao filho em termos de mudança social, as crianças não têm sucesso na escola. O tempo (geralmente 2 ou 3 anos) em que permanecem na série inicial, sem avanços significativos quanto à aprendizagem do código, sugere que as formas de ensinar da escola estão em conflito com as de casa, quer dizer, dada a falta de exposição aos livros e às formas de aprender dos livros, comuns às crianças *mainstream*, crianças desta comunidade respondem diferentemente aos métodos de aprender da escola. Elas não aprendem os conteúdos das lições, não se adaptam às regras de interação para os eventos de letramento na escola, nem sabem como dar sentido à leitura, uma vez

que a escrita por si mesma exerce pouca autoridade em seu mundo. É difícil para elas adotar sinais que indiquem solicitação do turno para obter certas atenções do professor no momento da aula ou em interações de leitura. (ver depoimento)

"... assim uma dificuldade incrível eh:: em saber ouvir' num é" essa coisa assim' (tem muitas vezes de eles também) a a às vezes a a forma como eles interrompem' eles entram na estória" eh:: assim' que eles são muito inquietos' (...) não sabem assistir' pra depois' (falas) saber ouvir' saber esperar' né" às vezes eles interrompem até quando eu tou falando' "

(Depoimento de FA)

Porque não aprenderam a prestar atenção a elementos de textos escritos, a rotulá-los, a fornecer comentários correntes, questões de livro não são familiares para elas. As crianças demonstram dificuldades para relacionar metaforicamente eventos da estória a situações reais ou para recriar cenas. Neste sentido, a visão de estilo narrativo desta comunidade é estreita. Contudo, na conversação e nas narrativas típicas do grupo, elas se mostram bastante produtivas.

Em síntese, podemos afirmar que há uma forte correlação entre o discurso narrativo de crianças e a orientação de letramento em que elas se encaixam no seu grupo primário. Tal evidência será melhor abordada no próximo capítulo.

III - Análise do fenômeno narrativo

1. Pressupostos teóricos

1.1 Perspectiva estruturalista

Narrar histórias é visto como uma habilidade semiótica humana que não se restringe a uma época histórica, a um contexto comunicativo ou situacional particular ou a uma particular finalidade. Como resultado, os discursos que se inscrevem sob o rótulo de *histórias* variam consideravelmente. Podem materializar-se de maneira tradicional ou moderna, em narrativas ficcionais ou factuais, literárias ou populares, em textos escritos ou orais, musicados ou não, como forma de inserção na conversação diária (*histórias* conversacionais) ou, até, em textos não-verbais (*histórias* sem texto), como aqueles em que se usam apenas símbolos ou figuras.

Tal variabilidade se dá, evidentemente, graças ao fato de que não há consenso sobre o conceito de *história*. A significação que esta forma narrativa pode ter para diferentes usuários da língua não é unívoca. Tanto é que pode ser entendida como um *protótipo narrativo* que corresponde a uma forma generalizada de narrar, na qual se incluem, por exemplo, recontos, relatos, músicas, narrativas ficcionais, narrativas descritivas, conforme os interpretam algumas comunidades de fala (Hymes, 1972), como pode se referir a uma forma narrativa mais específica, por exemplo, a narrativa ficcional, graças ao critério definicional que outras comunidades adotam (Heath, 1982). A generalização ou a especificação se dão, parece-nos, em virtude da diversidade dos tipos de situação de fala (Hymes, 1972) nos quais a história ocorre, dos tipos de interação envolvidos no ato de narrar, dos tipos de eventos e instrumentos que engatilham ou desencadeiam a produção narrativa, ou do tipo de informação de que trata a história. Todos estes fatores analíticos remetem a uma questão de ordem geral, relativa à compreensão e reprodução de histórias, onde outras mais específicas se colocam: o que é uma história? Sobre o que trata a história? Como ela se materializa verbalmente? A partir de que processamento(s) a informação *história* é internalizada, ou seja, o que medeia o processo de construção da

realidade? O que guia a construção de uma representação, rotulada de *estória*?

Tentando responder às questões acima referidas, estudiosos de várias disciplinas têm pesquisado, através de ângulos e propósitos diferentes, como se dá e se manifesta o conhecimento sobre a *estória*.

Nas teorias que objetivam analisar narrativas, duas alternativas descritivas se destacam: uma cujo objeto de descrição é o texto materializado e outra, na qual o próprio ato de narrar uma *estória* é o escopo do analista. Durante longo tempo, a análise narrativa foi sinônimo de descrição de estruturas narrativas, sendo o texto narrativo considerado como um dado, isto é, um produto acabado. Do ponto de vista, entretanto, da pragmática e da análise conversacional etnometodológica, o foco muda para o processo de narração em si, interpretando-se a narração de *estórias* como um ato comunicativo ou um processo interativo.

Além das teorias estruturalistas ligadas estritamente aos aspectos formais da narrativa, manifestados lingüisticamente (Gülich e Raible, 1979; Labov, 1972 & Waletzky, 1967), diferentes abordagens nas áreas da psicologia cognitiva e da inteligência artificial usam, também, categorias estruturais (Cf. Gülich e Quasthoff, 1985). A estrutura narrativa, conforme o modelo cognitivista, é vista sob dois ângulos: aquele das abordagens que decrevem os esquemata narrativos e aquele em que se pretende explicar elementos do conhecimento não-lingüístico implícito necessário para o processamento da *estória* (Schank & Abelson, 1977). Dentre as tentativas para descrever os esquemata da *estória* e, assim, predizer e explicar o processamento de regularidades, situam-se duas linhas de pesquisas principais: a teoria da gramática da *estória*, associada a Rumelhart e outros, e a teoria da macroestrutura narrativa, associada a van Dijk e Kintsch.

O propósito básico dos modelos da gramática da *estória* (Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1975, 1977) é a explicação de regras que subjazem à compreensão, quando se reproduz e se sumariza um texto narrativo. Para Rumelhart (1975), "a gramática consiste de um conjunto de regras sintáticas que geram a estrutura constituinte da *estória* e um conjunto de regras de interpretação semântica correspondente que determinam a representação semântica da *estória*". Este modelo restringe

sua descrição esquemática às histórias do tipo resolução de problemas, isto é, aquelas em que a ação dos personagens, através da formulação e explicação de um plano, é dirigida para a obtenção de uma meta (goal). A utilização destas regras, propostas pelos modelos da gramática da história, como instrumentos para determinar medidas de julgamento para avaliação de *boas histórias*, ou seja, histórias *bem formadas*, tem sido objeto de especulação de muitos psicolingüistas (Mandler, 1978; Stein, 1982).

O modelo de macro-estrutura de van Dijk (1986) aponta dois tipos de estruturas para o discurso narrativo: a macroestrutura expressa o conteúdo global de um texto específico, enquanto a superestrutura fornece o padrão geral para todo tipo de discurso. Macro-regras tais como generalizações, apagamento e construção geram a macroestrutura semântica global a partir da micro-estrutura semântica de um texto. Um sumário de um texto é a expressão da macroestrutura.

Na chamada teoria da dependência conceptual, (Schank & Abelson, 1977), a noção de *script* torna-se a principal conceptualização. Esta noção foi desenvolvida pela inteligência artificial para tornar possível uma descrição formal dos diferentes domínios do conhecimento de mundo que o processador humano de textos usa automaticamente para reconstruir o significado a partir da estrutura de um texto de entrada (input).

A utilização de categorias estruturais, tanto pela psicologia cognitiva quanto pela inteligência artificial, se dá em função de um propósito comum - conceptualizar elementos semânticos invariantes de histórias.

Os trabalhos a que nos reportamos até agora tiveram como preocupação descrever o conteúdo dos textos narrativos. Há, entretanto, tentativas no sentido de descrever as estruturas formais de textos narrativos. Podem ser classificados como orientados para superfície o modelo narrativo de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972); a teoria de subtextos em que Güllich & Raible (1979) tentam descrever a macro estrutura específica para textos narrativos, usando uma hierarquia de marcadores discursivos que permitem a delimitação de um ordenado conjunto de sub-textos; o critério de análise, adotado por Quasthoff (1980), para as chamadas narrativas conversacionais.

1.2 Perspectiva interacionista

Nas pesquisas de natureza estruturalista, sejam direcionadas para o conteúdo, sejam direcionadas para a forma, quer tenham sido desenvolvidas por lingüistas do texto, quer por psicólogos, por literatos, por teólogos, campos tradicionalmente mais preocupados com a análise narrativa, o foco de análise da narrativa é usualmente o texto, olhado como um produto acabado e, sobretudo, monológico.

Foi somente seguindo a influência da análise conversacional etnometodológica, da etnociência e da etnografia da fala, conforme observa Burns (1980), que a atenção de estudiosos se tem dirigido para os aspectos interativos e comunicativos do ato de narrar histórias. Demonstrar como a interação verbal cria uma estrutura social foi a preocupação básica dos trabalhos etnometodológicos (Schegloff, 1972 ; Sacks, 1974 ; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). A orientação dialógica fundamentou também os trabalhos dos etnocientistas (Frake, 1977 ; Gossen, 1974 ; Sherzer, 1974). A consideração de que o uso da linguagem se dá sempre em contextos diádicos constitui a pressuposição central da etnografia da fala (Hymes, 1972).

Nestas perspectivas, o foco de análise está no processo de narrar em si, na narração como uma atividade verbal complexa, na interação entre narrador e audiência, no processo de verbalização do narrador, na reciprocidade do dar sentido à narrativa em construção. À luz desta orientação é que analisaremos os nossos dados.

2. A NARRATIVA COMO UM EVENTO DE FALA - DEFINIÇÃO DE SEUS COMPONENTES

Descrever a narração como sendo parte de um processo interacional ou comunicativo significa primordialmente que a narrativa deve ser analisada como um *tipo de atividade*¹, isto é, um *evento de fala*² que, como tal, deve ser visto em seu contexto mais amplo, ou seja, todas as variáveis relevantes ao processo devem ser levadas em consideração. Isto implica saber quais os elementos focais que participam do processo de narrar, como a relação entre estes elementos é constituída, quais os seus propósitos interativos, quais os processos de verbalização por eles empregados, como a narrativa é elicitada e produzida, em que situação a narrativa é construída, enfim, como a *situação* do narrar é estabelecida.

A tarefa de descrever os componentes salientes da *situação* de fala foi concebida originalmente por Hymes (1962). Com base no modelo de Jakobson (1960), no qual qualquer evento de fala era contituído por 6 fatores³, Hymes sugeriu, em sucessivas versões (1964, 1972, 1974), dezesseis (16) componentes agrupados em oito (8) principais entradas, lembradas pelo código mnemônico - SPEAKING. Estas variáveis funcionariam como uma grade classificatória para comparação transcultural, onde cada atividade seria descrita a partir de categorias particulares, quais sejam:

S - Situation	1. Setting
	2. Scene
P - Participants	3. Speaker
	4. Adressor
	5. Hearer
	6. Adresse
E - Ends	7. Purpose - outcomes
	8. Purpose - goals
A - Act Sequence	9. Message form
	10. Message content

K - Key	11. Key
I - Instrumentalities	12. Channel
	13. Forms of speech
N - Norms	14. Norms of interaction
	15. Norms of interpretation
O - Genres	16. Genres

Os dois subcomponentes *setting* e *scene* se referem à organização temporal e espacial de um evento, sendo que o primeiro diz respeito às circunstâncias físicas da interação verbal e o último se refere à definição psicológica da situação, culturalmente determinada.

A categoria *participants* é expandida em quatro componentes (*speaker*, *addressor*, *hearer*, *addressee*). O *speaker* é o que transmite a mensagem; o *addressor* é o destinador da mensagem; o *hearer* constitui o ouvinte ou a audiência e o *addressee* corresponde ao destinatário, ou seja, a quem se destina a mensagem. Hymes distingue estes quatro grupos de participantes justificando que, em qualquer comunidade de fala, facilmente se encontram instâncias da interação verbal nas quais se necessita de mais de dois participantes (falante e ouvinte) para, adequadamente, descrever o que aconteceu. Ele ilustra seu ponto de vista, citando exemplos do tipo: 1) situações em que a mãe fala pela criança. O fato ocorre quando, por exemplo, um adulto se engaja em uma breve conversação com uma criança que ainda não sabe falar. Nesta ocasião, espera-se que a mãe fale por ela; 2) situações em que chefes de Estado, de Instituições, por exemplo, dão instrução a uma pessoa (porta-voz) para falar por eles em assembléias públicas.

Sob a designação de *ends*(fins), Hymes agrupa dois tipos de propósito. Para ele, há que se distinguir entre os propósitos vistos como *resultados*, reconhecidos convencionalmente pelo ponto de vista da comunidade (*outcomes*) e os propósitos vistos como *objetivos*, específicos de cada participante engajado no evento (*goals*). A distinção corresponde, numa primeira análise ao que é

esperado convencionalmente (propósito social) versus ao que é puramente pessoal ou situacional (propósito individual).

O componente *act sequence* abrange dois aspectos da interação verbal: forma da mensagem e conteúdo da mensagem. O subcomponente *forma* está estreitamente vinculado à noção de regras que governam o que é dito, correspondendo a - como as coisas são ditas. O subcomponente *conteúdo* entra, na análise de Hymes, como uma questão de *tópico* e mudança de *tópico*. O que quer dizer que membros de um grupo sabem sobre o que se está falando e quando o que está sendo falado mudou, visto que estas habilidades fazem parte de sua *competência comunicativa*⁴, aspecto de particular importância para o estudo da coerência do discurso. Forma e conteúdo da mensagem são categorias estritamente interdependentes.

A noção de *key* é introduzida para indicar o tom, a maneira ou o espírito no qual um ato de fala é realizado. Ela corresponde grosseiramente à *modalidade* entre as categorias gramaticais. Os sinais-chave são empregados para permitir que os outros saibam que o que está sendo dito poderia ser interpretado com seriedade, jocosamente, ironicamente, enfaticamente. A sinalização da *chave* pode ser feita a partir de elementos não-verbais, tais como: o gesto, a postura, o estilo de vestir ou envolver unidades convencionais de fala do tipo aspiração e alongamento da vogal para sinalizar ênfase. Tais aspectos são chamados de *expressivos* ou *estilísticos*.

O termo *instrumentalities* engloba as categorias *canais* e *formas de fala*, vistas como meios ou agências de fala. O *canal* se refere ao meio de transmissão da fala (por exemplo, oral, escrito, telegráfico). As *formas verbais* dizem respeito aos recursos verbais de uma comunidade. Esta divisão, entretanto, não deve conduzir o pesquisador a ver os subcomponentes, canais e formas de fala, como categorias discretas. Canal e forma de fala estão estreitamente relacionados da mesma forma que os diversos meios ou canais de transmissão interdependem. A questão crucial, observa Hymes, tem sido distinguir os recursos verbais de uma comunidade,

mesmo quando se estabelecem critérios para o reconhecimento das várias formas de fala que se inserem na linguagem de uma comunidade. O problema é que as diversas formas de variação sugeridas - dialetos, códigos, registros - fundamentam-se em critérios diferentes: 1) proveniência histórica dos recursos de linguagem (dialetos); 2) presença ou ausência de mútua inteligibilidade (código) e 3) especialização em uso (registro).

Segundo Hymes, quando membros de diferentes comunidades estão em comunicação, eles diferem em termos de *norms of interaction* e *norms of interpretation*. As normas de interação dizem respeito aos comportamentos específicos que os falantes revelam em interação verbal espontânea. Interromper ou não a fala do interlocutor, confrontar-se de forma mais direta ou não durante a conversação, olhar diretamente ou não para o interlocutor, conversar em tom alto ou baixo são exemplos de regras que podem ser depreendidas no curso de uma interação verbal, a partir de observações sistemáticas ou de gravações em áudio ou vídeo. Os julgamentos ou avaliações que se fazem de determinados mecanismos de fala ou de eventos comunicativos dependem largamente das normas de interpretação de diferentes grupos culturais. Em razão disso, geralmente, as relações entre grupos de uma comunidade são afetadas por equívocos ou desentendimentos e certos mecanismos de fala (p. ex: a hesitação) são marcados de forma diferenciada (por fillers, por repetição), suscitando diferentes interpretações. Normas de interpretação implicam em *avaliação social*, visto que dependem do sistema de crenças de uma comunidade.

Entende-se por *genres* categorias como poema, conto, prece, provérbio, carta, etc. Segundo Hymes a noção de gênero implica a possibilidade de identificar características formais tradicionalmente reconhecidas. Ele observa que gêneros frequentemente coincidem com eventos, mas devem ser tratados como independente deles, já que eles ocorrem em (ou como) diferentes eventos. *Rezar*, por exemplo, é um ato de fala; a *prece* é um gênero (a diferença entre os dois é mínima). *Narrar* é um ato de fala que certamente se aproxima do gênero narrativo. Há, entretanto, certos

gêneros como o soneto que não derivam da atividade verbal sonetar. O que define o gênero (Todorov, 1980:50) são propriedades discursivas tais como: o estilo, o registro, formas ou maneiras de narrar, codificados historicamente. A tarefa de delimitar gêneros bem como de clarificar a interrelação entre gênero, eventos, atos e outros componentes constitui um ponto crucial que demanda a necessidade de muitos trabalhos empíricos (Hymes, 1972).

Esta descrição foi posteriormente elaborada por diversos estudiosos que têm discutido a noção de evento de fala como um instrumento analítico para o estudo do discurso de uma perspectiva sócio-cultural (Duranti, 1985) ou têm sugerido outros componentes que fazem parte da situação comunicativa, através de discussões (Fishman, 1972; Halliday, 1978; Goffman, 1979; Brown and Fraser (1979); Goodwin (1981); Bublitz (1988); Biber (1988).

Dentro da perspectiva de *eventos comunicativos* (Hymes, 1972) analisaremos as narrativas documentadas como eventos de fala, ou melhor, *eventos narrativos*, adotando, em princípio, as categorias de análise propostas por ele para a *situação de fala*, mas rediscutindo-as com base em estudos complementares feitos por outros autores em relação a cada uma.

2.1. A SITUAÇÃO

Conforme chama a atenção Duranti (1985), a caracterização de uma interação social como um evento que pressupõe pelo menos duas coisas: 1) a compreensão do tipo de atividade do qual o evento é uma instância e 2) uma definição espaço-temporal da atividade, ou seja, a possibilidade de determinar quando e onde o evento se dá. A organização temporal e espacial de um evento é relevante no sentido em que determina as diferentes estruturas e padrões de fala. Tratando das relações espaciais e temporais, Hymes (1972) introduziu dois subcomponentes: o *ambiente* ou a *situação* e a *cena*, ambos se referindo ao tempo e espaço da interação verbal. Através do *ambiente* se depreendem as circunstâncias físicas da interação (por exemplo, à noite, em casa, na escola, numa hora de lazer, numa brincadeira com pares, etc.) e a *cena* se refere à representação mental do *ambiente*, culturalmente definida (por exemplo, a representação de um evento particular, ou seja, a narração de uma estória, a compra de um ticket para uma viagem, uma conferência didática, etc.). A distinção entre os conceitos de *cena* e *ambiente*, assim estabelecida, é entendida como uma forma de separar dimensões de experiência (boundaries) abstradas, psicológicas e culturais dos modos abertos de sinalização da existência de tais dimensões (boundary markers). As noções de *cena* e *ambiente* correspondem respectivamente ao que Goffman (1974) chama de *spatial and temporal boundaries* e *brackets*, equivalendo o último termo ao que Duranti (1985) denomina de *boundary markers*.

Baseado em Goffman (1974), Duranti (1985) discute estes conceitos, destacando a necessidade de se distinguir limites internos e externos dentro das demarcações de tempo e espaço.

Num tipo de evento como *contar estórias*, por exemplo, os limites temporais externos se referem ao começo e final do evento, ou seja, a abertura e o fechamento da estória. Os limites temporais internos se referem à divisão potencial do episódio em partes ou eventos. O limite espacial externo define o espaço dentro do qual o evento se dá em oposição ao que está fora. No evento *contar estórias*, por exemplo, os limites espaciais externos correspondem à demarcação do que é considerado a sala de aula, o pátio da escola, a sala de estar, o quarto de dormir, lugares onde tal evento costuma acontecer. Os limites espaciais internos definem as diferentes áreas alocadas para o ouvinte sentar

ou ficar de pé ouvindo e para o narrador sentar-se ou circular enquanto narra.

Com relação aos *marcadores de limites*, no evento *contar histórias*, os limites espaciais externos seriam marcados pelas paredes da sala de aula, do quarto ou o muro que demarca o pátio da escola. Os espaços internos são marcados pela área restrita a ser ocupada pelo narrador que não é a área específica de quem escuta. Os limites temporais externos e internos na interação narrativa são convencionalmente marcados por pistas paralinguísticas e prosódicas. As aberturas e fechamentos podem ser marcados por formas linguísticas como, por exemplo, foi assim/só isso, respectivamente. A sequencialização dos eventos, por formas verbais do tipo: daí, depois, aí, etc.

Olhar para os eventos de fala como unidades de comportamento verbal ligadas às dimensões de tempo e espaço é importante por várias razões: 1) permite estabelecer uma tipologia dos eventos de fala, 2) define normas de interação adotadas pelos participantes na definição de seus próprios papéis, 3) revela específicas complexidades culturais que caracterizam certas interações sociais.

Para diferenciação, por exemplo, de uma fala ordinária de um evento ritual, a demarcação espaço-temporal é tipicamente usada. A identidade social de um professor e de um aluno é definida, entre outros fatores, pelo espaço que ocupam - o professor, em frente a um quadro de giz ou sentado atrás de um birô; o aluno, em outra área, sentado em carteiras. Em determinadas culturas, o evento narrativo é marcado por certos arranjos espaciais ou normas de interação, por exemplo, o narrador posicionado num ponto estratégico do ambiente, ficando a audiência ao redor dele. É o que ocorre em sessões de histórias ou casos contados na zona rural ou em certas comunidades indígenas. Em certas interações narrativas, dependendo do grupo social a que pertencem os participantes, o ouvinte (a criança) deve se posicionar conforme a orientação do narrador - em certos grupos, a criança deve permanecer sempre sentada - (cf. Heath, 1982).

Alguns tipos de ambientes restringem-se a tipos específicos de eventos - a sala de aula para aulas, igrejas para ritos religiosos, cortes legais para litígios, conservatórios para concertos musicais. Por outro lado, uma casa é uma sequência estruturada de ambientes, onde eventos sociais se distinguem não só pelo espaço que ocupam, mas também pelas diferenciadas posições através das

quais as pessoas se movimentam, de uma determinada maneira.

A definição de um evento de fala pressupondo a determinação de limites espaciais e temporais é importante, como já se evidenciou. Julgamos interessante, entretanto, relacionar o evento em estudo a outras categorias de análise. 'A noção de *ambiente* associamos as categorias de *formalidade* e *informalidade*. Ao conceito de *cena* relacionamos à noção de *imagem mental* (*imagery*).

Associando o conceito de ambiente às categorias de *formalidade* e *informalidade*, podemos dizer que as narrativas documentadas foram produzidas em ambientes formais e informais. Chamou-se de *situação formal* aquela em que a criança produzia uma história na própria sala de aula ou nas dependências da escola como uma atividade didática, correspondente, por exemplo à hora do conto ou num local específico para a narração de histórias - uma locadora de livros infantis, lugar onde foram gravadas muitas das narrativas em estudo. Nestas situações, um entrevistador oficial - a professora ou a pesquisadora com quem as crianças tinham convivido na sala de aula, em visitas prévias - convidava as crianças a contar uma história, tendo o cuidado de antes proceder a uma contato verbal ou realizar falas preliminares. Na chamada *situação informal*, o ato de narrar não foi percebido pela criança como sendo parte de um experimento *oficial*. Na verdade, ele foi conduzido em um ambiente privado e não em público ou mesmo em frente a uma audiência (p. ex., em casa ou no pátio da escola) entre participantes (a mãe, o pai, ou mesmo a pesquisadora, que já se integrara ao ambiente familiar do narrador que se esforçavam para constituir uma relação simétrica, pelo menos enquanto durasse a narrativa.

Embora a *situação formal* ou *informal* não tenha sido controlada no experimento de fala em estudo, isto é, as crianças foram convidadas a narrar em situações diversas, nós verificamos que este tipo de variável interferia no desempenho narrativo. Algumas crianças se recusavam a narrar em situações formais, antes preferiam participar de eventos narrativos em ambientes privados com pessoas mais íntimas (p. ex. a mãe) ou tinham um desempenho diferente, conforme estivessem inseridas em situações informais. Julgamos interessante registrar que apesar de tais restrições, a maioria das crianças (especialmente do grupo I) se sentiram à vontade para narrar ou demonstraram boa vontade para participar do experimento, mesmo em situação formal.

Para a descrição das falas narrativas em análise, a situação formal e informal foi considerada como um dado relevante na medida em que se pôde constatar que a inserção do narrador numa ou noutra situação resultava em desempenhos narrativos diferentes, como já se disse. Não foi, entretanto, foco de preocupação nesta investigação, verificar quais os tipos de padrões narrativos que poderiam emergir em determinadas situações. Também não investigamos os tipos de padrões interativos realizados pela audiência, conforme a situação em que ela estava inserida. Assim sendo, o único aspecto que nos chamou a atenção foram as atitudes do narrador de inibição, conforto ou desconforto, reveladas face à situação formal ou informal nas quais ele se achava inserido. Este fato, entretanto, é suficiente para destacar a importância desta variável na determinação de padrões interativos na produção narrativa, conseqüentemente apontando para a necessidade de investigar o desempenho narrativo, testando-se a situação formal ou informal como variável de controle.

Restringir o conceito de cena às circunstâncias físicas da interação, ainda que definido psicologicamente ou de modo abstrato, parece-nos um recurso bastante redutor.

Neste trabalho, preferimos associá-lo à noção de *imagem* ou *quadro mental* (*imagery*) na intenção de poder, por ventura, entender melhor a ação de narrar. Antes, porém, de tentarmos explicitar o conceito de cena nesta perspectiva e comentar a sua importância para a organização do conhecimento e, conseqüentemente, para a compreensão da atividade narrativa, julgamos interessante apresentar alguns conceitos relativos a este construto teórico e destacar a sua centralidade em diferentes fontes e áreas de pesquisa.

Começaríamos por perguntar: o que é uma cena? Por exemplo, uma cena dramática? Dobrinesco (1972) afirma que a cena "reduzida a sua forma elementar, é um encontro de linhas e palavras, de desenho e diálogos". Para ele, a idéia de linha é interpretada de duas formas - no sentido de instrumento da razão ou a serviço da objetividade e no sentido de movimento histórico ou de fluxo temporal. Na primeira interpretação, a linha obedece à forma dos objetos, na segunda, a linha é a visão que surge na comunicação direta com as coisas; é a visão do espetáculo exterior que se desdobra em perspectivas continuamente transformáveis. A cena se parece com um desenho, com uma figura. Entretanto, como observa, com propriedade, Dobrinesco "quando um pintor retrata uma

figura, lá, naquela figura, está a coisa dando algo dela mesma, dando um pouco de sensível. Todavia, esta figura, em lugar de fechar-se nela mesma,... abre em volta em relação, marcando por linhas a persistência da visão, que não é mais outra coisa senão o sentido a imagem". Assim sendo, o desenho corresponde a um campo imaginativo em que há um contínuo movimento de sentidos.

O segundo elemento que entra na composição das cenas dramáticas é a palavra, incluindo o diálogo. A palavra, acrescentada à forma dialogal, é entendida por Dobrinesco como uma maneira de configuração, ou de pôr em vista, como num desenho, o conteúdo das idéias. Na forma dialogal, a articulação de perguntas e respostas cria uma rede significativa de gestos, sinais, tons que configuram (e mudam) a cena dramática. Para a definição de cena, Dobrinesco se serve, então, de recursos imaginativos, ou seja, metafóricos.

Magaldi (1985), também na perspectiva dramatúrgica, coloca certos pontos que julgamos adicionais para a compreensão do conceito de cena ou cenário (como ele chama). Para ele, o cenário vale-se de elementos oriundos de duas outras artes: a arquitetura e a pintura. Assim, a cena se aparenta ao mesmo tempo a um espaço construído em que se move o ator ou a um quadro, uma tela. Dito de outra forma, ao lado da idéia de unidade pictórica ou tela, o cenário sugere a idéia de construção, em termos de arquitetura, volume ou relevo. A cenografia, assim examinada, corresponde aos elementos visuais, constitutivos do espaço onde decorre a ação dramática, observando-se que entre estes elementos estão os atores (e seu desempenho), os objetos, as cores, as formas, as luzes, as palavras (como elementos visíveis, plásticos), a música. Enfim, como afirma Magaldi, cabe a cenário enquadrar a ação.

A evidência de que a noção de cena é central nos processos de organização mental advém de estudos realizados em várias áreas do conhecimento.¹

Varenne e McDermot (1986:207), analisando aspectos externos de tarefas domésticas que as famílias não conseguem controlar, relacionam o conceito de *homework* à noção de cena. Neste estudo antropológico, que trata sobre leitura de crianças, estes autores observam que *homework* é "uma cena na qual o conhecimento que um indivíduo particular tem de um tópico é avaliado por outra pessoa".

A importância da cena emerge numa análise que Norrick (1985:107) faz a respeito dos chamados *provérbios cênicos*, definidos como "uma descrição

concreta de uma cena que pode ser generalizada para produzir uma verdade abstrata". Citando Seitel (1969), Norrick afirma que os provérbios transferem significados metaforicamente das cenas que eles retratam para as situações nas quais eles são enunciados.

Fillmore (1976,1985) enfatiza a importância da cena para entendimento do significado de palavras individuais. A idéia de que o significado existe somente em relação a uma cena corresponde ao que ele chama de *frame semantics*. A título de ilustração, ele explica que expressões como *on land* e *on the ground*, correferenciais nas imagens que elas denotam, só podem ser diferenciadas com base nas sequências de cenas de que fazem parte: no primeiro caso, a pessoa estava anteriormente no mar; no outro caso, a pessoa estava anteriormente no ar.

O trabalho de Sacks (1986) escrito sobre pacientes com desordens neurológicas, fornece também evidências da centralidade da cena nos processos de cognição e emoção humanas. Sacks vê a habilidade para interagir com o mundo e conceptualizá-lo em cenas como essencial ao ser humano. Para ele, perder a habilidade para pensar em cenas é perder a habilidade para sentir emoções associadas com pessoas e lugares.

Conforme demonstram os estudos a que nos reportamos até agora, o conceito de cena está sempre vinculado a uma visão pictórica do espaço que envolve a ação (a atividade), razão por que neste estudo o associamos à noção de imagem. Correlacionar tais conceitos é uma forma de analisar a cena *iconicamente* dentro de um espaço mais geral. O que queríamos dizer é que perceber uma cena é como imaginar um quadro, uma pintura, constituída não só por espaço e tempo mas também por pessoas, objetos, ações e por todas as idéias, emoções e sentimentos que a ela possam estar associados.

Discutindo a respeito da natureza cênica da vida interna, Sacks (1986) expressa comentários e declarações que nos ajudam a entender melhor este conceito. Observa ele:

"in no case he get the *scene-as-a-whole*.. He never entered into relation with picture as whole. ... He had no sense whatever of a language or scene" (p. 9, os grifos são nossos)

(comentário sobre um paciente)

" *Experience is not possible until it is organized iconically; action is not*

possible unless it is *organized iconically*. The brain's record of every thing - everything alive - must be iconic" (p. 141, os grifos são nossos).

(conclusões obtidas de estudos neurológicos)

Com base em tais afirmações, diríamos que a cena é um todo organizado iconicamente. Esta visão pictórica da cena, entretanto, leva-nos a analisar este conceito paradoxalmente. Quer dizer, embora a percepção de uma cena seja organizada ou representada mentalmente como um todo, ela se dá em resposta a vários elementos conjugados. Em resposta a detalhes específicos - lugares, pessoas, objetos, ações, emoções, sentimentos - as pessoas imaginam uma cena. Ao imaginar, ou construir imagens, o indivíduo integra conhecimentos, percepção e emoções. A *imageabilidade* (imageability), desta forma, também se associa à noção de *particularidade*, não só no sentido de *detalhes* aos quais o todo está vinculado, mas no sentido de *familiaridade* (de detalhes) a partir da qual é possível ao falante ou ao ouvinte ir às suas memórias e construir ou evocar imagens de cenas que são constituídas de pessoas engajadas em atividades reconhecíveis (familiares) e, por isto, significativas individual e culturalmente. (a respeito da relação imagem e particularidade ver Tannen, 1989:27 e 135). Desta noção de particularidade emerge um ponto muito importante: dependendo do tipo de imagem que uma pessoa possa acionar em sua mente de uma determinada coisa ou de um particular evento, cenas diferentes ocorrerão, ou melhor, cenas serão projetadas de forma diferente. A pressuposição da cena como uma *imagem variável* revela-nos o caráter dinâmico deste construto teórico.

Neste ponto da reflexão perguntaríamos, então, o que constituiria uma cena no ato de narrar? Ou ainda, um evento narrativo pode ser visto como uma cena? A atividade de narrar pode ser pensada realmente como uma cena. Sendo esta atividade um evento de fala complexo e particular, a cena que alguém pode construir deste evento corresponde a uma unidade de sentido orgânica e dramática à qual se pode associá-lo. Enquadrados nesta unidade diversos elementos figurarão: os participantes que atuam, os objetos que fazem parte do ato de narrar (por exemplo, o livro de histórias), o local onde se dá a ação (por exemplo, no quarto de dormir, no percurso de casa para a escola), o tempo em que se desenrola a ação (por exemplo, à noite, por ocasião de uma atividade de leitura), as formas de fala através das quais o evento é expresso (por exemplo,

como as ações narrativas são marcadas linguisticamente - as fórmulas de abertura, fechamento, organização tópica, etc.), o tipo de conhecimento que é veiculado no ato de narrar (por exemplo, o imaginário, o experimental), as emoções e os sentimentos que transmitem esta atividade (curiosidade, deslumbramento, desagrado).

Face a todas estas particularidades que integram uma cena, a imagem mental que uma criança pode evocar do ato de contar histórias variará dependendo da percepção que ela tem deste evento. Variando os detalhes a que fizemos referência no parágrafo anterior, variará também a cena. A natureza dinâmica de uma pode ser melhor ilustrada se analisada em termos de diferentes culturas. Por exemplo: a cena que uma criança de zona rural tem da atividade de contar histórias é diferente da cena que uma criança de zona urbana tem desta mesma atividade. Na zona rural, histórias costumam ser contadas no alpendre da casa grande, em noites de luar, usando o narrador da atividade da memória, cena não observável em ambientes urbanos, no geral.

A propósito ainda deste ponto, julgamos interessante registrar um depoimento feito por uma mãe, informante desta pesquisa. Quando interpelada sobre a atividade de contar histórias, ela nos respondeu que contava histórias para JE durante o percurso que faziam do seu setor de trabalho para casa:

"Ontem mesmo eu vinha do serviço com ele e vinha contano história pra ele, ele adora, (...)"

(depoimento de MA)

Certamente, a cena que JE constrói do ato de contar histórias não é a mesma construída por outra criança cujos eventos narrativos que ela vivencia se ligam a uma outra imagem em que se conjugam outros elementos, por exemplo, um sofá repleto de livros e ilustrações, onde o evento narrativo é conduzido como uma atividade de leitura.

Com relação à gama de sentimentos que se enquadram numa cena narrativa, penso, por exemplo, no que pode sentir e, por conseguinte, imaginar uma criança que escuta o adágio *contar histórias à noite cria rabo*, bastante usado por certos grupos sociais. Com certeza, não é o mesmo sentimento nutrido por uma criança que participa da rotina de contar histórias a qualquer hora do dia.

A possibilidade de se ter, pois, cenas diferentes para uma mesma atividade

de fala (contar histórias, por exemplo) aponta para questões sumamente importantes. Aqui destacamos apenas duas que julgamos viscerais no trabalho que ora desenvolvemos: uma diz respeito ao conceito de história, ou seja, os diferentes sentidos que alguém pode dar à atividade narrativa com que está familiarizado; outra referente às consequências que podem resultar do cruzamento entre a criação de cenas em ambientes diferentes (por exemplo, em casa e na escola). A questão que colocamos é: se a criação de cenas ou a expectativa que se pode ter de uma determinada atividade é organizada de forma particular, isto é, encaixada dentro de específicas condições (tempo, espaço, aparência, relações pessoais, etc), que comportamentos podem revelar os falantes (crianças, por exemplo) ao interagirem com pessoas que controem cenas diferentes da atividade narrativa não é preocupação nossa, neste item, discutir evidências que resultam da continuidade e descontinuidade existentes entre as formas de imaginar uma cena narrativa. Voltaremos, por isto, a tratar do assunto em seção posterior (item 1.7.2). Vamos olhar agora para uma outra dimensão do evento de fala que é relevante para a compreensão do discurso narrativo - a forma como os *participantes* interagem ao narrar.

2.2. OS PARTICIPANTES

2.2.1. O PAPEL QUE OS PARTICIPANTES DESEMPENHAM NA FALA NARRATIVA

A atividade de contar estória, definida como um processo interacional, implica que as ações comunicativas se realizam dialogicamente. O que quer dizer que num evento narrativo há pelo menos um par de participantes (narrador e ouvinte) que juntos constroem a estória de forma cooperativa, numa verdadeira co-produção. Nesta perspectiva, a diade narrador-ouvinte não corresponde às denominações correntes de falante-ouvinte. Uma útil descrição do processo narrativo deve levar em conta a questão dos diferentes papéis que exercem os participantes (Hausendorf e Quasthoff, 1992). Desta forma, há que se considerar dois aspectos específicos: um relativo às ações comunicativas (falar e ouvir, p. ex.) e outra correspondente aos direitos comunicativos tais como o direito de falar e de ouvir (Bublitz, 1988).

A complexidade do jogo de narrar pode melhor ser explicitada se examinarmos os textos abaixo:

(1)

JS - pegar'/bebeu água ex: inrolou todinho no eh:: nas foia
aí ele pegou foia' aí (+) ele inventou uma brincadeira
pra ela aí ele'/ela perguntou pra que ia querer aquelas
foi a porque Deus ia dar uma frio que:: ninguém pode
deter aí ele aí

I - [ninguém pode o quê"]

JS - [eh::]

I - (+) deter"

JS - hum rum'

I - ah sei'

JS - aí ele amarrou' ela pediu p'ele amarrar ela a amarrou aí
ele disse' que (+) quele disse que (+) ela ia ficar um
monte de ano (+) aí ela ficou emaguceno

I - [hum (é outra estória
((sussurra))

JS - (+) ela disse/EU Tô CONTANO AQUELE BICHO/foi aí/

I - [sei]

I - aí terminou como essa estória''

(Texto Nº 38 C, JC - l. 33-50)

(2)

JC - mais voltar pa (+) a mãe aí a mãe ficou muito desgostosa

I - [hum]

JC - aí deu (+) a (+) as gati::nha e o gati::nho pra (+) a
gata' *sim* pra ovelhinha aí:: um dia a ovelhi/a a

I - [a ovelhinha,,] [pra ovelhinha'']

JC - ovelhinha chamou os fi/os filhotinhos pa ir (+)
passear'

(Texto 30 B - JC - l. 17-22)

As narrativas são conduzidas por dois participantes. De um lado está o narrador a quem cabe a ação e o direito de falar, sendo também ouvinte na medida em que escuta e está atento às contribuições de interlocutor (I). Note-se no exemplo (1) a interrupção que o narrador faz, marcada pelo "eh::" (l.39) para responder a indagação feita pelo interlocutor. Ainda neste texto, quando o interlocutor estranha a "eventabilidade" (eventability)⁶ do narrado, ao sussurrar "é outra estória" (l.46-47), JS prontamente observa "eu tô contano aquele bicho" (l.48), quer dizer, eu estou contando a estória a que eu me propus, isto é, a do macaco e da onça. No exemplo (2), o "sim" (l.20), inserido na enunciação, revela, como nos casos anteriores, que os narradores estão atentos ao que é dito pelos seus interlocutores. Do outro lado está o ouvinte ou a audiência a quem cabe a ação e o direito de escutar, mas que também é falante, uma vez que contribui, através de atos de fala ou não, para a construção conjunta da estória. Vejam-se nos exemplos (1) e (2) as intervenções que o ouvinte realiza para apoiar o narrador (ninguém pode o quê"; ah sei; hum, a ovelhinha").

A evidência de que os termos *narrador* e *ouvinte* não são categorias fixas, mas antes se referem a papéis diferentes que os participantes desempenham no processo narrativo, leva-nos a abordar a questão por um outro ângulo que nos possibilita redefinir tais categorias, ao tempo em que *padrões específicos* da

interação narrador e ouvinte são descritos.

Conforme os atos de narrar documentados, as contribuições dos participantes são regidas por regras de distribuição específicas.

É função do narrador elaborar e dramatizar o evento, o que o coloca na posição de *falante principal* ou *primário*⁷ a quem, implicitamente, é garantido o direito à palavra (*floor*), até que a estória seja encerrada. Como falante primário, o narrador é alguém que possui a informação relevante e, por isso, faz as contribuições mais longas para o desenvolvimento do tópico.

O ouvinte é definido como alguém que necessita da informação, engajando-se na interação não na qualidade de uma audiência passiva, mas como um parceiro que realiza atividades de *supporting* e de *demanding* para a construção da estória, o que lhe confere o papel de *falante secundário*⁸, ou seja, aquele que faz contribuições mais curtas para o desenvolvimento do tópico.

Adicionalmente a estes construtos anteriormente definidos - falante primário e falante secundário - a identidade do ouvinte necessita ser recolocada, dado os diversos tipos de ouvinte que emergem na fala narrativa (v. Goffman, 1979). Nas situações constituídas, surgem dois tipos de ouvinte. Um que se constitui num *ouvinte ratificado*⁹ (*addressed recipient*) a quem o narrador endereça sua atenção visual e de quem ele espera estratégias colaborativas para a organização da estória. Outro a quem, durante alguns momentos de sua fala, o narrador poderá dirigir um rápido olhar e até dar ouvido a sua fala, não se constituindo, entretanto, no chamado *addressed recipient*. Trata-se de um *ouvinte não ratificado*¹⁰ (*espectador*) cujo acesso à fala não é autorizado ou ratificado. Veja-se no exemplo (3) como os ouvintes procedem para a definição do seu *status de participação*.

(3)

(...)

EC - roubaram aí (+) aí o outro pego::u pegou botou ele
também amarra::do' deu uma deu uma pisa também' botou
um dois saco três saco de dinheiro lá tre::i aí pegou

EZ - [dois'] [dois' dois é o último']

EC - *CHT* ((pede que não interfira)) aí pegou aí pegou aí aí
pegou foi simhora aí:: (...)

EC - aí pegaram aí levaram ele' botaram dinheiro' três saco

participantes terem na fala um lugar social ratificado ou não, cabendo explicitar que este quadro de participação (participation framework) das categorias narrador e ouvinte é determinado por inúmeros aspectos: o controle de tomada de turnos, a direção do comportamento ocular, as atitudes do corpo e expressão facial, o tipo de envolvimento revelado (próximo ou distante), os elementos paralinguísticos (gesticulação, postura), os sinais de ouvinte (p. ex. sei, tá, ham ram), a relação espacial estabelecida.

Sem nos esquecermos de que no curso da interação os papéis de falante e ouvinte são intercambiáveis na relação narrador (story teller)/ouvinte (story recipient)¹¹, trataremos nas seções seguintes das ações dos participantes na construção da estória.

2.2.2. ATIVIDADES DO NARRADOR NA CONSTRUÇÃO DA ESTÓRIA

2.2.2.1 Funções desempenhadas pelo narrador

Para a determinação das atividades de fala do narrador, julgamos importante, em princípio, reportarmo-nos às funções desempenhadas pelo falante, segundo Goffman (1979) para, em seguida, correlacionarmos estas atividades às funções do narrador, considerando que o que serve para a fala ordinária serve também, em princípio, para a fala narrativa. Segundo Goffman, é função de um dos participantes:

1) produzir a fala, encaixando à mensagem verbal (palavras) a mensagem do corpo (recursos cinésicos), numa verdadeira teatralização da estória. Trata-se da função de *animador* que corresponde à figura de ator;

2) seleccionar os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras através das quais eles são codificados. Refere-se à figura do *autor* da estória;

3) estabelecer sua posição através das palavras proferidas, das crenças reveladas e da própria confiança no que diz. Trata-se da *autoridade*, figura principal do evento, no sentido legalístico.

No processo de construção da narrativa, o narrador atua ao mesmo tempo como *ator*, quando se auto-representa e representa os outros personagens da estória¹²; como *autor* uma vez que estrutura a estória a partir de diversos tipos de informação, p. ex., temporal, descritiva e avaliativa (Polanyi, 1982) e como *autoridade* quando fixa a sua posição através da sua formulação da mensagem,

isto é, da organização da informação proposicional. Consideradas em conjunto, estas noções - animador, autor e autoridade - revelam o formato de produção de uma enunciação (Goffman, 1979).

2.2.2.2 O narrador enquanto ator

A colocação do papel de narrador enquanto ator implica em considerar a narração como uma representação teatral (Goffman, 1979). Nesta situação, o narrador é alguém que se apresenta sob a máscara de um personagem para representar outros personagens da estória, constituindo-se a audiência como um terceiro elemento da correlação. A noção de que uma representação se apresenta uma concepção idealizada da situação conduz o narrador a revelar, sobretudo, crença no papel que está representando, ou seja, quando o narrador se propõe ou aceita contar uma estória, ele, implicitamente, solicita de sua audiência que leve a sério a impressão que ele tenta sustentar perante ela¹³. Para atingir tal propósito, a preocupação maior do narrador é contar uma estória que realmente ele saiba, isto é, reportar-se a fatos sobre os quais ele tem domínio da informação a transmitir, (não devendo ocorrer, por exemplo, lapsos de memória, e do comportamento expressivo. É o que se revela na passagem a seguir:

(4)

/.../

001 LI - *mas eu sei a a da Gata Borralheira*

I - ah:: sim' essa você sabe mais' sei' então vamos ver'
como foi'

LI - era uma vez (+) a:: Gata Borralheira trabalhava na casa
005 da ... madrastra'

(Texto N° 10, LI, l. 1-5)

Neste evento, LI propõe-se, inicialmente, contar a estória da *Chuva*. Ao começar, ela se dá conta de que esqueceu eventos da estória. A fala é interrompida, ao tempo em que LI expressa sinais de desconforto através de atitudes do corpo (agita-se na cadeira onde está sentada) e movimentos das mãos. LI negocia contar uma outra estória que ela *acredita ser competente para narrar* "mas eu sei a a da Gata Borralheira" (l. 1). A proposta é aceita pelo interlocutor e LI retoma a ação de narrar.

É no contra-ponto - do que pode representar a estória na interação e no

efeito que o narrar da estória pode ter sobre o ouvinte - que a tarefa do narrar se mostra complexa. Se, por um lado, no ato de narrar o narrador tem a oportunidade de mostrar sua *competência* para controlar uma gama de habilidades linguísticas e sociais, por outro lado a mesma situação se apresenta repleta de oportunidades para *falhar*, o que é dramático para o narrador porque evidencia a sua incapacidade para produzir algo interessante para quem lhe ofereceu atenção e lhe cedeu a palavra. O insucesso na tarefa é geralmente acompanhado de sentimentos de vergonha e embaraço. Eis um exemplo ilustrativo:

(5)

/.../

001 I - qual a estória que você vai contar TH''

TH - a Bela e a Fera ((baixinho)) a BE::la e a Fera ((mais alto))

I -fala'

005 TH - o pai das três filhas estavam eh:: o pai das três filhas estavam vendo *um negócio* aí ele foi pedir dinheiro pa fera ((risos)) aí fera ((risos)) a fera a fera deu duas vezes aí a fera disse' ó quando eu for dar você ((incompreensível)) pa ficar com ela aí ele

010 disse/as três filhas'/aí quem disse foi a pequena aí:: (+) acabou' ah ah ((respiração ofegante)) eh eh aí ela ela foi/a bela tava sentindo eh (+) mal aí a a a bela deu um beijo na fera aí ela virou vi/a fera virou

015 (vampiro), *eu não gostei não*, ((TH fala chorando))

TH - ((incompreensível)) de Dia e Noite ((e começa a ler o livrinho, em leitura silabada)) o CÉ-U GOS-TA MA-IS DA NO-I-TE /.../

(Texto 8, TH - l. 1-19)

O ato de narrar em foco demonstra que o narrador se coloca na posição de quem não foi bem sucedido. Ele próprio avalia o seu desempenho dizendo: "eu não gostei não" (l.14), parecendo-nos que esse *não gostar* diz respeito ao próprio julgamento do narrador quanto à *reportabilidade* do evento narrado. Note-se que TH fecha o evento com uma avaliação negativa da sua conduta no narrar, o que implica que para ele o evento não foi digno de ser narrado. Em vários momentos do texto, TH revela seu desconforto ao narrar. Apontemos alguns: TH inicia a narrativa em tom muito baixo; logo após é estimulado a continuar pelo ouvinte "fala" (l. 4); a formulação da estória é marcada por indicadores de hesitação ("eh", pausas, repetições); em vários momentos a mensagem não é audível, compreensível; após a produção de algumas sequências, TH sinaliza cansaço (respiração ofegante - "ah ah", (l.11); TH conclui as ações discursivas chorando. Em razão de não ter sido bem sucedido ou não ter contado uma estória *interessante e apropriada*, o narrador se sente desvalorizado e humilhado.

Estas restrições de ordem social revelam que contar uma estória se apresenta como uma ameaça *potencial à face do narrador* (Polanyi,1982), o que quer dizer que se a situação do contar é construída socialmente, o narrador se preocupa com a *propriedade* da estória e a *valorização* do seu desempenho, entendendo-se o último termo como a imagem positiva ou negativa que o ouvinte pode atribuir ao narrador e ao narrado.

Se a atividade do narrador tem de se tornar significativa ou relevante para o ouvinte, aquele precisa mobilizá-la de modo tal que não só expresse, na interação, o que ele quer transmitir, ou seja, o *objeto*(estória) mas também a *si mesmo*, isto é, seus sentimentos, emoções, crenças, valores. Tal expressividade se tece de forma integrada, recorrendo o narrador a níveis simultâneos na veiculação da mensagem. Estamos nos referindo às partes *audível e visível* da mensagem que correspondem respectivamente aos recursos de ordem paraverbal, tais como: acentuação, entonação, pausas, fluência e os recursos de ordem cinética, ou seja, os movimentos do corpo - as expressões faciais, o comportamento ocular, a dança das mãos, a postura e o ritmo do corpo. Voltaremos a estes aspectos no item que trata sobre *chaves* (seção 1.5).

2.2.2.3 O narrador enquanto autor

Na qualidade de autor, o narrador é o participante que ao narrar, ocupa uma posição *dominante*, o que quer dizer que basicamente executa três tarefas. (Bublitz, 1988; 158).

- 1) realizar as ações tópicas (introduzir e mudar um tópico)
- 2) controlar a tomada de turno na sequencialização da fala narrativa.
- 3) realizar atos de fala complexos que, no narrar, correspondem às partes estruturais da narrativa (cf. Labov 1967, 1972).

Convém ressaltar, entretanto, que estas ações são realizadas com o tácito acordo ou a cooperação ativa ou passiva dos co- participantes do evento.

2.2.2.3.1 O Narrador e a Organização Tópica

Embora a topicalidade esteja, em princípio, vinculada à questão de conteúdo - trata-se do assunto sobre o qual se fala (What are you talking about?), parece útil à descrição deste fenômeno relacionar a noção de tópico discursivo ao contexto, como uma categoria pragmática (Bublitz, 1988; Reinhart, 1982; Kuno, 1972), o que implicaria considerar não só o assunto (o *aboutness* do texto), mas também o que foi feito com ele (what was done with it), ou seja, os procedimentos utilizados pelos falantes na interação para determinar e desenvolver o fio narrativo. Neste sentido, a organização tópica é uma atividade interacional em que os falantes, levando em consideração experiências e conhecimentos prévios, estruturam núcleos ou blocos de informação a partir da realização de determinadas ações. Aqui cabe lembrar que normalmente é privilégio do falante primário (o narrador) desenvolver o tópico discursivo e também realizar as ações tópicas, podendo, todavia, o falante secundário violar este princípio, quando manipula o tópico, através das interferências que faz na construção interativa da estória. Quero dizer que as estratégias de monitoração do interlocutor ao discurso do narrador conduzem ao controle do tópico e das ações tópicas, propiciando continuidades e descontinuidades na sequenciação dos eventos. É neste enquadramento das ações praticadas pelo falante primário e pelo falante secundário que se revelam dois pontos merecedores de destaque.

- 1) a estrutura tópica nas narrativas é constituída de forma colaborativa pelos falantes;

- 2) a determinação e sustentação do tópico ocorre graças ao consenso mútuo

dos participantes entrosados no evento;

Para a análise dos procedimentos do narrador, enquanto alguém que tem a consciência de que deve tratar de um *ponto* (point) e deve fazer-se *entendido* pelo ouvinte, consideramos importante a descrição dos padrões de ações tópicas propostos por Bublitz (1988). São eles:

- 1) a introdução tópica
- 2) a mudança tópica
- 3) a digressão tópica
- 4) o deslocamento tópico
- 5) o fechamento tópico

A título de ilustração, consideremos os exemplos abaixo citados:

(6)

/.../

001 I - conta uma pra mim'

DA - tá' (++) o nome da estória é (++) a bota do bode,

I - a bota do bode'' sei' como...é que foi essa estória''

DA - o bode viu a bota'' (+) o bode calçou a bota aí ele ele

(Texto Nº 1 A - DA - l. 1-4)

(7)

001 I - qual é a outra que tu vai contar''

PA - a da árvore,

I - ah tá conta,

PA - era uma vez uma árvore que vivia cheia de frutas (+)

(Texto nº 12 B - PA - l. 1-4)

Contrariamente ao que ocorre na conversação diária, nas narrativas ocorre uma predeterminação do tópico antes de o narrador iniciar as ações narrativas. Abrir uma narrativa corresponde a introduzir um primeiro tópico (p. ex., "a da árvore", exemplo 6, l.2 que, normalmente, é explicitamente nomeado quando é introduzido (p. ex., "o nome da estória é (++) a bota do bode", exemplo 7, l. 2.

O narrador introduz o primeiro tópico após o seu interlocutor ter realizado *ações preliminares* do tipo: saudações, declaração de interesse para ouvir a estória "sei' como era essa estorinha'' conta pra mim", questionamento sobre o gosto pela atividade de narrar e a disposição do interlocutor para realizar tal tarefa "tu gosta de contar estória PA'' gosta'' (+) quer me contar uma estória''

qual a que você quer me contar'''(T. 12 A, ls. 1-4). Uma vez que o tópico na narrativa é desenvolvido através de um acordo mútuo e é resultado de um processo de entendimento implícito ou explícito, um participante sozinho não pode introduzir o tópico. Nesta fase, mesmo o participante que não é falante primário co-decide a direção que a narrativa vai tomar, quando aceita que seja desenvolvido o ponto que o narrador pretende focalizar. Com a introdução tópica, o narrador menciona o tópico principal, sendo sub-tópicos todos os outros que ao tópico central se ligam.

O tópico é considerado introduzido quando os participantes ratificam explícita ou tacitamente o início da exposição do assunto por um dos falantes (o narrador), ficando entendido que o ouvinte não interferirá no fluxo da fala de quem narra, a não ser para fazer contribuições. Vale lembrar que a introdução tópica não ocorre apenas na abertura da estória. Existem outros momentos típicos em que o narrador introduz o tópico:

1) durante a narrativa, quando o narrador decide pelo fechamento do tópico anterior e o substitui por outro novo, introduzindo-o;

2) depois de uma digressão, o narrador interrompe o curso da narrativa, reintroduzindo um tópico anteriormente desenvolvido.

Em razão de que na narrativa, como na conversação, os tópicos não são limitados quanto ao número e quanto à extensão, é comum às falas narrativas ocorrerem mudanças de tópico. A mudança de tópico, entretanto, não se dá em um momento aleatório nem se realiza de forma unilateral. Para que ela seja efetivada é necessário não só a realização de outras ações tópicas bem como a preparação e a anuência por parte dos interlocutores. Vejamos os casos de mudança de tópico verificados nos exemplos (8) e (9):

(8)

- I -sei' aí como é que foi essa briga'
- 005 JA - fo::i que/um que: um que veio um menino brigar
comi:go aí meu irmão pegou entrou no meio pa ir brigar
com o menino aí ele pegou jogou uma pedra no pé do
menino aí o aí o menino pegou um monte de (tchaco) pa
danar nas costa do meu irmão aí o meu irmão pegou
- 010 empurrou ele' deu-lhe um bufete'
- I -hum' depois''

- JA -pronto, só, só é isso,
- I -foi'' e aí'' não chegou ninguém pa apartar''
- JA -nã::o foi foi a foi a diretora que chegou lá e disse
- 015 assim' El menino' tu estuda aqui'' aí ele disse'estudo
 NãC dona Maria/aí ele disse' poi vá simbora vá' (+) se
 vei pra qui só pra brigar com or menino/aí:: meu irmão
 pegou foi embora, foi,
 (Texto N^o 28 C - JA - l. 4-19)
- (9)
- 025 aí pegaram aí levaram ele' botaram dinheiro' três saco
 lá de dinheiro' três aí pronto,
- EZ - [quatro,]
- I -aí pronto'' aí acabou a estória'' levaram todas as
- EZ - [não' acabou não'
- 030 ainda tem dois pe/três pedaço'
- EC - [[não EZ' como foi os
 três pedaços''
- I -três filhas''
- EZ -não é dois'
- 035 I -sei' (+) como foi''
- EZ -que:: nasceu mais um menino'
- I -perai' conta aqui'
- EC -aí nasceu (+) aí ele ficou PO::BRE aí nasceu um menino
 aí aí aí ele foi/aí ele disse' (+) papai deixe/o
- 040 senhor deixa eu andar pelo mundo'' de::ixo filho' (+)
 (Texto N^o 40, EC, l. 25-40)

Tais mudanças evidenciam que:

- 1) Para a realização da mudança tópica o narrador depende de duas ações tópicas básicas: o fechamento de um tópico anteriormente desenvolvido, ou seja, de um tópico velho; e a introdução de um tópico novo;
- 2) a ação de mudar o tópico implica na adoção de certos comportamentos por parte dos interlocutores antes da mudança tópica, quer dizer, antes de o

tópico ser mudado, os participantes estabelecem, geralmente, um acordo mútuo, isto é, tentam chegar a um entendimento quanto a dois aspectos: a quem cabe fazer isto e até que ponto o deve fazer (limite da ação);

3) As condições para a mudança de tópico são principalmente associadas com a atitude dos participantes frente ao tópico velho e não ao tópico novo.

4) A mudança de tópico se efetiva com base no contexto e em função do conhecimento prévio;

Note-se que tanto no exemplo (8) quanto no (9) a mudança de tópico pressupõe o fechamento do tópico velho "pronto, só, só é isso" ,(T 28 C, l. 12); "ai pronto" ,(T 40, l. 25). Nas duas estórias a mudança é negociada. No exemplo (8) um terceiro participante rejeita o final proposto pelo narrador e lembra que a estória tem um outro *pedaço*. Dada a manifestação de curiosidade do narrador para saber que *pedaço* é esse, EZ lembra "que:: nasceu mais um menino" (T 40, l. 36), a ouvinte ratificada aceita a colaboração de EZ mas transfere o direito de fala para o narrador. O fato interessante aqui observado é que embora EZ tenha sugerido o novo tópico, isto é, a nova informação, não houve troca de falantes. O direito de narrar volta para a boca de EC, falante legitimado na situação narrativa. Isto normalmente não ocorre na conversação diária em que o ato de sugerir mudança tópica garante o direito de fala, ou seja, a mudança tópica propicia mudança de falante. O tópico velho, que trata de um velhinho cujas três filhas foram roubadas por homens desconhecidos, é substituído, de comum acordo, por um tópico novo - o nascimento de um menino que ao crescer pede ao pai para andar pelo mundo. A aceitação do novo tópico pelos participantes envolvidos revela que eles perderam o interesse pelo tópico corrente, porque não existe nenhuma informação nova, interessante ou louvável a ser acrescentada, e justifica a mudança. Em outras palavras, o tópico foi esgotado (topic exhaustion) e os participantes voltam sua atenção para o novo *pedaço* de informação, procedimento revelador de que as atitudes dos participantes face à mudança tópica têm como ponto de partida o tópico substituído. Embora na mudança tópica haja uma quebra do tópico, visto que um tópico é interrompido para dar lugar a outro, a continuidade discursiva é garantida. O novo tópico que é introduzido é conectado com o tópico prévio pelo seu *conteúdo*, mesmo que não haja a nível superficial um referente anteriormente anunciado, com o qual se possa estabelecer um vínculo. No exemplo

(8), a vinculação entre referências pode ser estabelecida - o menino que nasceu é filho do velhinho que é também pais das três meninas (as referências são anunciadas no próprio texto). Além disto, na introdução tópica o narrador retoma o enunciado anterior (observe-se a repetição do termo *nasceu* (ls. 36-38) que funciona não só como elemento de conexão, mas também de concordância com o interlocutor. No exemplo (9), o novo tópico - a chegada da diretora e a sua intervenção - constitui-se numa nova referência que não está vinculada, a nível local, à primeira referência - a briga. Entretanto, a nível global, os dois tópicos estão relacionados. O pedido de esclarecimento feito pela interlocutora "não chegou ninguém pá apartar" (l. 13) leva em conta uma pressuposição (o fato deve ter acontecido num lugar onde houvesse alguém para interferir, por exemplo, na escola). A hipótese da interlocutora é confirmada - a nova referência apresentada - diretora - se inclui dentro do campo - *escola*. E, desta forma, o tópico introduzido e o tópico prévio se ligam via o elemento pressuposto. Tal pressuposição é feita graças à experiência e ao conhecimento prévio da interlocutora que, sendo professora, sabe que é comum acontecerem brigas na saída da escola.

Na mudança tópica, a introdução tópica é sempre indicada por meios linguísticos. No exemplo (9) esta ação tópica é sinalizada linguisticamente pela questão: "não chegou ninguém pá apartar" (l. 13) conectado ao "não" (l. 14) que, nesta fala, não equivale a uma resposta negativa à pergunta anterior mas é usada de forma similar às partículas, por exemplo, "sim", "bem", "quero dizer" com as quais forma uma paradigma.

Em suma, fechar um tópico velho e introduzir um tópico novo com o acordo dos interlocutores é um caso normal de mudança tópica. Mas existe também um caso especial de mudança tópica. É o que se chama de *digressão tópica*. O exemplo (10) ilustra tal fenômeno:

(10)

010 JR -e (++) foi tirar um coco' (+) o besouro be/beliscou
ele' aí ele caiu ele ele ele caiu/o' o carro do meu

I -[o besouro']

JR -pai/(+) meu pai passou ali no carro da Telpa NO CARRO

I -[hum] [foi mesmo' foi']

015 JR -DA TELPA ((fala mais alto))

I -[ah foi'' ah foi'' sei, ((ri)) (você viu também né'')
então vamos continuar a estorinha'

JR -aí ele ele caiu na pra/areia porque/eu me esqueci de
di/dizer'

(Texto 34 A, JR, l. 10-19)

JR, narrador, vinha seqüenciando as ações narrativas a respeito de um lobo que viu um pé de coco e para lá se dirigiu a fim de colher coco. De repente, observa que o pai dele havia passado em frente à escola onde estava (a gravação desta narrativa foi feita no pátio da escola), JR suspende o tópico corrente e volta temporariamente a sua atenção para o novo fato ou tópico introduzido, sem que para realizar tal ação, JR tenha efetuado algum acordo com o seu interlocutor antes de efetuar a mudança. JR, entretanto, tem boas razões para suspender o tópico: a mudança é ocasionada por um acontecimento rápido, momentâneo, contextual, cuja declaração não poderia ser adiada, senão perderia o valor e a oportunidade de ser dita, daí a ação unilateral da JR, ao romper com a regra básica da mudança tópica - o acordo mútuo. Este fato é revelador também de que nem sempre a digressão do falante é sinalizada por traços linguísticos. Tendo sido acionada a digressão por um elemento da situação, o início da digressão foi marcada por elementos paralinguísticos - o comportamento ocular, a gesticulação ou o ato de apontar, a postura - (tape 2). Este tipo de digressão é definida como uma digressão espontânea ou baseada na interação.¹⁴. Um aspecto merecedor de registro é a atitude de JR ao retornar ao tópico corrente - "eu me esqueci de di/dizer" (l. 18)- significadora de que JR está atento à violação que cometeu, o que o leva a voltar prontamente ao tópico anterior. Por outro lado, é interessante notar também o comportamento da interlocutora. Ela reconhece o alto grau de urgência que tem o narrador para mudar o tópico, bem como o forte interesse de JR no novo tópico e, por isto, revela sinais de consentimento "((ri)) (você viu também né'')" (l. 16), mas convida o narrador a voltar ao assunto anterior "então vamos continuar a estorinha" (l. 17). Ainda que o narrador não tenha sido exposto a nenhuma sanção por parte do interlocutor, o convite que este faz à volta do assunto ilustra da questão da *controlabilidade* das ações tópicas e, assim, também a mudança tópica.

A digressão realizada em (10) manifesta-se como um parêntese à narração (*bracketed topic structure*), o que nos leva a entender a digressão como um fenômeno que provoca *descontinuidade discursiva*, já não existe no caso nenhuma conexão entre o tópico introduzido e o tópico que precede à mudança. Mas esta descontinuidade não provoca problemas na compreensão (por exemplo, falta de coerência), pelo contrário, ela funciona como um recurso de que dispõe o falante para comentar, explicar e até retratar a cena em que os participantes estavam inseridos na situação do narrar (por exemplo, lugar da escola de onde se poderia ver a rua), o que faz realçar o fluxo da informação.

Desta forma, na identificação da digressão, três aspectos podem ser destacados (Bublitz, 1988):

- 1) os interesses dos participantes são focalizados em tópicos diferentes;
- 2) o falante age sozinho, não observando o procedimento usual, marcado pelo mútuo acordo e consentimento que precede à mudança tópica;
- 3) o falante afasta-se da linha tópica escolhida e processada e empreende mudanças na sucessão linear e cronológica esperada.

Finalmente, diríamos que a digressão:

a) é uma ação tópica bem delimitável, isto é, o narrador faz uso de traços linguísticos ou não para indicar tanto o início e o fechamento da digressão como o retorno ao tópico prévio;

b) é controlável por formulações do tipo: "vamos continuar a estória", por exemplo;

c) não se situa como uma ruptura da topicalidade, mas em função de condições interacionais (v. Marcushi, 1989)

d) deve ser definida com base na noção de "relevância tópica" (v. Dasca & Katriel, 1982).

Uma outra ação de que o narrador faz uso para desenvolver a narrativa é o deslocamento tópico (*topic shift*). A análise do exemplo (11) ilustra esta ação:

(11)

025 I -terminou" comeu Chapeuzinho Vermelho e terminou a
estória" (+) e a vovó"

TA -a vovó ficou (+) viva comendo chocolate

- I -sei (+) sei (+) nesta estória tem caçador"
- TA -tem,(+)
- 030 I -como foi essa estória do caçador
- TA -oh/ah/veio uns caçador do lobo mau e pegou *ela* peros
braços e co/e o lobo comeu *ela* lá na casa dela assou
ela (+)
- I -na casa de"
- 035 TA -do lobo mau
- I -na casa do lobo mau, comeu quem"
- TA- Chapeuzinho Vermelho,
- I -foi" (+) e a vovó
- TA -ficou comendo os docinhos (+) aí (+) *ela* foi pra
- 040 I - [sei]
- TA -ca/procurar Chapeuzinho Vermelho (+) e e não tentou(+)
- I -e não tentou' foi' que aconteceu"
- TA - [não,]
- 045 TA depois a vovó ficou chorando na casa de:la,
- I -sei (+) porque"
- TA -porque comeu a Chapeuzinho Vermelho,
- (Texto 18 - TA - l. 25-47)

Para que melhor se entenda o procedimento a ser focalizado na análise, façamos alguns comentários preliminares. A narrativa que serve como ilustração é concluída prematuramente pela narradora, tendo sido omitidas algumas ações pertinentes ao evento reportado, por exemplo, as do caçador. Além disto, dois eventos inusitados fecham a estória: o Lobo Mau come Chapeuzinho Vermelho e a Vovozinha fica viva comendo chocolate. A ausência da figura do caçador leva a interlocutora a perguntar por tal personagem, o que estimula a narradora a introduzir as ações que ele realiza. A conclusão do tópico sobre o caçador, segue-se nova interferência da interlocutora que resulta na retomada de um tópico já desenvolvido anteriormente. Dada a estranheza causada pela forma como a narradora se reporta aos fatos na estória, a interlocutora interroga TA sobre um assunto já tratado "foi" e a vovó" (l. 38) para se certificar do que realmente acontecera

com a vovó e também com Chapeuzinho. O tópico pinçado praticamente não acrescenta nada em termos de informação, mas é importante porque confirma a informação dada a respeito da vovó e de Chapeuzinho. Não se tratava de um engano da interlocutora. O que ela ouvira mesmo foi que a "vovó ficou viva comendo chocolate" e que "o lobo tinha comido era Chapeuzinho".

Observe-se que a retomada ao tópico sobre a vovó não se liga à pressuposição primária contida na troca imediatamente anterior (o caçador), antes se refere a uma informação já contida em trocas anteriores com a qual estabelece uma relação de continuidade, embora ocorra de forma descontínua.

O deslocamento tópico caracteriza-se, desta forma, como uma ação:

- a) que, via de regra, é realizada sem o endosso do interlocutor;
- b) em que existe um alto grau de conexidade, podendo a retomada resultar em pinçamento de algum aspecto do tópico já desenvolvido, em expansão do domínio do tópico (topic shading) ou em preparação de um novo tópico (topic fading).

Por fim, o fechamento de um tópico é uma ação complementar à de introduzir o tópico, quer dizer, a introdução do tópico implica no seu fechamento - ação que coincide, no seu sentido mais específico, com o final das ações narrativas, quando o narrador decide também fechar o seu próprio direito à fala. Marcam o fechamento do tópico estereótipo do tipo: "foram felizes para sempre" ou expressões como: "e fim de papo", "contei", "acabou", "pronto", "terminou", "terminei" e "só". Note-se que com "terminei" "contei" a criança quer dizer que ela não só findou a estória mas também a tarefa que lhe foi solicitada na introdução do evento através da típica questão: "quer me contar uma estória?". Além destas marcas linguísticas, é comum marcar o fechamento da estória a partir do recurso da entonação descendente, acompanhado, às vezes, de sinais do olhar e movimentos do corpo. Da mesma forma que na introdução do primeiro tópico, a abertura da estória é preparada cooperativamente através de ações preliminares, também no fechamento existem ações subsequentes que fecham o evento. São os comentários feitos pelo interlocutor para avaliar positivamente a ação do narrador ou simplesmente dar por atendida a sua solicitação. Fazem parte deste paradigma enunciados do tipo: "só", "pronto' brigada," "hum" "tá' brigada' viu'" "tá bom' tá," "ah::" "foi'", "hum rum' sei" "pronto"

"menin::na' muito bem," "que coisa linda' bonito,".

O fechamento do tópico, além de operar como uma ação para fechar a narrativa, constitui também um componente de ações mais complexas, quer dizer, a mudança, o deslocamento ou a quebra do tópico implicam na ação básica de fechar o tópico.

Examinadas as narrativas e tendo-se em mente as questões seguintes: 1) o que é um tópico? 2) que ações e recursos linguísticos estão vinculados a ele? 3) que papel ele representa na construção da narrativa? é possível concluir com Bublitz (1988) que:

1) o falante tem a sua disposição meios para determinar a direção do evento de fala, podendo ajustar, mudar, ou reter a informação;

2) os participantes conduzem o tópico para criar e manter a continuidade discursiva;

3) por ser de comum propriedade dos participantes, o tópico garante a cooperação pelo mútuo acordo;

4) em virtude da cooperação que se estabelece, o tópico funciona como um aferidor de coerência;

5) a seleção tópica e a sua conduta não surgem apenas como um veículo para a troca de informação, mas como um procedimento para se estabelecer e desenvolver relações satisfatórias entre os interlocutores. Ao narrador interessa contar a estória não apenas porque está preocupado em transmitir um conteúdo potencialmente novo para o ouvinte mas, possivelmente, porque pode transmitir, por exemplo, uma auto-imagem positiva (e desejada) ou suas idéias, opiniões, atitudes. O ouvinte, por outro lado, pode manifestar interesse em ouvir a estória e, inclusive, colaborar na construção da estória não por estar preocupado com a novidade do assunto (na maioria das nossas situações de fala, ele já conhece o conteúdo das estórias) mas porque a ele interessa, por exemplo, *ser aceito* pela criança ou avaliar a imagem e o desempenho do narrador.

2.2.2.3.2 O Narrador e a Questão da Tomada de Turno

Examinados na seção anterior, os procedimentos do narrador, enquanto controlador das ações tópicas que garantem a continuidade do fluxo narrativo, vejamos a seguir a conduta do narrador quanto à questão da tomada de turno. No momento, interessa-nos apenas descrever o papel que o narrador exerce na

sequencialização da narrativa. Questões teóricas, portanto, não serão aqui discutidas. Em função de tal propósito, reportar-nos-emos à noção de *Unidades Discursivas Fechadas* (closed DUs), proposta por Houtkoop e Mazeland (1985) e entenderemos *turno* como cada intervenção dos participantes numa troca verbal.

Questionando o modelo de Sacks et alii (1974) no que diz respeito especificamente ao LRT (transition relevance place) Houtkoop e Mazeland (1985) afirmam que existem unidades de fala mais amplas nas quais os pontos de possível complementação do turno não se apresentam como LRTs, isto é, como oportunidade para a transferência do turno. Nestas unidades, o falante primário não somente tem o direito de tomar o turno, que é construído por várias unidades sintáticas, mas também tem o direito de empregar tantos turnos quantos forem necessários para acabar o seu projeto de fala. Ao falarem em turnos mais amplos, eles estão se referindo a unidades discursivas (UD de agora em diante) que correspondem a histórias, jogos ou descrições. Nas histórias, diferentemente do que ocorre na conversação normal, as expectativas para a ocorrência de transição de turno são restritas. Narrar histórias geralmente inibe a tomada de turno e força o ouvinte a exercer o papel de *story recipient* (Sacks, 1970, 1974; Jefferson, 1978, Polanyi, 1985), o que implica restrições não só quanto ao sistema em si, mas também ao tipo de contribuição que o narrador e o ouvinte podem produzir. Durante a narração, o ouvinte pode reagir à história, entretanto é o narrador que tem a palavra (floor) para produzir o que ele projetou. Para Houtkoop e Mazeland (1985) a história é uma unidade discursiva fechada devido à capacidade que esta tem de projetar completude e incompletude. As seções da história a que se refere Labov (1972) funcionam para eles como *sinais de incompletude* da história, isto é, marcas de que a história ainda não terminou e, por isto, cabe ao falante primário continuar o seu projeto de fala até terminar.

A fala de PA, no segmento abaixo (exemplo 12) ilustra tais restrições:

(12)

001 I -qual é a outra que tu vai contar''

PA -a da árvore,

I -ah tá conta,

PA -era uma vez uma árvore que vivia cheia de frutas (+)

005 aí (+) aí (+) aí as a menininha comeu/ pegou todas as
frutas que tinha na árvore aí aí/sabe o que

aconteceu'' ela esqueceu de aguar a árvore' (+) foi
 I - [sim]
 PA -morreno morreno morreno (+) aí um dia ela veio quase
 010 morreno' ela aguou e ficou grande de novo,
 I -de novo (+) foi mesmo'' como era o nome dessa
 plantinha'' (+)
 PA -[da árvore'']
 I -ela dava que frutos'' você sabe''
 015 PA -maçãs,
 I -maçãs' (+) sei,

(12B, PA, ls.1-16)

Com a abertura da estória "era uma vez uma árvore" o narrador sinaliza que está iniciando um turno mais amplo e, ao projetar um turno mais amplo, ele se dá o direito de falar até que a estória seja concluída. Durante a seqüencialização das ações narrativas, entretanto, o próprio narrador não só permite mas também espera que o ouvinte reaja à DU, emitindo sinais de ouvinte "humrum", "sei", "sim'', fazendo pequenas observações ou, senecessário, solicitando esclarecimentos. À falta destas contribuições reativas, o falante primário pode tentar elicitare reações do ouvinte. É o que se observa na narrativa em exame quando PA, buscando o contato e a atenção do ouvinte, pergunta "sabe o que aconteceu?" (ls. 6-7). Para dar a entender que está na linha, isto é, está atento ao que o falante diz, o ouvinte reage com "sim" (l. 8). Este fato corrobora a declaração de que "a ausência da fala do ouvinte é dramática" (Jefferson, 1978:281). Comparadas, entretanto, aos turnos normais do narrador, estas reações têm um caráter especial, elas são consideradas secundárias, não podendo ser interpretadas pelo narrador como perda de seu turno na fala narrativa, mas significando que o ouvinte continua no papel de ouvinte. Durante ou após a reação do recipient, o narrador continua a sua estória não concluída. A identidade social do narrador, como aquele falante que reivindica a palavra até que sua estória manifeste completude, evidencia-se no seguinte fragmento:

(13)

LA - cara dele' ficou DE::sse tamanho ((indica, com gestos,
 a dimensão da cara)) o O::lho o O::lho ((aumenta a voz))

estava sem/

055 I - fale alto (+) lá' (+) fale (+) alto' (+) vamos falar
a estória bem a:alto para poder pegar'

LA - TÁ BOM' (+) CALA ESSA TUA BOCA' ((em voz alta)) ENTÃO
((fala alto) o pelo dele estava com/cada vez mais'

(T 11c, LA, ls. 52-58)

O comportamento de LA, expresso em "T'A BOM'" (+) CALA ESSA TUA BOCA'" (l. 57) evidencia o seguinte contra-ponto de um lado, o papel desempenhado pelo ouvinte - o *story recipient* é inibido não só de tomar o turno, quando ele gostaria ou necessitaria, mas também de tecer comentários sobre o desempenho da narradora (é o caso aqui tratado). Cabe ao ouvinte sinalizar que está entendendo e, se possível, apreciando, o que pode fazer por meio de respostas mínimas (*back-channels*), sorrisos ou expressões de simpatia e, possivelmente, indagações sobre o estado de coisas do mundo da estória. Além disso, o ouvinte pode engajar-se em alguma fala sobre a estória depois que ela seja completada (ver, por exemplo, as trocas finais entre os participantes no exemplo (12). Do outro lado, o papel desempenhado pelo narrador. Cabe a ele, como falante principal, realizar praticamente o trabalho de construção da UD e controlar as ações de acompanhamento do ouvinte na medida em que organiza a construção do turno e bloqueia as tomadas de turno onde, possa parecer para o ouvinte um lugar relevante para transição.

No momento da análise diríamos que as narrativas analisadas funcionam como *narrativas canônicas*, no sentido em que a UD fechada é gerada interacionalmente - os próprios participantes admitem as restrições que orientam a construção e tomada de turno. Evidentemente que nem sempre isto acontece (por isto falamos em *narrativas canônicas* antes). O que eu quero dizer é que em certas situações narrativas, as noções de completude e incompletude nem sempre são reconhecíveis pelos participantes, tornando a construção e tomada do turno uma atividade de negociação, na qual as intervenções do ouvinte exercem importante papel (Voltaremos a este aspecto na seção 1.4.)

2.2.2.3.3. O narrador e as ações narrativas

Dentre as funções do narrador sobre as quais vínhamos discorrendo, a

última se refere ao desenvolvimento das ações narrativas, por exemplo, a ação orientadora, a ação complicadora, a ação avaliadora que constituem, segundo Labov e Waletzky (1967) elementos estruturais da narrativa. Em dois estudos, Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) postulam que a estrutura geral da narrativa é formada por seis elementos: resumo¹⁵, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda, podendo ser representada no seguinte diagrama:

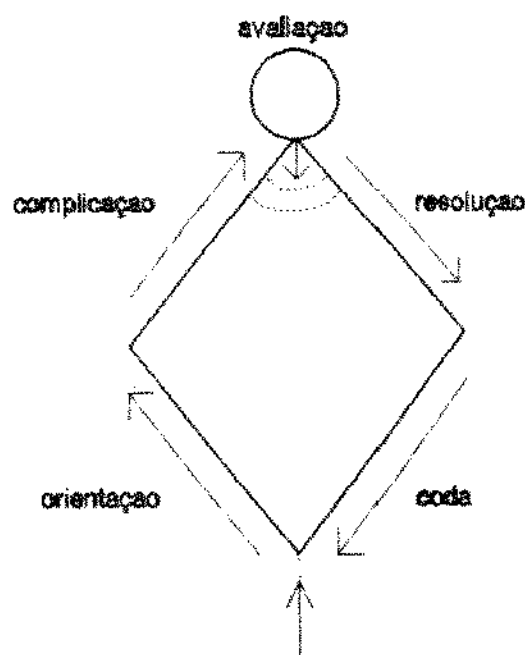


Figura 1. (Labov, 1972)

Labov (1972) comenta que se pode olhar para a narrativa como um bloco de respostas que se referem a questões subjacentes em cada seção:

- a) Resumo: sobre que trata o episódio?
- b) Orientação: quem, quando, o quê, onde?

c) Ação complicadora: o que aconteceu então?

d) Avaliação: o que importa? (so what)

e) Resultado: o que finalmente aconteceu.

O evento de narrar é marcado inicialmente pela disposição do narrador para contar a estória "então vamos lá' (+) a sessão princesa começou..." (Texto 11 B, l. 2) ou pelo fornecimento do tópico da estória simplesmente ou pela expressão formulaica (Era uma vez/Era) que aparece ora vinculada a relações de *pessoa, lugar, tempo e descrição da situação*, como nos exemplos abaixo citados (14 e 15):

(14)

I -(+) como foi aquela (+) que você inventou''

005 DA -eu sei uma'

I -diz pra mim'

DA -vou dizer o nome (+) era uma vez uma ilha aí na ilha

I - [sei] [hum'(+)' sei' e aí'']

DA -morava um menino in/índio aliás' (+) o índio ia na

010 I - [sim]

DA -na /no mar pescar' quando voltou comeu' não' assou'

(Texto 1 B, DA, ls. 4-11)

(15)

LA -é uma estória de terror' (+) era uma NOITE (++) ESCURA

005 (++) e AINDA era o dia das BRU::XAS' tinha uma

I - [hum]

LA -plantação de abóbora' (+) a mãe de((incompreensível))

(Texto 11 A, LA, ls. 4-7)

ora de forma deslocada, solta, funcionando como um falso começo. É o que ocorre em (16) e (17):

(16)

005 I -ce::rto então (+) conta aqui pra mim bem de perti::nho
a estória do gato e do/" (+)

WE -macaco,(+) era uma vez/o gato e macaco fez uma aposta'

I - [tá]

(Texto 36 A, WE, ls. 5-8)

(17)

005 I -ah:: tá' (+) conta pra mim essa estorinha''

EC -era uma vez/aí o velhinho tinha TReir menina aí chegou
tre/aí chegou um homem' (+) seu Zé' seu Zé' o senhor

EZ [um cavalo]

EC -pode me vender a sua filha'' po::sso NÃ::O' (+)

(Texto 40, EC, ls. 5-9)

Esta seção, chamada *orientação*, tem a função de *contextualizar* a estória, fornecer ao ouvinte informações sobre quem são os personagens, quando ocorrem os fatos, onde se realizam as ações dos personagens e em que cenário se desenvolve o episódio. Ao descrever os personagens e contextualizar o evento, o narrador cria uma expectativa por parte do interlocutor que pode se mostrar desde então interessado ou não em acompanhar a estória. Labov e Waletzky (1967) observam que nem todas as narrativas têm esta seção e nem todas as sessões de orientação realizam estas quatro funções. A ausência desta seção sempre ocorre nas narrativas de experiência vicária ou nas narrativas em que é essencial para o narrador preservar o contexto da narrativa, isto é, não identificar pessoas e lugares. Este achado também é revelado por Heath (1982). Ao estudar os esquemas narrativos de crianças de várias comunidades, ela afirma que as crianças de Trackton raramente forneciam orientações definitivas para suas estórias. Elas pareciam assumir que os ouvintes *conheciam* a situação na qual as narrativas se davam.

Através da complicação da ação, as crianças abrem a estória. E quando a expressão de abertura aparece, ela está desvinculada da função que deveria introduzir "Era uma vez/aí o velhinho," (T. 40, l. 6). O fragmento abaixo ilustra este tipo de supressão:

(18)

001 I -como foi aquela estória''

JS -de qual''

I -a de Edmilson'

JS -ah:: Edmilson pegou meu PIÃO (+) aí elequando rodou'

005 enganchou (+) na:: (+) na pedra de rodar' no cordão aí

bateu no para-choque do carro'

I -e o carro era de quem''

JS -era dum delegado'

I -do delegado'' e o delegado fez o que''

010 JS -NADA'

I -nada''

JS -foi simbora,

(Texto 38 B, JS, ls. 1-12)

A orientação foi suprimida, começando o narrador pela complicação que compreende o próprio corpo da narrativa. Como a complicação aqui se dá num único episódio, apenas quatro categorias são observadas (v. Rumelhart, 1975):

- 1a. categoria -> evento inicial -> Edmilson pegou meu pião.
- 2a. categoria -> intento (=plano + aplicação) -> o pião é rodado e engancha no cordão.
- 3a. categoria -> consequência -> bate no pára-choque do carro de um delegado.
- 4a. categoria -> reação -> o delegado nada faz e vai embora.

Em outras narrativas a complicação da ação ocorre a partir de ações mais complexas, ou seja, de eventos encaixados. Não examinaremos, entretanto, nesta seção, a organização estrutural dessas ações, mesmo porque estamos interessada em ver, antes, o aspecto interacional, isto é, a atitude do narrador frente ao ouvinte, demonstrada neste momento da narração.

É na *complicação* que o narrador constrói a sua própria imagem (que deseja positiva) para o seu interlocutor. Assim ela se apresenta como uma oportunidade que o narrador tem de mostrar seu comando sobre uma série de habilidades sociais e linguísticas. Além disto, é nesta seção que o narrador deve expor a *essência* da *estória* ou responder para quem lhe deu atenção *qual é o ponto (point) da estória*. E esta parece ser uma pergunta bastante dramática para quem narra, visto que, nesta ocasião, o narrador tanto pode revelar-se como incompetente, contando uma estória estúpida, com possíveis consequências sociais, como capaz de realizar bem a tarefa, contando uma estória suficientemente interessante, que compense ao interlocutor ter-lhe cedido a palavra (a esse

respeito, v. Polanyi, 1982:520).

Tendo em vista, então, o papel que o objeto *estória* representa na conversação e o efeito que a narração de qualquer *estória* tem sobre o ouvinte, o narrador, para narrar de forma interessante, tece a complicação a partir de recursos linguísticos, incluindo, além da informação descritiva (ver exemplo (19), temporal (ver a preocupação do narrador com o ordenação dos eventos no exemplo(20) e avaliativa (ver avaliações encaixadas no exemplo(21), outros de que resulta, segundo Tannen (1980:208), o alto grau de envolvimento que a linguagem oral, e, por extensão, a narrativa oral, exhibe. É ilustrativo deste aspecto o exemplo (22).

(19)

001 I -conta mais outra LA''

LA -então vamos lá' (+) a sessão princesa começou pra
você o dia mais lin::do da nossa princesa (+)

Prisci::la contra o gigante, (+) era um dia LINDO' a
005 natureza estava brilhando' os sonhos de verão estavam
começando (+) mas dormi::a numa caverna (+) o GIGANTE
então a a princezinha Priscila (+) disse'

(Texto 11 B, LA, ls. 1-8)

(20)

RO -ele num tinha ninguém' né'' aí ele resolveu (+) montar
um boneco aí montou aí costurou a roupinha' né'' pra

005 I - [hum] [hum]

RO -ele ir pro/matriculou ele no colégio aí:: quando ele

I - [hum]

RO -foi pro colégio tinha dois lobos aí o o lobo falou assim'

(Texto 3 B, RO, ls. 3-8)

(21)

015 RO -disse' mas não importa' é rápido aí foi' né'' brincou'
brincou aí quando voltou' ele mentiu aí foi/(+)

I - [hum]

RO -porque ele não tinha ido pro pra escola'/aí:: a fada a
 I - [foi]
 020 RO -fada descobriu' o nariz dele cresceu' ficou aquele
 narizão aí ele falou que nunca mais ia fazer isso'
 I - [mentir'']
 RO -sim' aí:: o a fada colocou o nariz dele de volta aí
 I - [hum]
 RO -fi/final (+) feliz,
 I - [final feliz'
 I -cabou a estória' ele voltou ao normal com o
 RO - [foi]
 I -brigada' tá''

(Texto 3 B, RO, ls. 15-33)

(22)

001 I -você quer contar essa estorinha'' (+) como é o nome
 dela''
 DE -o susto'
 I -sei' (+) como é que foi''
 005 DE -aí (+) o cara achou (++) um (+) comê' um SACO' daí
 foi chamar o a a ga gali a galinha veio e ficou
 I - [hum]
 DE -assustada aí voltou (+)o GA::LO VEIO e foi chamar a
 pata (+) o o (+)
 010 I -hum::que é isso'' um porquinho é'' ((mostrando a
 ilustração do livro))
 DE -o porquinho veio' e ficou assustado (+) aí::o cachorro
 foi chamar (+) os passarinho ((em tom de suspense))
 (+) todo todos ficou assustado aí todos veio e
 015 ach/vamos abrir o sa::co (+) daí abriu o saco (+) OLHE
 O QUE É (+) essa borboletinha tocando piano' tocando
 sofona' tocando bateria' muito gostosa e muito VIOLÃO'
 ((cantando)) tum' tum' tum' veio o violão' tum' tum'
 tum' veio o violão' tum' tum' tum' (+) ((risos)) ATÉ

AMANHÃ PESSOAL::' TERMINOU MINHA ESTORINHA' TCHAU'
TCHAU,

(Texto 16 A, DE, ls. 1-20)

No exemplo (22), DL, não satisfeita apenas em meramente contar a estória, contracenava com os demais personagens da estória, representando-os e auto-representando-se. Para isto, ela monitora a sua narração, fazendo uso de uma série de artifícios (v. a respeito Tannen, 1980).

- 1) elevação da voz; "OLHE O QUE É'", (l. 15 e 16)
- 2) pausa; "foi chamar (+) os passarinho (+) ((em tom de suspense))" (L. 13).
- 3) invocação de contato; "comé'" (l. 05)
- 4) ênfase na pessoa e sua relação; o narrador se mostra atento às perguntas do interlocutor (v. l. 10).
- 5) ênfase nas ações e agentes antes do que em estados e objetos; ver descrição das ações de cada personagem (ls. 12, 13, 14).
- 6) inclusão de detalhes específicos; (ls. 16, 17, 18, 19).
- 7) inserção do diálogo; "vamos abrir o saco" (l. 15).
- 8) imitação de vozes, o efeito sonoro, o ritmo; "((cantando)) tum' tum' tum' veio o violão" (l. 18).
- 9) "concretude" e "imageabilidade"; o ouvinte projeta uma imagem do fato recriado.
- 10) uso da avaliação; risos (l. 19).
- 11) auto-envolvimento; (a narradora anuncia o fechamento do evento e se despede da audiência, que ela também insere na cena - "ATÉ AMANHÃ PESSOA::L' TERMINOU MINHA ESTORINHA' TCHAU' TCHAU," (l. 19 e 20).

Estes fenômenos dão vivacidade à narrativa, parecendo que naquele momento, a estória é revivida através da recriação do narrador/ator. A encenação dos fatos convida, sem dúvida, a audiência a sentir-se interessada pelo desfecho do episódio reportado e a participar da cena como um dos integrantes do evento.

A complicação constitui, assim, a seção em que narrador/audiência interagem de forma mais efetiva, consistindo a teatralização dos fatos num artifício que concorre positivamente para o envolvimento destes participantes na construção da estória.

O resultado ou a consequência da ação complicadora corresponde à

resolução, instância narrativa onde o narrador atende à expectativa da audiência, revelando o desfecho da estória. Em termos de integração entre os participantes, parece ser este o ponto mais alto do envolvimento. Espera-se que, com a resolução, o narrador satisfaça a curiosidade e o interesse de quem lhe deu o turno, narrando um evento reportável e que a audiência se sinta retribuída pela atenção manifestada, podendo, após o retorno ao equilíbrio das ações¹⁶, engajar-se em alguma fala que auxilie o narrador a conectar o mundo da estória com a conversação. Exemplo de resolução se dá nas linhas 18 a 21, Texto 3 B - "aí:: a fada... fazer isso".

A volta à normalidade dos fatos como em "sim' aí:: o a fada colocou o nariz dele de volta aí fi/final (+) feliz," (Texto 3B, l. 23 e 25) acrescentam à narrativa um elemento adicional chamado coda, cuja função é retornar à perspectiva verbal do momento presente (Labov, 1967). A partir da coda, o narrador deixa o *mundo narrado* e passa para o *mundo comentado*¹⁷, isto é, muda de atitude comunicativa. Nesta narrativa, a coda foi sinalizada pelos marcadores discursivos "sim" e "aí" (l. 23)¹⁸ e identificada pela expressão formulaica "final feliz" não sendo este o único meio de representá-la. Em outras narrativas ela é identificada por expressões do tipo: "acabou a estória", "terminou" "pronto" "num tem mais nada" "só isso" "foi" "fim de papo" "aí eu num sei mais não" ou por enunciados veiculadores de uma moral, como nas fábulas. Com a mudança de perspectiva instaurada, a coda representa um momento em que o narrador abre um espaço para a alternância de turnos, permitindo ao ouvinte: 1) exercer também o seu papel de falante secundário, através, por exemplo, da expressão do seu ponto de vista à estória narrada (ver final do Texto 3 B, ls. 27 a 30), de cumprimentos ao narrador pela tarefa bem sucedida "QUE COISA LIN::DA' bonito" (T. 3A, l. 52), de formas de agradecimento "brigada' tá" (T. 3B, l. 32), da reorientação que pode dar à conversa; e 2) compartilhar do efeito causado pela narração do episódio - observe-se, no final do texto 3A, a emoção da audiência.

O comentário do ouvinte no final do texto 3B sobre a situação do protagonista e a carga dramática da estória coincide com o que Labov chama de *avaliação*, recurso através do qual o narrador enfatiza mais certos aspectos da narrativa em relação a outros e indica por que a estória é digna de ser narrada. Conforme Labov explica, a seção de avaliação nem sempre suspende a ação ou se concentra entre a complicação e a resolução, ela pode ser encontrada em

qualquer ponto da narrativa, sob diversas formas, significando "qualquer elemento que indique o valor de certos eventos em relação ao ponto de vista da estória ou que se dê relevo de alguma forma ao narrador, aos protagonistas e à situação" (Lira, 1987, 99-100). O que quer dizer que podem ser do tipo *externa*, (p. ex., em: "aí fizeram outro bolo' foi bom *DEMAIS'* (+) *tudo*," (Texto 27B, l. 10) ou do tipo *encaixada*¹⁹ p. ex. em "aí:: coitado (+) ele quebrou um braço"(Texto 2, l. 71). O fato de o narrador, através da avaliação, evocar a atenção do ouvinte para realçar a importância do evento em si ou o estado de algum personagem, como nos exemplos citados acima, evidencia a natureza interativa de que se reveste tal ação narrativa.

A focalização das ações narrativas sob a perspectiva interacional coloca em evidência a atitude do narrador cuja preocupação maior é integrar-se à audiência, buscando, assim, atingir os mais variados propósitos, por exemplo: despertar o interesse pela estória, favorecer a intelegibilidade do episódio reportado, tecer a própria trama, avaliar e satisfazer a expectativa da audiência.

Evidentemente que o espírito de cooperação, explicitado até então nas ações comunicativas do narrador (ator/autor), permeia à situação" (Lira, 1987, 99-100). O que quer dizer que podem ser do tipo *externa*, (p. ex., em: "aí fizeram outro bolo' foi bom *DEMAIS'* (+) *tudo*," (Texto 27B, l. 10) ou do tipo *encaixada*¹⁹ p. ex. em "aí:: coitado (+) ele quebrou um braço"(Texto 2, l. 71). O fato de o narrador, através da avaliação, evocar a atenção do ouvinte para realçar a importância do evento em si ou o estado de algum personagem, como nos exemplos citados acima, evidencia a natureza interativa de que se reveste tal ação narrativa.

A focalização das ações narrativas sob a perspectiva interacional coloca em evidência a atitude do narrador cuja preocupação maior é integrar-se à audiência, buscando, assim, atingir os mais variados propósitos, por exemplo: despertar o interesse pela estória, favorecer a intelegibilidade do episódio reportado, tecer a própria trama, avaliar e satisfazer a expectativa da audiência.

Evidentemente que o espírito de cooperação, explicitado até então nas ações comunicativas do narrador (ator/autor), permeia também as atividades da audiência. Sobre estas é que trataremos no item seguinte.

2.2.3. AS ATIVIDADES DA AUDIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA ESTÓRIA

O fato de a construção da estória constituir-se num empreendimento social em que as ações cooperativas dos participantes são essenciais para a garantia da compreensão e para o desenvolvimento e fortalecimento das relações entre os participantes (Bublitz, 1988: 143) pressupõe que a polarização entre um falante produtivo e um falante receptor que não faz nada (só escuta) é falsa. Na verdade, a ação receptora (recipient action) não se restringe apenas a ouvir ou a produzir sinais não-verbais, ela é manifestada também em ações linguísticas, o que quer dizer que a audiência não ocupa uma posição passiva. Embora o narrador, como falante primário, ocupe uma posição dominante no controle do curso da estória, estabelecendo-se uma relação altamente assimétrica, tanto o ouvinte quanto o falante secundário realizam ações que concorrem, significativamente, para a construção da estória. A audiência realiza, por assim dizer, o papel de co-autor¹⁰ no ato de narrar. Com vistas, então, à ação receptora a questão que se formula é: quais são os padrões de ação e meios linguísticos de expressão que estão disponíveis para a audiência? Trataremos, em primeiro lugar, das contribuições reativas do falante secundário para depois comentar as ações comunicativas do ouvinte.

2.2.3.1. Atividades do falante secundário

Conforme afirmam Hausendorf e Quasthoff (1992) o ouvinte adulto, no caso, o falante secundário, para fornecer artifícios narrativos apropriados à criança, realiza atividades de *supporting* (enunciados de endosso)¹¹ e *demanding* (pedidos para ser informado).

As contribuições de *supporting* ao falante primário correspondem aos padrões complexos, sugeridos por Bublitz (1988:224):

- a) apoio pela retroalimentação e repetição;
- b) apoio pela avaliação;
- c) apoio pela complementação e suplementação.

As contribuições de *demanding* referem-se às indagações dirigidas ao falante primário com vistas a dois propósitos: 1) informar sobre estados, ações ou atitudes dos personagens que o falante secundário desconhece ou 2)

monitorar a produção do falante primário, organizando as suas ações comunicativas, ou seja, o desenvolvimento das ações tópicas, a ordenação temporal dos eventos, e outros.

Comentaremos a seguir os meios através dos quais o falante secundário declara que compartilha das emoções, atitudes, julgamentos e pontos de vista do falante primário, apoiando-os ou rejeitando-os.

2.2.3.1.1. Apoio pela retroalimentação

Este padrão interativo é empregado pelo falante secundário para declarar sua posição de concordância em relação ao valor de verdade das proposições ditas pelo falante primário. Ele é realizado através de expressões do tipo: *sim*, *sei*, *ah::* *sim*, *era mesmo''*, *"foi"*, que se manifestam, geralmente, em forma de sobreposição ao turno do falante primário, podendo ocorrer também em finais de unidades comunicativas ²², conforme ilustra o exemplo abaixo (23):

(23)

JP -era o A (++) e o menos es/estudioso era o B'

I - [sei]

I -era mesmo''

(Texto 2, JP, ls. 16-18)

Ao usar "*sei*" o participante está reagindo ao enunciado precedente e validando as palavras do narrador. Em "*era mesmo''*" a própria entonação ascendente, carregada de um componente avaliativo - admiração, ajuda a reforçar a credibilidade do falante secundário em relação a este enunciado expresso. O padrão de readoção é um recurso funcional usado pelo falante secundário não só para *concordar com, consentir ou aprovar* a apresentação dos fatos que compõem o episódio narrado, a opinião do narrador quanto à descrição de estados e a atitude do narrador frente à situação dramática, mas também para *envolver* a si mesmo no conteúdo das afirmações do narrador. Ele marca a posição pessoal do falante secundário, animando e encorajando o falante primário a continuar narrando. A evidência de que o apoio pela retroalimentação se

reveste de alta significância para a monitoração do falante primário consiste no fato de que este fenômeno foi extremamente recorrente em todas as narrativas documentadas. Parece que é uma tarefa difícil para o falante secundário participar de um evento narrativo sem contribuir com sinais de concordância.

Dito às avessas, participar de um evento narrativo sem realizar contribuições reativas é, sobretudo, estranho.

2.2.3.1.2. Apoio pela Repetição

Uma outra forma de apoiar o falante primário é duplicar a informação dada, mantendo, geralmente, seu formato lexical. Esta consiste na repetição de palavras significativas, sinalizando que elas são importantes, segundo o entendimento da audiência.

Tomemos alguns exemplos para análise:

(24)

MO -ele o pica-pau foi pro polo sul::eficou brincando lá::

I - [sei]

I - ficou brincando lá no pólo sul''

MO - [hum rum]

(Texto 15 A, MO, l. 28)

(25)

DA -os homens escaparam e deixou o tubarão lá só'

I -sozinho' sei' (+) que mais''

(Texto 1 B, DA, ls. 33-34)

(26)

JP -netuno num é::ou/ planeta frio'

I - [outro planeta'']

(Texto 2, JP, ls. 83-84)

(27)

RU -o ga-to falou (+) falou' vamos pegar o RA::to''

I - [hum' falou o quê''] [hum]

(Texto 7, RU, ls. 17-18)

(28)

RD -bem grandii::nho o pé já tava bem::altão o pé bem altão

I - [o pé bem]

(Texto 9 A, RD, l. 19)

(29)

YV -queimaram a o a o rabo o rabo aí foi: i (+) embora ele,

I - [o rabo']

(Texto 20, YV, ls.19-20)

(30)

JP -é (+) que ele era muito amigo aí uma vez a professora

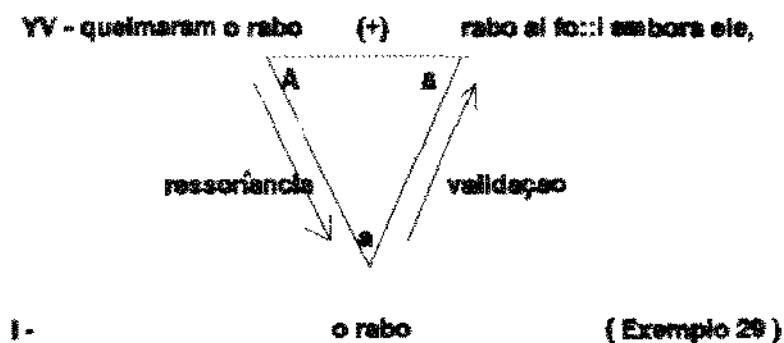
I -[hum] [muito amigo]

JP -perguntou'

(Texto 2, JP, l. 38)

O processo de duplicação de informação usado pelo falante secundário nas narrativas consiste no que se pode chamar de *repetições paralelas* que podem repetir itens lexicais idênticos (exemplos (29) e (30)) ou meras partes do enunciado alteradas por recursos de expansão (exemplos (24), (25), (26), (28)).

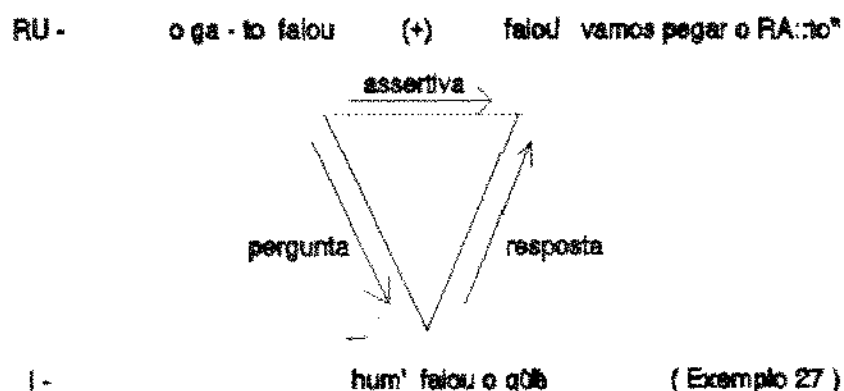
Geralmente elas tendem a ser repetidas uma vez mais pelo narrador (v. exs. (27), (28), (29)) para confirmar ou validar a compreensão de sua importância pelo falante secundário, resultando num padrão triádico que se pode representar no diagrama abaixo:



É interessante notar que a repetição do narrador neste exemplo (29) assume uma valoração diferente daquela expressa pelo interlocutor. Enquanto (a)

se apresenta como um elemento de ressonância²³ ao sentido de (A), a repetição do narrador (a) configura-se como uma validação²⁴ do sentido que o interlocutor empresta a (a).

O padrão de repetição nem sempre se manifesta como em (29). A repetição do interlocutor não só faz ressoar o item lexical, ela pode incorporar uma pergunta "hum' falou o que'", o que conduz o narrador a repetir o item lexical significativo, acrescentando uma resposta "falou' vamos pegar o RA::to'", como no exemplo (27).



O que pretendemos acentuar com o padrão de apoio pela repetição não é apenas a dupla função que o processo de repetição implica, a saber: 1) a reiteração do conteúdo semântico da mensagem e de sua forma gramatical e o 2) efeito intensificador provocado, mas também o resultado desta ação de apoio. Pela repetição, o falante secundário pode revelar que a informação do falante principal está incompleta (exemplo (27)); que a qualidade sonora da informação é precária, não permitindo uma boa compreensão (exemplo (28)) ou, simplesmente, que ele concorda com o que foi dito pelo falante primário (exemplo (29)), ocasionando nova repetição, por parte do falante primário, para suplementar a informação, para tornar a mensagem mais audível e/ou para aprovar ou conferir um grau de verdade ao que foi dito, atitudes que marcam um mútuo acordo entre os participantes.

2.2.3.1.3. Apoio pela Avaliação

Segundo Bublitz (1988), este tipo de apoio manifesta-se de duas formas:

1) através de julgamentos relevantes (*weighments up judgments*) de

ações, estados, eventos, atitudes e formas de comportamento que constituem o objeto da contribuição precedente. Estes julgamentos, que frequentemente se referem a uma escala de avaliação, são formulados pelo falante secundário como enunciados do tipo "isto parece justo" e são similares àqueles expressos ou meramente subtendidos pelo falante primário;

2) através de expressões lingüísticas que funcionam como exclamações, indicadoras de avaliação emocional, ou seja, de admiração, espanto, surpresa. Expressões como "oh fantástico" "horrível" declaram a atitude do falante secundário com relação a eventos ou ações a que ele se refere.

Com referência ao primeiro tipo de avaliação, observe-se que o falante secundário, ao fazer uso de julgamentos, enuncia sua reação frente ao desempenho do falante principal, o que resulta numa retroalimentação da forma do enunciado precedente. Dito diferentemente, apoiar pela avaliação é uma possibilidade também de apoiar pela retroalimentação.

Ao fazer uso, todavia, de exclamações avaliativas e emocionais, o falante secundário declara que é afetado pela situação. Note-se como no exemplo abaixo (31) o interlocutor expressa um tipo de atitude emocional (nojo, por exemplo) que é esperada por JA.

(31)

JA - deu fé' macaco o macaco furou um buraco na teia e disse
E::' ficou sorrinho aí elas tudim ficou vomitano,

I - EITA' foi mesmo' terminou''

(Texto 28 A, JA, ls. 10-12)

Funcionalmente, o apoio pela avaliação apresenta várias características que podem ser apreendidas nos exemplos (32), (33), (34), (35) e (36) abaixo:

(32)

DA - uma casa'' aí a namorada dele veio e disse uma casa
para os nossos filhote

I - [muito bem (+) DA' essa
020 estorinha/tu/quem foi que te contou essa estorinha''

DA - ninguém' (+) eu li'

(Texto 1 A, DA, ls. 17-21)

(33)

001 LA -pai eu vou contar uma estória de terror' (+) a sessão
terror começa' (+) hoje foi um filme de arrepiar' (+)
a noite veio o lobo,

I -já tô com medo

(Texto 11C, LA, ls. 1-4)

(34)

JA -porta pegou saiu aí saiu bolando' os ladrão saíro
correno aí o homem pegou o dinheiro e ele ficou rico'

I - [foi']

(Texto 28 B, JA, ls. 37-39)

(35)

020 JA -foi'

I -porque era tão preguiçoso que não queria nem descascar
a a banana' (+) foi né'' tá' quem foi que te contou
essa estória''

JA -foi meu pai,

(Texto 28 D, JA, ls. 20-24)

(36)

JP -aí:: coitado (+) ele quebrou um braço (+) mas como era

I - [hum] [eita]

JP -gor::do' ele num podia andar né''((risos)) aí veio (+)

(Texto 2, JP, ls. 71-73)

A análise das narrativas documentadas permitiu-nos verificar que as ações avaliativas, realizadas pelo falante secundário, exercem variadas funções. Servem para 1) julgar o desempenho do narrador, enquanto assume a tarefa de elaborar os eventos por ele reportados e de representá-los "muito bem" (exemplo (32)); 2) expressar sua reação a respeito da factualidade do narrdo (no caso a atitude de blefe - exemplo (33)); 3) revelar algum grau de incredibilidadea respeito do narrado "foi'"(exemplo (34)); 4) externar seu espanto e perplexidade diante do que aconteceu a um dos personagens e da forma inesperada como o fato foi anunciado "eita"(exemplo (36)); 5) expressar o clima emocional da situação narrada por meio de uma ação não verbal "risos" (exemplo (36)) e 6) contribuir para elaboração da coda (função que é própria das ações do

narrador). Através da explicação enunciada no exemplo (35), o falante secundário realiza uma ação avaliativa de apoio ao narrador, construindo a *coda* da narrativa.

Ao fazer uso do apoio pela avaliação, o falante secundário não só torna claro que ele compartilha das atitudes do narrador e da própria situação mas também do valor de verdade que é enunciado pelo falante primário.

2.2.3.1.4. Apoio pela complementação

Esta forma de apoio tem origem no apoio pela repetição. Pela complementação o falante secundário não espera que o falante primário termine a sua contribuição para repeti-la em seguida, antes ele antecipa o que ainda não foi dito, isto é, ele toma a palavra da boca do falante primário, para completar o enunciado, em lugar do falante primário. Ao repetir, o falante secundário reproduz *anaforicamente* o que foi dito; ao completar, ele antecipa o que posteriormente seria dito, ou seja, ele reproduz *cataforicamente* o que será produzido em seguida pelo falante primário.

Analisemos, nos exemplos (37) e (38), o processo da complementação pelo falante secundário:

(37)

BR - saber que foi (+) (fecha) o chapeuzinho vermelho que
tava dentro

I - do saco'

BR - sim,

(Texto 17 B, ls. 37-40)

(38)

DA - teve uma bota com uma bota calçada e três sem (+) e TRES

I - e o quê''

DA - SEM aí o bode deu a bota para o rato' o rato sumiu na

I - AH' três sem botas' né''

DA - bota' (+) o rato deu a bota para o gato' (+)

(Texto 1 A, DA, ls.7-11)

Sobrepondo "do saco" (37) à contribuição precedente, o interlocutor ajusta-se ou considera a intenção do falante primário, uma vez que a sua

contribuição não constitui uma proposição nova. Ela é predicável do enunciado imediatamente precedente, produzido pelo falante principal, ou seja, a forma "do saco" é engatilhada e determinada pela contribuição precedente não concluída. Como a contribuição se deu em sobreposição, sem que houvesse sinais de hesitação por parte do falante primário ou uma pausa que indicasse ser a fala do interlocutor um instrumento de ajuda à fala do narrador, interpretamos esta contribuição do interlocutor como um indicativo de que *o que foi dito* ou *o que será dito* é do seu conhecimento, quer dizer, tanto o interlocutor conhece a estória narrada (Chapeuzinho Vermelho) como a palavra "saco" já tinha sido referida pelo narrador, podendo ser, previsivelmente, produzida. Embora complementações desta natureza possam ser interpretadas como sinal de impaciência, ou mesmo como falta de polidez, acreditamos que, nesta situação - a de construir uma narrativa, a contribuição do interlocutor constitui-se num meio efetivo de apoiar o narrador, tanto é que o próprio narrador confirma a complementação da proposição ("sim", l. 40), entendendo-a como a contraparte daquilo que sintática e semanticamente estava elíptico.

A complementação pode ser uma forma de que dispõe o falante secundário para corrigir o falante primário. Em (38), por exemplo, a interlocutora estranha a construção "e três sem" (Texto 1 A, l. 07). Em razão disto, indaga ao narrador, pensando que ouviu mal. O narrador repete a construção em tom mais alto, o que permite à interlocutora entender o que ele quis dizer. Agora, complementada pela palavra "botas", a construção é repetida pela interlocutora, que busca confirmação através do marcador "né". O assentimento em relação à contribuição do interlocutor não é dado, como em (37). O narrador continua a formular sua fala de forma paralela à fala do interlocutor. Julgo que, nesta passagem, o narrador se absteve de explicitar seu acordo em razão mesmo dos princípios conversacionais sugeridas por Grice (1975). Explico melhor: ao repetir a construção "TRES SEM", enfaticamente e até revelando um certo grau de impaciência (cf. altura da voz), o narrador tem a intenção de dizer "é desse jeito mesmo", atitude que nos leva a averiguar tal uso. A constatação de que no texto, em que DA se baseou para contar a estória, o autor diz "Uma bota numa pata e três patas sem botas!" leva-me a interpretar a atitude do narrador como significando "é óbvio que quero dizer "três sem botas", procedimento relativo à *máxima da quantidade* (Grice, 1975).

Na situação do narrar, as complementações se manifestam como formas de apoio ao narrador, inclusive aquelas que se apresentam como um procedimento de correção, visto que, ao proceder desta maneira, o falante secundário tem em vista tornar mais clara a contribuição do narrador, ou ainda, fechar um padrão que tinha sido aberto pelo falante primário, num tipo de resumo (abridgement), confirmando, assim, que compartilha das atitudes e contribuições do narrador.²⁵

2.2.3.1.5. Apoio pela Suplementação

Pela suplementação, ao contrário do que ocorre na complementação, o falante secundário antecipa uma proposição nova e apropriada ao interesse do falante primário. É o que se observa no exemplo abaixo (39):

(39)

GE -então o gat/ (+) o gato deu (+) a bota ao filhotinho'

I -sim, e:: (+) *foi um uma linda casinha'* (+) uma casinha
boa pra eles' foi' terminou''

035 GE -((GE acena afirmativamente com a cabeça))

(Texto 31 B, GE, ls. 32-35)

Apresentada a resolução da estória pelo narrador "então o gat/(+) o gato deu (+) a bota ao filhotinho" (Texto 31, l. 32), o falante secundário, colaborando com a construção da coda, avalia o evento final, servindo-se de uma informação suplementar, marcada linguisticamente pela conjunção coordenativa sindética "e:: foi uma linda casinha"(l. 33).

O apoio pela suplementação pode vir marcado também por formas de subordinação que introduzem complementos oracionais. Nos exemplos (40) e (41) abaixo, a suplementação é marcada pelo complementizador que, significando a causa de que os enunciados precedentes, ditos pelo narrador, são o efeito:

(40)

BR - quebrou um dente e (+) e ele foi pro hospital eh botar
outro dente na na boca dele (+)

- I - na boca do lobo'
- 050 BR - sim'
- I - sei' (+) *que ele quebrou tudo'*
 (Texto 17 B, BR, ls.47-51)
- (41)
- 025 LI - aí a madrasta não deixou porque ela tinha uma roupa
 cheia de tra/trapo e::eh (+)
- I - *é que ela não podia ir'*((baixinho))
- LI - aí ela não podia ir aí quando foi/quando elas
 foram/
 (Texto 10, LI, ls. 25-29)

No exemplo (41) o falante secundário anexa à causa já apontada pelo falante principal uma outra causa que parece ser para ele a razão real porque a rainha não permitiu que Cinderela fosse ao baile. Considerando que as funções *acessória* (fitting) e *relevante* (appropriate) caracterizam o apoio pela suplementação, o falante secundário, ao fazer uso desta estratégia, sugere que suas declarações, avaliações e atitudes fluem paralelamente à fala do narrador, sendo do interesse deste.

2.2.3.1.6. Apoio pela Paráfrase

Como ocorre na repetição, na atividade de parafrasear há uma retomada do que já foi dito. A partir deste tipo de retorno o falante secundário restaura (na sua totalidade ou em parte) o conteúdo da informação precedente sob a forma de uma segunda proposição. A paráfrase, neste sentido, corresponde a uma repetição lato-sensu (Risso, 1990). Explica Hilgert (1989) que a paráfrase é um tipo de reformulação "a que recorrem os interlocutores para resolver, contornar, ultrapassar ou impedir problemas, obstáculos ou barreiras de compreensão e, portanto, de formulação com que se deparam no desenvolvimento da construção enunciativa". Ao parafrasear, o falante secundário generaliza, chama de volta, o ponto de vista do falante principal através de provérbios, aforismos, frases vazias ou de outra forma de construção, objetivando condensar ou resumir o que ele deduz ser as pressuposições e atitudes do seu interlocutor. Constituem paráfrases os exemplos (42) e (43) abaixo:

(42)

GE -aí o rato (+) deu a a (+) a bota ao galo (+) o galo

I - [sei]

020 GE -num podia andar'

I -i:isso' aí o galo não conseguiu andar''

GE -foi'

(Texto 31, GE, ls. 18-22)

(43)

020 RO - fada descobriu' o nariz dele cresceu ficou aquele
narizão aí ele falou que nunca mais ia fazer isso'

I - mentir''

RO- sim' aí:: o a fada colocou o nariz dele de volta aí

I - [hum]

RO -fi/final (+) feliz,

(Texto 3B, RO, ls. 20-25)

No exemplo (42) ocorre o que Hilgert (1989) chama de *variação parafrástica* - aquela paráfrase em que a *contribuição* - *derivada* só difere da *contribuição* - *fonte* por variação lexical (podia/conseguiu). No exemplo (43), o processo parafrástico corresponde a uma condensação, movimento semântico que tem a função de conferir uma denominação adequada ou mais precisa a uma formulação vaga do enunciado precedente (matriz). Ao retomar o discurso do narrador, o interlocutor reformula a construção, ou seja, expressa-o *em outras palavras*, substituindo "isso" por "mentir", procedimento que restitui o sentido do enunciado. Tal restituição implica num avanço de informação e não na quebra da progressividade temática (ver a este respeito Fuchs, 1986). Como o uso da paráfrase é sempre causado por problemas de comunicação, em (42) e (43), por exemplo, o interlocutor usou esta espécie de apoio para clarificar, explicar ou promover a compreensão.

Em suma, estes padrões a que nos referimos até agora parecem estar baseados em dois padrões gerais: a *reprodução* e a *antecipação*. A reprodução adquire diversas formas. Dependendo do tipo de apoio que quer fornecer, o falante secundário escolhe pronominalizar, repetir, completar ou parafrasear. Por

outro lado ele pode escolher antecipar o que pensa que o falante primário tem intenção de contribuir, mas ainda não o fez. Todas estas ações para tornar claro que ele *endossa*, ou mesmo, *compartilha* da posição do falante principal.

2.2.3.1.7. Apoio pela Indagação²⁶

As contribuições de *demanding* a que se referem Hausendorf e Quasthoff (1992) são um tipo de estratégia, utilizada pelo falante secundário, para atender a diversas funções, que podem se constituir como forma de apoio ao narrador ou não. Eis alguns exemplos:

(44)

DA -na/no mar pescar quando voltou comeu' não' assou'

I - [sim] [sei]

DA -comeu' jogou a espinha fora' aí a a mãe dele jogou a

I - [fez o quê']

015 DA -espinha fora (+) aí quando a mãe dele' a mãe dele (+)

I - [ah sim]

(Texto 1 B, DA, ls. 11-16)

(45)

035 I -ela foi falar com quem''

LA -como gigante, a princesinha' (+) a Priscila' oh meu

(Texto 11 B, LA, ls. 35-36)

(46)

I -lá onde''

LA -lá no banheiro,

(Texto 11 C, LA, ls. 27-28)

(47)

I -e você leu essa estorinha onde''

PA -eu'' eu inventei' (+) mas perdeu o livrinho,

(Texto 12 A, PA, ls. 31-32)

(48)

- I -tá, vamo lá' *como é que começa''* (+)*como é a estorinha''*
RD -era uma vez (+) um menino que morava (+) com com a
 roça (+)

(Texto 9 A, RD, ls. 3-4)

(49)

- 005 BR -caminhan::do pra::(+++) pra::levar os docinhos pra
 vovó e e (+)
I -*encontrou quem*
BR -e encontrou um um lobo (+) aí ela foi correndo pro
 lobo não pegar ela aí ela aí ela aí aí o lobo eh (+)

(Texto 17 B, BR, ls. 5-9)

(50)

- I -e *depois'' que aconteceu''* ((fala rindo))
025 PA -ela saiu pela caixa de chocolate,
 (Texto 12 A, PA, ls. 24-25)

(51)

- I -hum::sei' e daí' (+) *aconteceu mais alguma coisa''*
010 (+) não'' conta outra'
JB - [não]
JB -num tem mais não,
 (Texto 26 A, JB, ls. 9-10)

(52)

- I -ah:: tá:: sei' (+) ((risos)) sei' aí como é que
090 *terminou'' ham''*
JP -terminou netuno virando água pra apagar o fogo,
 (Texto 2, JP, ls. 89-91)

(53)

- SI -aí terminou'
010 I -*terminou'' só'* ela não gostava de Branca de Neve''

SI -mas/aí o caçador (+) ela mandou o caçador ir (+)

(Texto 21, SI, ls. 9-11)

(54)

I -sei (+) sei (+) *esta estória tem caçador*"

TA -tem,(+)

030 I -como foi essa estória do caçador"

TA -oh/ah/veio uns caçador do lobo mau e pegou ela peros
braços e co/

(Texto 18, TA, ls. 25-29)

(55)

I -foi" (+) e a vovô'

TA -ficou comendo os docinhos (+) aí (+) ela foi pra

I - [sei]

TA -ca/procurar Chapeuzinho Vermelho (+)

(Texto 18, TA, ls. 38-39)

(56)

I -foi né" e terminou como essa estória"

TA -terminou (+) o o o lobo mau comendo (+) eh (+) o
Chapeuzinho Vermelho' (+)

I -foi"

(Texto 18, TA, ls. 51-54)

(57)

I -só sabe dos porquinhos'

YV -dos três porquinhos'

I -ah: conta pra nós a estória dos três porquinhos"

(Texto 20, YV, ls. 2-4)

(58)

RU -lá longe o ra-to riu riu,

I -sei' cadê o rato"

040 RU -ó aqui, ((mostra a figura))

I -e daí"

RU -aí terminou,

(Texto 7, RU, ls. 38-40)

Ao participar de um evento narrativo, em que se desconhecem os episódios narrados, a atitude do ouvinte é, via de regra, a de indagar, de pedir para ser informado, cabendo ao narrador explicitar o fato reportado, esforçando-se por enfatizar a "eventabilidade" e reportabilidade do narrado. Quando, porém, o ato de narrar se manifesta como uma combinação das duas atitudes *conhecimento* e *falta de conhecimento* por parte da audiência, quer dizer, a audiência conhece o episódio narrado mas se comporta como se não se conhecesse (grande parte das histórias narradas pelas crianças faz parte do repertório de histórias conhecidas pela interlocutora), a atividade de *demanding* resulta em artifícios narrativos apropriados ao apoio da produção da história. Estas atividades são funcionais tanto no sentido interativo como desenvolvimental: elas asseguram o sucesso da tarefa do narrar, empreendida pela díade, e contribuem para o desenvolvimento das habilidades discursivas pela criança (Hausendorf e Quasthoff, 1992).

Algumas questões, levantadas pela audiência, dizem respeito a aspectos mais locais que:

1) focalizam dois tipos de orientação: uma em que o interlocutor orienta o narrador quanto à tarefa de contextualizar o evento, como em "ela falou com quem" (45) e "lá onde" (46) e outra voltada para o *frame* narrativo de que faz parte aquele ato de narrar, isto é, se ele é resultante de uma situação de leitura, se foi realizada numa situação de conversa, se resulta de uma vivência, como em "e você leu essa estorinha onde" (47).

2) revelam a preocupação de a mensagem ser audível ou inteligível. Em (44), a intervenção "e o quê" indica que o interlocutor não ouviu bem a mensagem, solicitando, por isto, que ela fosse repetida. Indagações desta natureza ocorrem, em razão de o interlocutor desconhecer certas informações, vinculadas ou não ao mundo da história. O desconhecimento da informação justifica, então, que o interlocutor indague sobre o contexto pessoal, temporal e local da história ou sobre os estados e ações constitutivas do mundo da história.

Nem sempre, entretanto, a solicitação se dá por *desconhecimento* da informação narrativa. Nos nossos dados, a ação de indagar se deu *efetivamente* como um artifício de apoio *apropriado* à construção interativa da história. Dizemos *apropriado* porque no momento da interação o interlocutor simula a sua *falta de conhecimento* sobre o que aconteceu, conduzindo o narrador a contar a história.

Os pontos de elicitación escolhidos pelo interlocutor derivam da sua preocupação em:

1) encorajar o narrador a contar a estória, sem revelar seu interesse profissional ou falta de informação ao elicitar a estória, e engatilhá-la. Ao indagar "como é que começa" (+) como é a estorinha" (48), o interlocutor não só encoraja o narrador a falar, ele também dá oportunidade ao narrador de introduzir a estória. A elicitación produz localmente a estória, fazendo-a emergir da fala precedente (cf. Jefferson, 1978).

2) encaminhar os eventos, obedecendo a uma linha temporal dos acontecimentos. Note-se que com a pergunta "encontrou quem" (49) o interlocutor tenta orientar o narrador com relação a um novo evento - o encontro com o lobo, controlando, obviamente, a recapitulação da ordem real dos acontecimentos.

3) promover a *atomização* do evento iniciado. Em (50), por exemplo, ao perguntar "e depois que aconteceu", o interlocutor não só se preocupa em sequenciar os eventos mas também promover a exploração adicional do tópico. Perguntas, neste caso, são dirigidas para que o narrador especifique, de forma hierárquica, a informação, explicando o que exatamente aconteceu (50) ou ainda elabore detalhes de ações subordinadas ao evento como em "e daí (+) aconteceu mais alguma coisa" (51).

4) negociar o fechamento do evento. Considerando-se que a estória é uma unidade discursiva fechada, como descrevem Houtkoop e Mazeland (1985), espera-se que o narrador projete a complementação ou incompletude da estória. Esta, porém, não é sempre o caso. A completação de uma UD fechada não é sempre aceita pelo interlocutor e o fechamento da estória pode, também, resultar de uma negociação interacional. Em (52), por exemplo, a interlocutora tenta negociar uma final para a estória já que o narrador muda de tópico, alongando-se na sua criação narrativa e não permitindo ao seu interlocutor prever um possível evento que marque a resolução do episódio narrado. Em (53), como a narradora antecipa em vários momentos o final da estória, a interlocutora realiza uma espécie de chamada aos fatos a fim de que o narrador possa lembrar-se de outros componentes da estória, promovendo, assim, a progressão tópica e o bom desempenho da tarefa.

5) resgatar os eventos da estória. A qualidade fragmentária de certas

narrações fazem com que o interlocutor intervenha, interrogando e chamando a atenção para a falta de completude da estória narrada. No exemplo (54) o interlocutor interrompe a narração com este propósito - resgatar um evento que não foi aludido pelo narrador. Tanto é que, feita a intervenção, o narrador aproveita a chamada e desenvolve o tópico sobre a ação do caçador a que ele não se tinha reportado anteriormente.

6) retomar o tópico. No texto 18 há um fato interessante. Reproduzindo a estória 'Chapeuzinho Vermelho', a narradora altera o episódio original. Na sua estória, TA declara que o lobo comeu *Chapeuzinho Vermelho e que a vovó ficou viva comendo chocolate*. A declaração deste fato causa estranheza à interlocutora que, esperando a possibilidade de uma mudança nos fatos apresentados, indaga, neste ponto, sobre a vovó "foi" (+) e a vovó", (exemplo(55)) procedendo, assim, a uma retomada do tópico. Neste sentido, os nossos achados revelam que, alterado o conteúdo da estória pelo narrador, este se mantém no seu ponto de vista, fracassando qualquer intervenção que o interlocutor possa fazer para resgatar o conteúdo original do texto do qual derivou a estória narrada.

7) ratificar a topicalização do evento por meio de recursos avaliativos. A forma inusitada como TA no texto (18) apresenta a resolução do episódio narrado deixa a interlocutora perplexa, revelando a sua incredibilidade face ao evento narrado através da indagação "foi" (56). A despeito das atitudes avaliativas da interlocutora, TA não modifica o final proposto para a estória. Observe-se, por exemplo, em (10), onde esta passagem está citada numa amostra mais ampla, que a interlocutora avalia esta mesma informação do narrador, atrelando-a a outro componente "e a vovó" (T. 18, l. 38), como uma forma de sugerir que foi a vovó que o lobo realmente comeu, mas TA não entende a intenção da interlocutora, ou mesmo não tenciona redirecionar os fatos, razão porque responde à indagação com uma informação velha "ficou comendo os docinhos" (l. 39).

8) certificar-se de que realmente o narrador sabe o que aconteceu ou julga ser competente para narrar. Ao indagar "só sabe dos porquinhos" (57) o interlocutor se ajusta às restrições do narrador (uma criança de oito anos, no caso). Uma vez claro que o narrador conhece o episódio a ser reportado, isto é, ele tem algum tipo de representação cognitiva do que aconteceu, é que ele é solicitado a contar a estória (cf. este fato no mesmo exemplo). Com referência a

esta estratégia, Housendorf e Quasthoff (1992; 248-250), especulando também a interação narrativa adulto / criança, observam que, ao tratar com *narradores-criança*, os adultos -ouvintes empregam uma combinação de dois tipos de elicitación: 1) a localização e 2) a explicação das restrições globais da narrativa. O primeiro passo interativo se dá quando o adulto, através do par pergunta-resposta (você sabe...? - sim), se torna ciente de que a criança é capaz de elaborar o evento. O conhecimento do evento é, assim, a pressuposição básica para a narração. Introduzido *localmente* o par- adjacente, o passo seguinte é o convite à criança para abrir o discurso narrativo, quando se espera que ela elabore os requisitos globais da narrativa. A contribuição seguinte da criança é tratada como se fosse um *move*²¹ global esperado, embora tenha sido elicitado localmente. Desta forma, o estabelecimento dos limites globais da narrativa, com crianças pequenas, é processado em dois passos interativos distintos que, gradualmente, explicam a tarefa do narrador.

9) envolver-se com o instrumento que serve como suporte para a narrativa ser formulada. A indagação "cadê o rato" em (58) evidencia o interesse do interlocutor em *localizar* ou apontar formas, dentro de um quadro ilustrativo, que possam acionar a narração de um novo evento ou o detalhamento da informação (note-se a intervenção seguinte do interlocutor, no mesmo exemplo - "e daí"). Esta estratégia revela que o interlocutor, no tipo de situação em exame, se envolve não só com a forma global da narrativa a ser realizada, mas também com o instrumento que serve como suporte para a produção narrativa, isto é, a ilustração do livro.

A sumarização destes pontos sugere que o interlocutor, *ainda que não planeje conscientemente*, aplica estratégias compensatórias que se explicam em termos de sua função interativa e também do nível de habilidade que o narrador possui para desempenhar a sua parte no jogo interativo do narrar. Quer dizer, o interlocutor preenche o que está faltando mas também solicita o que é esperado, o que significa que ele compensa "deficiências" narrativas bem como encoraja o desenvolvimento das habilidades narrativas. Na verdade, os interlocutores guiam a *forma global* da narrativa a ser realizada, ao conduzirem as tarefas que normalmente são desempenhadas pelo narrador, por exemplo, numa interação narrativa prototípica - adulto / adulto.

Se, por um lado, o interlocutor estabelece restrições via estratégias de

supporting e *demanding*, em razão de estar: 1) *esperando* do narrador coerência tópica, completude da estória e/ou atomização do evento iniciado, 2) *substituindo* comportamentos linguísticos inadequados por outros mais apropriados, 3) *localizando* e explicando as implicações sequenciais globais ou 4) *mantendo* o narrador responsável pela reportabilidade dos eventos, por outro lado, o tipo de estratégia utilizada pelo interlocutor indica : 1) que o narrador-criança é, em princípio, um parceiro competente; 2) que a criança (apesar do que foi dito em 1) não é completamente competente em certos domínios da produção discursiva, ou seja, faltam-lhe certas habilidades, enquanto possui outras; e 3) como a narrativa deveria ser processada, funcionando adicionalmente como uma maneira de dirigir a criança para diferentes padrões formais de desempenho narrativo (v. a este respeito Hausendorf e Quasthoff, 1992).

A partir da operação de mecanismos de *supporting* e *demanding* o interlocutor-adulto colabora na atividade do narrar. Mais que isso, ele conduz apropriadamente as ações do narrador, fornecendo informações, demonstrando que a informação do narrador é relevante, negociando as ações discursivas, orientando a organização dos eventos do episódio, enfim, sub-assumindo as tarefas do narrador.

2.2.3.2. Atividades do Ouvinte

A ação comunicativa do ouvir implica que o participante *ouvinte* não apenas está identificando sons e dando significado a eles, mas está também sinalizando (ou dando sinais de ouvinte) que está entendendo o que foi dito. Assim sendo, esta ação constitui uma condição preliminar necessária para a compreensão²⁸ e representa um engajamento ativo por parte deste participante. O termo *sinais do ouvinte*, por sua vez, referem-se às formas linguísticas e correspondentes não verbais que o ouvinte emprega para sinalizar e confirmar que ele está ouvindo, entendendo-se que, ao confirmá-lo, o ouvinte mostra que julga a informação ouvida como relevante para o tópico em desenvolvimento e também que a aceita como parte de um conhecimento comum compartilhado (Bublitz, 1988).

Para a caracterização dos sinais do ouvinte, alguns aspectos típicos devem ser levados em consideração:

- 1) Os sinais do ouvinte são realizados durante o planejamento e pausas

respiratórias do falante primário ou em sobreposição ao seu enunciado, não devendo ser interpretados ou tratados como uma interrupção ou tentativa de, ao reagir à contribuição do falante, mudar o papel participante do ouvinte²⁸;

2) os sinais do ouvinte são constituídos por um paradigma fechado que consiste de formas linguísticas localizadas do tipo "sim", "é", "sei" e outras variantes não lexicalizadas, como "hum", "ham", "ahm", *geralmente* monossilábicos. Pertencem a este grupo ainda as formas "eu sei", "realmente", "ham ram", "hum rum", cujo tom nuclear é descendente;

3) os sinais do ouvinte não interferem nem no controle do tópico nem no controle do conteúdo;

4) os sinais do ouvinte são sempre produzidos com altura reduzida, isto é, o tom nuclear dos sinais do ouvinte é mais baixo do que o tom nuclear da contribuição do falante principal enunciada anteriormente ou em sobreposição (Oreström (1977) e Stenström (1982), apud Bublitz (1988));

5) os sinais do ouvinte tanto podem vir realizados através de recursos linguísticos como de recursos cinésicos tais como: o comportamento ocular, a postura, gestos, meneios da cabeça, a expressão facial, o riso. Dito em outras palavras, a linguagem do corpo também pode sinalizar que o ouvinte está atento e, sobretudo, entendendo o que está sendo dito. Além deste aspecto, observa-se que os sinais do ouvinte, atualizados por meio de formas verbais, podem ser acompanhados por movimentos do corpo, numa ação comunicativa redundante.

A ação comunicativa aqui tratada por *sinais do ouvinte*, adotando o ponto de vista de Bublitz (1988), é identificadasob diferentes rubricas, sendo também descrita de forma diversa, conforme registra a literatura sobre o assunto. O termo mais comum, usado para designar os itens acima citados - *back-channel communication*, - foi introduzido por Yngve (1970) e inclui trechos de fala mais longos. O termo *back-channel* foi adotado por Duncan e seus associados, por exemplo, Duncan e Fiske (1977). Estes incluem não somente expressões tais como "hum" "ham ram", mas também complementações de sentenças, realizadas pelo receptor mas iniciadas pelo falante, pedidos de esclarecimento, breves declarações de alguma coisa dita por outro falante e sinais feitos com a cabeça. Kendon (1967) designa-a como *accompaniment signals*. Mascushi (1986:68 e 71) adota a mesma designação *sinais do ouvinte*, classificando-os em convergente (sim, claro, ahá), em indagativos (será?, não

diga!) e em divergentes (não!, duvido!). Afirma ele que estes sinais servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção, sendo que este, aos sinais de concordância, pode animar-se e aos de discordância, pode reformular-se ou acrescentar algo mais. De Gaulmyn (1987) define estes tipos de elementos como *reguladores verbais*.

Dentre as funções apontadas pelos estudiosos para este tipo de comportamento do ouvinte, destacam-se:

1) exibir, por parte de seu produtor, o entendimento de que uma unidade de fala ampliada está sendo conduzida por outra pessoa e que tal unidade não está ou pode ainda não estar completa. O que quer dizer que através de formas como "hum rum" o ouvinte dá a oportunidade ao falante de produzir um turno de fala completo. Neste sentido, tais enunciados são chamados de *continuers* (Schegloff, 1981:81). Para este estudioso, estas formas são estruturalmente relevantes para a organização da tomada de turno;

2) criar a oportunidade para o parceiro iniciar um reparo (repair) a respeito da fala imediatamente anterior (Schegloff, 1981: 87-88).

3) sinalizar atenção continuada, interesse e/ou entendimento por parte do ouvinte;

4) facilitar o funcionamento da mudança do falante (Dittman and Llewellyn, 1967:342).

5) fornecer ao ouvinte meios de participar ativamente da conversação, facilitando, assim, a coordenação geral da ação dos participantes (Ducan and Fiske, 1977: 202-203).

6) expressar o compromisso, a que cada participante é submetido na conversação, de reagir (Bublitz, 1988:171).

Embora o tópico em questão apresente problemas quanto ao sentido de tais formas, por exemplo: a) constituírem-se em casos ambíguos que podem ser interpretados como *sinais do ouvinte* ou *contribuição do falante secundário*; b) serem usadas para manifestar *acordo* ou *desacordo* face ao conteúdo da proposição proferida ou à atitude do falante em relação a tal proposição; c) garantirem que o ouvinte está prestando atenção no que está sendo dito,³⁰ os sinais do ouvinte são *constitutivos* da conversação, visto que o não aparecimento destes conduz a uma quebra da conversa. Períodos de silêncio, falta de contato

ocular são sinais que transmitem informação não no nível do conteúdo, mas no nível da relação social (cf. Bublitz, 1988).

Nos eventos narrativos, as reações do ouvinte, manifestadas através dos chamados *sinais do ouvinte* são de vital importância para a construção interativa da estória. Consideremos os seguintes exemplos:

(59)

075 JP -aí o A foi viajar (+) viajou pro pro planeta mercúrio

I - [ham] [hum]

JP -mas comotava muito quente' ele voltou queimando as calças'

I -((ri))

(Texto 2, JP, ls. 75-79)

(60)

RU -o gato falou você (+) vai (+) por lá e:: eu vou por cá

I - [sim] [certo

- e depois"]

RU -eu (+) eu ga-to (++) ga/falou'

...

035 RU -o galo pegou o:: gato' o gato pegou o:: galo'

I - [sim] [hum' e

depois"]

(Texto 7, RU, ls. 22, 23, 26, 36 e 37)

O uso destes sinais é indicativo de que o ouvinte está acompanhando a produção narrativa, tendo, inclusive, interesse em conhecer a resolução do episódio narrado. A atenção dispensada ao narrador incentiva-o a prosseguir narrando e leva-o a julgar que a tarefa que lhe foi solicitada está sendo desempenhada com sucesso. Através destas formas, o ouvinte garante ao narrador a manutenção do turno, legitimando, assim, o papel do falante primário, como controlador do turno. Entretanto, o uso de "hum" "certo" (ex. 60) pode ser interpretado como uma forma de facilitar o processo de troca de falante. Observe-se que em (60) "*certo* e depois" e "*hum* e depois", as formas em exame funcionam como uma "*ponte*" através da qual o interlocutor-ouvinte passa a exercer o papel de falante secundário, podendo, então, realizar contribuições,

isto é, ter a palavra.

Um fato interessante que certas formas de reação do ouvinte possibilitam a co-ocorrência de estratégias interativas de ouvinte e de falante secundário. Nos exemplos (59) e (60) as reações do ouvinte não funcionam só como sinais de acompanhamento ao falante primário, exercem também uma função de *acordo*, significando que o ouvinte *confirma* a informação dada pelo falante. O uso da expressão "certo" (60) torna claro que o ouvinte compartilha do valor de verdade do que foi enunciado pelo falante primário e também avalia o desempenho do narrador. É também índice de avaliação o riso do ouvinte face à comicidade do fato referido pelo narrador (situação do personagem), equivalendo também, em princípio, a um sinal de acompanhamento.

Julgamos que a ausência destes sinais de acompanhamento (verbais e/ou não verbais)¹¹ compromete fortemente a ação do narrar e a relação social que, com o narrar, se estabelece entre os participantes. À falta destes sinais, o narrador pode inferir que a narração produzida ou em processo de produção não transcorreu ou não está transcorrendo de forma interessante, podendo até desistir de continuar narrando, ou pode julgar a situação, no mínimo, estranha, considerando que o seu interlocutor não está interessado pelo relato. Ela pode ainda ser entendida como uma falta de educação ou respeito. É comum se ouvir, em tom irritado; "eu não vou contar mais não!", quando, ao relatar um fato, o falante constata que "não lhe deram ouvido".

Em função, portanto, da apreensão dos padrões de ação da audiência, a análise do nosso corpus permite-nos concluir que, dependendo da performance narrativa do narrador-criança, a audiência - adulto se comporta como falante secundário ou simplesmente ouvinte. Se o nível de performance é alto, no sentido em que a "eventabilidade" e a reportabilidade foram claramente estabelecidas, a audiência reage sobretudo através de *sinais de ouvinte*. Digo, sobretudo porque, mesmo quando a criança atende às duas restrições da narrativa apontadas acima, a audiência intervém em alguns momentos com padrões de *supporting* ou *demanding*, evidentemente oferecendo alguma forma de apoio ou solicitando algum tipo de informação, ou exigindo ênfase do narrador quanto à reportabilidade do evento, através, por exemplo, da dramatização ou requerendo atomização do evento. Se o nível de performance é baixo, isto é, a qualidade narrativa é fragmentada; o requisito de completude da estória não

é atendido pelo narrador; a narrativa apresenta restrições quanto à coerência interna³²; certas ações discursivas que estruturam a narrativa deixam de ser referidas; a facticidade do episódio mostra-se comprometida - eventos deixaram de ser narrados ou a ordenação das ações e estados do episódio não obedece a uma implicação sequencial; a narrativa não apresenta marcas típicas de reportabilidade, etc., a audiência aplica estratégias compensatórias para as "deficiências" narrativas e/ou encoraja o narrador a contar a estória por meio de expressões como "fala" "diga" ou "que mais?" que conduzem normalmente o narrador a iniciar o evento narrativo ou a promovê-lo, adicionando novos tópicos.³³

2.2.3.3. Importância da Audiência

A natureza dialógica de que se revestem os atos de narrar, estudados até agora, apontam para importância do papel da audiência no desempenho narrativo. Da mesma forma que as narrativas por nós examinadas energiram como produto da interação verbal entre duas pessoas (e duas mentes), também em outras falas narrativas, de grupos étnicos diversos, as contribuições da audiências exercem um papel relevante na construção da estória. Reportemo-nos a algumas instâncias de performances narrativas que enfatizam o status da audiência.

Um aspecto distintivo de uma narrativa Kalapolo, fala de uma comunidade nativa da Amazônia, é a presença de um *what-sayer* ou *respondedor ratificado*, que responde de várias formas convencionais, acompanhando as pausas do narrador. Estas respostas são de três tipos: 1) formas monossilábicas que indicam vários sentimentos sobre a estória (admiração, excitação, interesse, tédio ou, simplesmente, que o ouvinte está prestando atenção); 2) repetições de palavras significativas do enunciado precedente, que sinalizam o entendimento do ouvinte de que elas são significativas; 3) indagações feitas em forma de interrupção para que fatos sejam explicados e detalhados. Desta forma, o *what sayer* contribui substancialmente para a construção do texto narrativo (cf. Basso, 1986).

Burns (1980), examinando aspectos de narrativas maias do yucatec, observa que estórias, mitos e outras formas de narrativa são falas entendidas como um tipo de conversação. Por esta razão é impossível dizer em maya do yucatec "conte-me uma estória". Em vez disso, a única forma de elicitar uma estória é

solicitar a alguém que converse uma estória com você. Quando estórias são conversadas existem três papéis que podem ser preenchidos: o principal falante da estória - o narrador; a pessoa com quem o narrador compartilha o estágio central do desempenho da estória - o respondente e a(s) pessoa(s) em frente da(s) qual(is) o narrador e o respondente conversam - a audiência (ouvinte). O narrador é o responsável pelo desempenho de uma narrativa significativa e coerente. O co-narrador (respondente) conhece igualmente a estória, alternando, às vezes, com o narrador o papel de narrar. Em ambientes familiares, a esposa geralmente preenche o papel de respondente, dando continuidade à narração de eventos iniciados pelo narrador (marido) ou contribuindo com afirmativas, questões e comentários sobre a fala do narrador, que funcionam como *preenchedores de espaços vazios*, por ocorrerem em pausas que o narrador realiza para respirar. O narrador e o respondente conversam em frente a uma audiência, pessoa(s) de quem não se espera estrita atenção a todos os detalhes da estória, mas que pode(m) se manifestar interessado(s) em algum evento ou ação excitante. Nesta comunidade, estórias são raramente narradas sem a presença de uma audiência. Pelo menos uma pessoa escuta a conversação. Embora a audiência esteja engajada na performance, sua participação não é ativa. O evento narrativo corresponde a uma drama representado por duas pessoas com uma audiência em background. A atenção desigual dispensada ao narrador, ao respondente e aos membros da audiência indica a complexidade deste tipo de evento: o evento consiste de dois *remetentes*, um primário e um secundário, e três *destinatários*, dois ativos e um inativo. A ênfase na interação verbal entre duas pessoas no desempenho narrativo é uma forma de falar culturalmente apropriada que é também valorizada por certos grupos sociais, em ambientes urbanos ou rurais.

Scollon and Scollon (1984) mostram que narradores de Athabaska formatam ou estruturam suas estórias de acordo com as contribuições reativas dos seus ouvintes. Eles chegaram a tal conclusão a partir de uma comparação feita com base em duas versões de uma estória pessoal, uma narrada em Chipewyan e outra em inglês (v. Scollon and Scollon, 1979). A versão de Chipewyan foi estruturada em forma de duas e quatro unidades internas. A versão inglesa, foi organizada em turnos, numa padronização de três unidades. Para estes autores, esta diferença se justifica face à atitude da audiência em manifestar

uma resposta verbal ou não-verbal à narração, quer dizer, o narrador ajusta a sua estória em função da expectativa da audiência. Desta forma, a estrutura formal de textos narrativos é produto de uma negociação conjunta entre o narrador e a audiência na interação face a face, revelando, por sua vez, a importância do papel da audiência no ato de narrar.

2.2.4. O envolvimento como fonte de entendimento entre os participantes

As atividades realizadas pelo narrador e a audiência na construção interativa da estória (conforme foi estudado nos itens anteriores) fortalecem a pressuposição de que, uma vez inseridos na situação do contar, tanto o falante como o ouvinte coordenam esforços não só no sentido de construir a mensagem, mas também de garantir a compreensão, o que pressupõe, conforme Gumperz (1982) envolvimento. Expressando através das palavras de Tannen (1989), o envolvimento "é a base de todo entendimento linguístico". Nesta seção, vamos olhar de forma mais detalhada para esta questão.

Para Gumperz, a condição prévia para que alguém integre ou faça parte de uma interação verbal é a habilidade para inferir, em termos gerais, que espécie de interação ocorre e o que é esperado da participação de alguém em tal interação, bem como, em termos locais, o que cada enunciado significa, devendo-se observar não o significado literal das palavras usadas mas as intenções do falante. Neste sentido, o envolvimento conversacional resulta de "*inferências indiretas* construídas a partir de pressuposições sobre o contexto, os propósitos interativos e as relações interpessoais, procedentes de frames em função dos quais os participantes de uma conversa podem interpretar a fala corrente". (Gumperz, 1982: 1-2).

Esta noção é descrita por Gumperz como uma participação ativa na conversação. Ela corresponde ao que Goodwin (1981) chama de *conversational engagement* e Merritt (1982) chama de *mutual engagement*: uma interação coordenada, distinta de mera co-presença. Tannen (1989:12) entende o termo *envolvimento* também como um empreendimento na interação conversacional, o que evidencia, segundo ela, a tese de que "a conversação não é uma questão de duas (ou mais) pessoas alternativamente assumirem o papel de falante e ouvinte. Tanto falar quanto ouvir incluem elementos e traços um do outro, sendo *ouvir*, neste sentido, uma realização ativa, que exige interpretação comparável àquela exigida

na fala; enquanto *falar* requer simultaneamente a projeção do ato de ouvir". À postulação de que o uso de toda a linguagem é dialógico (Bakhtin, 1973) e de que a audiência atua na condição de co-autor (Duranti, 1986), Tannen acrescenta que a produção conjunta na conversação se efetiva não somente porque o ouvinte é um co-autor, mas porque o falante é também um co-ouvinte.

Em pesquisa realizada com base em conversações espontâneas produzidas por seis pessoas de origem geográfica e étnica diferentes, Tannen (1984) verifica que três dos participantes compartilham de um determinado estilo *ligado altamente ao contexto*, a que ela identifica como *high-involvement*, visto que se caracteriza por aspectos que enfatizam o *envolvimento interpessoal* ou a dinâmica interpessoal da interação. Em contraste, os outros três não compartilham deste estilo. Eles realizam estratégias que *focalizam a mensagem*, no sentido de que enfatizam a informação transmitida. Tannen (1985) substitui os termos *involvement-focused style* e *message-focused style* pela noção de *features reflecting relative focus on involvement* que tanto podem marcar o discurso falado ou a conversa quanto o discurso escrito.

Comparando a linguagem falada informal na forma de conversações à mesa de jantar e a linguagem escrita formal na forma de artigos acadêmicos publicados, Chafe (1982) chega à conclusão de que a língua falada é caracterizada por fragmentação e envolvimento, enquanto que a escrita é caracterizada por integração e distanciamento. O primeiro conjunto de aspectos, designado pela oposição fragmentação/integração, é produto de diferenças no uso de tempo ao falar e escrever. O último, que se refere à dicotomia envolvimento/distanciamento é atribuída às diferentes relações de um falante ou escritor frente à audiência. Em Chafe (1985), o conceito de envolvimento foi estendido, estabelecendo-se a relação não só entre o falante e a audiência, mas também do falante consigo mesmo, do falante com o tópico e do falante com a situação.

Chafe (1985:117) aponta três tipos de envolvimento:

1) o auto-envolvimento (*ego-involvement*) corresponde ao envolvimento do falante consigo mesmo. Manifesta-se no uso de pronomes de 1ª. pessoa, no uso de frases do tipo: eu quero dizer, eu acho, eu sei; nas referências aos processos mentais do falante, por exemplo em: "e eu pensei ... estou vivo?", "e eu não tenho idéia de como cheguei lá".

2) o envolvimento com o ouvinte refere-se à dinâmica da interação com o outro. Manifesta-se nas seguintes formas: no uso do pronome de 2a. pessoa; no tratamento do ouvinte pelo nome; nas respostas às questões do ouvinte, nas questões formuladas ao ouvinte; nas solicitações dirigidas ao ouvinte; na busca de confirmação do tipo: certo, OK, você sabe.

3) o envolvimento do falante com o assunto diz respeito ao comprometimento pessoal com o assunto que está sendo comunicado. Manifesta-se através do uso de: exageros, exclamações, vocabulário expressivo, citações diretas, presente histórico, partículas vivificadoras como "realmente", "justamente". Além destes três tipos de envolvimento, Chafe (1985:118) afirma que "os falantes, em resumo, estão tipicamente envolvidos na *situação de fala* e em seu *tópico*" (os grifos são nossos), o que quer dizer que os falantes estão também atentos à situação na qual a fala narrativa se enquadra.

Vejamos como, na dinâmica da interação narrativa, o falante/narrador revela envolvimento face aos quatro pontos sugeridos por Chafe (1985).

Auto-envolvimento do falante

Os exemplos (61) e (62) abaixo são casos típicos de narrativas de experiência pessoal.

(61)

I -sei aí como é que foi essa briga"

005 JA -fo::i que/um que: um que veio um menino brigar
comi:go aí meu irmão *pegou* entrou no meio pa ir brigar
com o menino /.../

(Texto 28 C, JA, ls. 4-6)

(62)

JS -ah:: Edmilson pegou meu PIÃO (+) aí elequando rodou'
005 enganchou (+) na:: (+) na pedra de rodar' no cordão aí
bateu no para-choque do carro'
JS -aí o home voltou' foi lá em casa'
I -fazer o que lá"
020 JS -dizer a mainha que guardasse meu pião aí eu troquei
meu pião num relógio'

(Texto 38 B, JS, ls. 4-6 e 18-21)

Em (61) JA fala de uma briga que provocou na escola e em (62) JS registra uma ocorrência de rua na qual, brincando com um pião, Edmilson (amigo do narrador) atinge o carro de um delegado. As experiências vivenciadas são narradas, obviamente, em 1ª. pessoa, sendo marcadas pelo uso de pronomes pessoais e possessivos (eu, comigo, meu). Parece, entretanto, que o uso de pronomes de 1ª. pessoa apenas não revela de forma suficiente o auto-envolvimento do narrador. Em (62), o auto-envolvimento é, por assim dizer, fraco. Isto se dá provavelmente porque, embora o pião pertença ao narrador, o fato foi ocasionado por outro personagem - Edmilson, razão por que JS não se mostra particularmente engajado. A experiência foi narrada em razão das inúmeras intervenções da audiência, não parecendo haver, por parte do narrador, interesse próprio ou um motivo interno para relatar o fato. Já em (61), registrada a intervenção inicial da audiência "sei' aí como é que foi essa briga" (T. 28 C, l. 04), JA prontamente começa a narrar. Estabelece-se, na ocasião, uma atmosfera de intimidade que ajuda o narrador a expressar o fato acontecido. Embora o fato se relacione com a narradora - ela é o pivô da briga - o agente principal ou o protagonista no episódio é o seu irmão, razão porque lhe atribui a narradora uma imagem positiva, ou seja, de *engrandecimento*. Coube a ele a função de reagir ao embate e vencer o opositor. Durante a interação narrativa, a narradora expressa uma forte ligação psicológica e emocional em relação à ocorrência que a ela se refere. A este tipo de ligação se pode chamar de *auto-envolvimento*.

No exemplo (63) abaixo, a expressão "quer dizer" que equivale à forma "quero dizer", assume uma dupla função: por um lado marca uma operação de *reparo* em que o narrador reelabora a informação, substituindo "bocas" por "unhas", termo mais adequado à sequencialização do evento, por outro lado revela o processo mental do narrador na construção da estória. O auto-envolvimento aqui se define como um compromisso do narrador com ele mesmo para prestar uma informação precisa sobre o episódio a que se reportou.

(63)

RO - senhora tem'' pra te ver melho::r' que bocas (+) *quer*
*dizer'*que que unhas que unhas TÃO GRANDES que a senhora tem''

(T. 3A, RO, ls.38 - 40)

Passagem típica de auto-envolvimento se dá em "ai ai ai *minha garganta*"

(v. exemplo 64 abaixo). Através do processo de inserção, o narrador suspende temporariamente o tópico para introduzir uma avaliação acerca do seu estado físico.

(64)

LA - então porque o feitiço podia acontecer (+) QUAL QUER
PESSOA' ((em voz alta)) ((incompreensível))/ai ai ai
minha garganta ((risos do pai)) nesse dia nesse dia se
sentisse mal /.../

(T, 11C, LA, ls.69-72)

Envolvimento do Falante com a Audiência

Conforme já se discutiu em seção anterior, contar histórias é um tipo de atividade de fala em que a alternância de turnos não se dá de forma simétrica. Ao narrar uma história, o narrador se identifica socialmente como aquele falante que projeta um turno mais amplo (UD fechada) e, por isto, reivindica a palavra até que sua história manifeste completude. Sabe-se, entretanto, que este empreendimento não é unilateral. Há, nesta atividade, um engajamento mútuo, que envolve uma troca rítmica de sinais verbais e não verbais, através da qual os participantes demonstram que estão em sintonia com o "falar" do outro. Ocorre, por assim dizer, um contínuo ajustamento entre uma relação de distanciamento versus uma relação de estreiteza ou proximidade. Esta duplicidade provém da necessidade humana, simultânea mas conflituosa, de se ligar a outro, e ser, ao mesmo tempo, independente. Este fenômeno que caracteriza toda comunicação humana é descrito por Bateson (1972) como um *duplo laço* (*double bind*) na comunicação e tem sido discutido por linguistas sob a rubrica de *politeness phenomena* (Brown & Levinson, 1978; Lakoff, 1973, 1979), podendo ser associado à questão de *preservação da face*.

Aproriadamente Tannen (1985) tem relacionado este framework à noção de envolvimento interpessoal. De fato, em todas as formas do discurso, incluindo o oral, observa-se, por parte de quem comunica, a necessidade de estar ligado ao outro, estando dele separado. Nas narrativas orais, por exemplo, o narrador equilibra este conflito, sendo, simultaneamente, independente, na medida em que inibe a tomada de turno, e dependente, na medida em que não só espera que a

audiência realize contribuições reativas, mas também as elícita. Vejamos, então, no ato de contar as marcas deste envolvimento interpessoal que caracterizam o discurso narrativo:

(65)

- 055 I -falealto(+) lá' (+) fale (+) alto' (+) vamos
falar a estória toda a::lto para poder pegar'
LA -T'ABOM' (+) CALA ESSA TUA BOCA' ((em voz alta)) ENTÃO
((fala alto)) o pelo dele estava com/cada vez mais'

(Texto 11 C, LA, ls. 55-58)

(66)

- 001 I -tá, (+) vai' conta outra'
JA - [tía' deixa eu contar a do ladrão'
I -ah conte'

(Texto 28 B, JA, ls. 1-3)

(67)

- I -e os dentes cresceram''
020 LA -crescia desse tamanho ((gesticula, indicando o tamanho
dos dentes))

(Texto 11 C, LA, ls. 19-21)

(68)

- LA - então ele disse' VIRE o pescoço' ele viro::u'(+)' o
060 vampIRO da meia NOITE (++) noite e dia (++) ((outras
falas)) noite e dia (++) o que aconteceu com a
bruxi::nha'' hum sabe o que foi que aconteceu com as
duas meninas'' elas viRaram o pescoço então ele pegou
(+) e MORDEU lá (+) então foram todas pra casa'pra
casa da menina então, desipnotizou elas'

(Texto 11 A, LA, ls. 59-65)

Em (65) a solicitação que LA dirige à segunda pessoa que participa do evento "CALA ESSA TUA BOCA" revela em si uma relação dialógica e, portanto, um envolvimento interpessoal, que não se manifesta, todavia, no seu sentido positivo, isto é, como uma forma de demonstrar sociabilidade em relação ao

interlocutor. Pelo contrário, expressa irreverência e até falta de polidez. Um fato importante há que se destacar relativamente a esta intervenção. A solicitação dirigida ao ouvinte impõe um certo tipo de interpretação: o ajustamento da relação social de um participante em relação ao outro. Tendo projetado um turno mais amplo (a estória), o narrador reivindica o direito à palavra até que ele possa completar a unidade de fala projetada. Ante a intervenção do ouvinte para o narrador "falar alto", ele concorda em assim proceder "TA BOM" mas sugere ou impõe que a condição de ouvinte seja por seu interlocutor observada, quer dizer, que a audiência se mantenha atenta mas não interrompa.

A forma de chamamento "tia" em (66) traduz-se como uma marca de envolvimento interpessoal uma vez que a partir dela, o narrador evoca a atenção do seu interlocutor com vistas a ser atendido. Este tipo de evocação é também manifestada através de referência direta, ou seja, do uso do próprio nome do ouvinte. No exemplo (3), citado anteriormente, o narrador trata um dos interlocutores pelo nome "EZ", tratamento que denota uma relação de identidade entre os dois (os co-participantes são amigos), embora, na relação do contar, EZ não seja o ouvinte ratificado.

Marcas de envolvimento entre o narrador e o ouvinte também se evidenciam nos exemplos (67) e (68). No primeiro, o envolvimento se manifesta através do ato de responder à questão feita pela audiência. Esta é uma forma de o narrador exhibir a sua atenção face ao seu interlocutor³⁴. No último, o narrador dirige-se a seu interlocutor, formulando-lhe uma questão, que, necessariamente, não precisa ser respondida por ele, quer dizer, o narrador interpela a audiência, mas não espera dela uma reação verbal. Note-se que, feita a pergunta, o narrador continua a estória imediatamente, sem que tenha sido aberto um espaço de tempo para uma resposta, a não ser de forma não-verbal. Trata-se de um recurso interativo em que a interpelação não busca esclarecimento, ou mesmo, confirmação, constitui uma forma apenas de chamar a atenção do ouvinte, despertando-lhe a curiosidade e o interesse sobre o que está sendo reportado. No exemplo (69) não ocorre o mesmo.

(69)

I -que bruxa''

LA -a bruxa a bruxa' (+) *você num sabe o que é bruxa não'*

I -sei' diga,

LA -então porque o feitiço podia acontecer (+) QUAL::QUER
PESSOA'

(Texto 11 C, l. 66-70)

Dada a pergunta do ouvinte "que bruxa'", o narrador suspende a complicação da ação com a inserção de uma outra pergunta que busca da audiência uma manifestação verbal. Atendida a interpelação, o narrador trata de desenvolver o tópico iniciado "então porque o feitiço...".

Uma outra forma que demonstra envolvimento do narrador com a audiência são os esclarecimentos que presta, sem que estes tenham sido solicitados pela audiência, ou seja, sem que haja uma interpelação do interlocutor. Na verdade, estes comentários são inserções que se encaixam internamente ao discurso do narrador. O que realmente os distingue das demais sequências é o acento - eles são proferidos em tom mais baixo do que as outras unidades. Exemplo típico é o (70).

(70)

parar na cadeia (+) depo::is (+) eles encararam com o

I - [hum]

JP -professor' *também era faixa preta'* e era Vilani' o

I - [sei] [hum]

060 JP -professor perdeu' (+) o professor perdeu e o professor

I -[hum' como"]

JP -de Karatê deles era o D'MESTRE D'

(Texto 2, JP, l. 56-61)

Por fim, uma outra estratégia de envolvimento utilizada de forma bastante recorrente no discurso narrativo são as formas "sabe" e "né", designadas por Marcushi (1986) como "marcadores conversacionais pós-posicionados". Estes marcadores têm sempre entoação ascendente, correspondendo a frases do tipo. "Você sabe o que aconteceu?", "não é verdade isto que acabei de falar?!", e sendo, por isto, interpretadas como formas que solicitam confirmação da audiência (Chafe, 1985) ou *marcadores de apoio* (Oliveira e Macedo, 1987).

O narrador, quando pretende estabelecer um contato estreito com a audiência ou mantê-la atenta ao desenrolar da estória, frequentemente chama a atenção do interlocutor através de marcadores conversacionais pós-posicionados. É o que se observa no exemplo (71).

(71)

005 RD -era uma vez uma menina que morava lá::lá longe (+) aí

I - [sei]

RD -(+) *sabe*" ((bem rápido)) ela um dia foi na casa da
vovó dela que tava doente (+) *aí sabe* (+++)ela ela
foi (+) a a mãe dela disse que ela fosse no no caminho
010 do do do rio (+) que ela disse se/que no/que na
floresta existe um lobo né" ela caminhou (+) ela

I - [hum]

RD -caminhou caminhou aí o lobo o lobo disse (+) venha por
aqui minha netinha ((voz fina e aguda)), aí ela foi
015 né" aí ela/aí ela foi foi foi o lobo lobo pegou um
atalho e foi e chegou lá mais primeiro aí aí quando
ele chegou fez *inhac* ((som da mordida do lobo))
co/comeu a vovozinha né" com os dois (pé) aí (++)
chapeuzinho chegou né" ela disse (+) aí ela aí ela aí
020 ela aí:o lobo disse entre minha netinha' ((voz fina e
aguda)) aí ela entrou né" (+) aí quando ela entrou ela

I - [hum]

RD - viu (+)

(Texto 9 B, RD, ls. 5-22)

Não obstante ser um texto relativamente curto, foram registradas duas (2) ocorrências de "sabe" e cinco (5) de "né", índice que revela não só o alto grau de envolvimento que permeia esta interação mas a importância deste recurso na produção narrativa. Com relação a este último aspecto, queremos entender que à medida que o narrador usa estes marcadores e conforme as reações que ele apreende na audiência, ele vai moldando a sua produção narrativa. Espelha-se, por assim dizer, nestas trocas o alinhamento (footing) que se processa na interação.³⁵

Conforme se pode observar no exemplo (71), o marcador "né" ocorre sempre no final de uma unidade comunicativa, podendo provocar ou não uma reação verbal no interlocutor. Nas linhas 11 e 21, a ocorrência de "né" provoca uma reação verbal na interlocutora, manifestada por um sinal de ouvinte (hum), em relação às ocorrências das linhas 15, 18 e 19, porém, a audiência não se

manifesta verbalmente. Já o marcador "sabe", nesta amostra, vem no início da unidade comunicativa, isto é, pré- posicionado, acompanhando sempre o marcador "aí" e não exigindo da audiência uma resposta verbal. Um fato importante há que se assinalar. Embora estes *marcadores de confirmação* possam vir acompanhados de uma reação verbal ou não do ouvinte, com certeza a audiência sinalizará acompanhamento através de sinais não- verbais: direção do olhar, meneios de cabeça. A busca de confirmação, assim, é um recurso interativo que se manifesta não só através de formas como "né" "sabe" "viu" "num foi" "nera", mas também através do olhar dirigido ao ouvinte, por exemplo, que se constitui num recurso bastante sutil de estabelecer contato.

A questão de envolvimento falante/ouvinte na interação narrativa merece ainda dois comentários. O primeiro diz respeito à importância dos recursos não-verbais na interação. Quero dizer, com isto que, sobreposta à mensagem verbal, há sempre uma metamensagem (cf. Bateson, 1972). Exemplifiquemos: o envolvimento interpessoal, manifestado pelo uso da 2a.pessoa, na expressão "CALA A TUA BOCA" é marcado também por metamensagens do tipo: posição espacial do falante em relação ao ouvinte, tom de voz, expressão facial, no caso denotando desacordo, o comportamento ocular. O segundo se refere à possível co-ocorrência de estratégias interativas em determinadas instâncias de fala. Em (72), por exemplo, o narrador, ao interpelar a audiência "comê'", não apenas solicita-lhe que contribua com esclarecimentos. Na verdade, o que é enfatizado com a intervenção é o processo de organização mental do narrador, ou seja, ele está tentando se lembrar do que realmente aconteceu. Tanto é que a narração continua sem que o narrador espere por tal apoio. Evidenciam-se, então, neste ato de fala, marcas de envolvimento interpessoal e auto-envolvimento, simultaneamente.

(72)

- JN -ele achou uma lâmpada e um anel (+) mágico' aí um
 I - [hum]
 010 JN -home/comê' ele ficou rico e se casou mai a moça'
 I -hum sei (+) como foi que ele ficou rico assim' como
 foi'

(Texto 29 A, JN, ls. 8-12)

Envolvimento do Falante com a Mensagem

Neste tipo de envolvimento, o foco de atenção do falante deixa de ser o outro e passa a ser o tópico, a informação transmitida, ficando claro que o falante dá ênfase não ao *dizer* propriamente, mas ao *como dizer*. Eis alguns exemplos que demonstram a preocupação do narrador com o caráter envolvente da mensagem.

(73)

001 LA -pai eu vou contar uma estória de terror' (+) a sessão
terror começa' (+) *hoje foi um filme de arrepiar'* (+)
a noite veio o lobo,

I -já tô com medo'

005 (incompreensível)

I -continue a estória' (+) fale alto'

LA -ENTÃO ((gritando)) naquela noite' ESCU::RA' à meia
noite' (+) tinha_um homem muito su/barbudo' (+) então
o pelo dele ia crescendo e MAIS e MAIS ((gritando))

(Texto 11 C, LA, ls. 1-9)

(74)

LA - quando viu o pai também (+) então o pai disse' (+) nós
somos lobos da meia noite' (+) *as unhas deles* cresciam
sem eh/

(Texto 11 C, LA, ls. 14-16)

(75)

030 RO - aí:: vestiu a roupa dela (+) aí:: foi/aí ela chegou toc
toc toc toc' vovozi::zinha ((voz grossa)) você está
aí "estou meu netinho (+) pode entra::r' ((voz fina))
(...)

RO - ((risos)) aí comeu/aí:: (+) ela gritou soco::rro
soco::rro soco::rro (+) *chorando* (+) aí:: aí:: os
caçadores escutaram (+) aí veio aí:: veio *cantando'* nós
somos caçadores' nada nos amedron::ta' (+) aí chegou né"

(Texto 3A, RO, ls. 30-33; 42-46)

(76)

- LI -aí ela não podia ir aí *quando foi/quando elas*
foram/quando a madrasta e as filhas foram embora na
030 carruagem aí ela disse/ela ficou chorando lá na
cozinha aí apareceu uma uma claridez aí ela disse ela
I -[sei]
LI -disse'

(Texto 10, LI, ls. 28-33)

(77)

- FE - ele disse' eu não ligo pra isso' quem ri por último' ri
melhor' *aí/ou/então* eles ficaram tocando
pela floresta aí terminou (+)

(Texto 5, FE, ls. 13-15)

(78)

- LA -duas meninas'' vamos conversar MESMO' vamos fazer o
TESTE, (+) ti-ti-ti-ti-te nho esse nho/ (+) tudo de
uma vez'

(Texto 11 A, LA, ls. 43-45)

(79)

- LI -aí ela não podia pegar porque a/ela já estava se
055 transformando em trapo e a menina que já era antes aí
quando foi no outro dia'

(Texto 10, LI, ls. 54-56)

De acordo com os exemplos acima, podem-se distribuir em cinco (5) grupos as estratégias a que recorre o narrador para emprestar à narrativa um caráter envolvente. Elas se manifestam através do uso de: 1) recursos expressivos, 2) formas do discurso reportado, 3) atividades de formulação (reformulação), 4) índices de modalidade, 5) operadores argumentativos.

Inscrevem-se como recursos expressivos: a) a expressão de exagero "hoje foi um filme de arrepiar" (73); b) as exclamações "SOCO::RRO SOCO::RRO SOCO::RRO" (75); c) o vocabulário específico para traduzir terror, usado na abertura do texto - noite escura, bruxa, plantação de abóbora, caixão, etc. (15) d) os clichês descritivos, usados na abertura do texto (19) "...era um dia LINDO' a natureza estava brilhando' os sonhos de verão estavam começando...", e) a

ênfase dada, por exemplo, ao vocabulário ENTÃO, marcada pelo recurso da acentuação (73), f) os alongamentos - ESCU::RA (73), vovozi::nha, SOCO::RRO (75), AI:: (75) f) os intensificadores - MAIS e MAIS (73) , a entonação, ritmo e pausas. Em (15), para imprimir o tom de mistério, próprio das sessões de terror, a narradora modula o tom, diminuindo ou aumentando o volume da voz, conforme aquilo a que quer dar relevo, o ritmo é lento, arrastado, ocorrendo maior número de pausas com vistas ao suspense da ação. Já em (19), a narradora, para identificar a sua produção narrativa às gravações de contos de fada, modula diferentemente a sua voz, impostando-a em tom suave e alegre, realizando pausas mais curtas e imprimindo um ritmo mais acelerado.

Estas estratégias contribuem para dar relevo expressivo a certos aspectos da mensagem de modo a traduzir uma emoção, salientar um ponto importante, impor uma determinada melodia às unidades comunicativas ou conferir nuances ou sentidos especiais à mensagem.

Como Tannen (1982), classificamos o discurso direto como fazendo parte do estilo envolvente na conversação. Trata-se de um recurso em que o enunciado de alguém é construído na fala do outro. Com as palavras colocadas na boca da personagem tem-se uma mudança de atitude comunicativa, que dá uma movimentação especial ao que está sendo narrado. Quer dizer, o narrador passa do mundo narrado (relato) para o mundo comentado (comentário/discurso direto), imprimindo aquilo que conta a sua avaliação.³⁶ A distinção entre estes dois tipos de atitude comunicativa é marcada pelo tempo verbal de cada discurso. No mundo narrado o tempo-zero é o pretérito perfeito simples (v. verbo dicendi - disse (74); no mundo comentado o tempo-zero é o presente "nós somos lobos da meia noite"(74). Da mesma forma que no mundo comentado o falante se compromete com o que enuncia, também no discurso direto a fala reportada como diálogo é muito mais vívida, mais efetiva, sendo inclusive uma importante fonte de emoção e envolvimento. Conforme os exemplos (74) e (75), o discurso direto ora vem introduzido por verbos de elocução ou dicendi (v. em 74), ora vem desacompanhado de qualquer marcador (v. em 75). Segundo Macedo (1987), isto ocorre quando na primeira ou nas primeiras falas o narrador já se utilizou do verbo dicendi ou de partículas introdutórias, tais como, depois, é, aí, ele, ela ou o nome do personagem e os personagens já foram apresentados, prosseguindo o diálogo sem qualquer marca formal. No exemplo (75), adicionado a estas razões,

um outro aspecto justifica a ausência do verbo dicendi. O narrador indicou a mudança de turnos no diálogo encenado com a mudança de voz e de ritmo dos personagens. O lobo fala com uma voz grossa, masculina, e num ritmo mais veloz; a fala da vovozinha é fina, feminina, sendo a sua duração mais longa. Embora estejamos tratando aqui do envolvimento em termos da relação falante vs mensagem, é interessante observar que tais características estruturais do discurso direto implicam numa gradação do envolvimento entre falante e ouvinte, ou seja, o envolvimento será menor nos casos em que o verbo de elocução está presente; o envolvimento será maior nos casos em que a citação não vem marcada uma vez que exige maior participação do interlocutor que deve descobrir sozinho quem está falando (cf. Macedo, 1987).

O caráter avaliativo que caracteriza as formas de discurso direto - "ela gritou' SOCO::RRO SOCO::RRO SOCO::RRO (+) *chorando*" e "*cantando* nós somos caçado::res' nada nos amedronta'", em (75), é reforçado pelo uso de *chorando* e *cantando*, formas gerundiais que dão uma idéia mais viva ao cenário, podendo ser, por isto, consideradas um recurso avaliativo também.

Pode-se dizer que o narrador está preocupado com o caráter envolvente da mensagem quando ele recorre ao uso de atividades de reformulação textual, ou seja, de reelaboração da seqüência discursiva, como ocorre, por exemplo, nas correções ou reparos. É o caso de (76). Neste exemplo, o processo de reconstrução da mensagem fica claro na medida em que se podem perceber as inúmeras tentativas do narrador de reelaborar a mensagem, formalizando-a de modo mais preciso. Em (77), o narrador também procede a uma correção. Contudo, a substituição efetivada, "ai" por "então" revela uma questão de *valorização* entre as duas formas. Observando na íntegra a narrativa T5, de onde se extraiu esta passagem, verifica-se que a forma "ai" é bastante recorrente no discurso de FE. Registra-se, entretanto, num ponto de maior controle da qualidade da mensagem, a troca desta forma por "então", o que denuncia uma escala de valor na seleção lexical que FE faz.³⁷

A atitude subjetiva do falante em face de seu enunciado pode traduzir-se também por meio de indicadores modais ou índices de modalidade cuja função é sinalizar o modo como aquilo que se diz é dito (cf. Koch, 1992). Em (78) ao conteúdo proposicional da sentença "vamos conversar *mesmo*", acrescentou-se a modalidade de "certeza", lexicalizada através de *mesmo* (realmente, de modo

certo). Evidentemente que o recurso linguístico *mesmo*, nesta passagem, além de indicar a modalidade sob a qual o conteúdo da sentença deve ser interpretado, imprime ainda ao dizer narrativo uma acentuada força argumentativa.

Além dos indicadores de modalidade, um outro meio linguístico por intermédio do qual o falante se representa diante dos enunciados que produz são os operadores argumentativos. Em (79), o uso do operador *já* exerce a função de *marcador de excesso* temporal intensificando a oposição antes/depois (v. Koch, 1984: 178). Com o enunciado "a menina que *já* era antes", o narrador quer indicar que tanto depois do baile como antes a menina se vestia com "trapos". No caso do enunciado "e *ainda* era o dia das bruxas"(15), o operador *ainda* soma um argumento decisivo a um conjunto de argumentos já enunciados. Queremos dizer que dentre os argumentos apresentados pelo narrador em favor de uma mesma função - caracterizar uma estória de terror, o argumento mais forte é aquele introduzido pelo operador *ainda*.

Envolvimento do Falante com o Contexto

Embora Chafe (1985) aponte apenas a existência de três tipos de envolvimento: auto-envolvimento, envolvimento do falante com o ouvinte e envolvimento do falante com a mensagem, neste mesmo estudo, ele postula que os falantes estão envolvidos com a *situação de fala*, o que significa dizer que o narrador está envolvido com o *contexto*, entendido aqui como o quadro da interação que é compartilhado pelos participantes, em outras palavras, o que circunda ou é marginal à atividade de fala, dela fazendo parte.

De fato, em inúmeras passagens das nossas narrativas, os participantes produzem determinados enunciados, que se referem a objetos ou elementos da situação em que eles se acham envolvidos e não a componentes do mundo da estória, só podendo ser interpretados, obviamente, em função desses elementos situacionais que os motivaram. É o que ocorre em (80):

(80)

010 LA - ela (+) então ela disse' ah:: gigante por que você não
faz mais isso"/*dona Teresi::nha por favor faz*/(fala
dirigida à empregada)

(Texto 11 B, LA, ls. 10-12)

Os enunciados "dona Terezi:inha por favor faz/" (80) e "ó o carro do meu pai/"(9) comprovam que o narrador também focaliza a sua atenção no que está ao redor dele, cabendo ressaltar que tais enunciados só podem ser explicados, tendo-se em vista o dado contextual. Explicamos melhor: o enunciado "dona Tereziinha por favor faz/" foi produzido em razão de o telefone ter chamado, nada tendo a ver com as sequências que o antecedem ou o seguem. Por isto a sua interpretação depende não do contexto sintático em que está inserido, mas de um dado externo à enunciação. O envolvimento com a situação é um aspecto que interfere não só na produção de certos enunciados, mas na produção da narrativa inteira. Como já foi comentado, o desempenho narrativo da criança varia, dependendo da situação em que ela se acha envolvida.

A consideração do contexto como um ponto de envolvimento do falante aponta para uma outra questão importante - a da interpretação, processo que está estreitamente relacionado à interação no discurso. Conforme Ensink (1987), estes dois processos - interação e interpretação - correspondem a um tráfico de mão dupla: enquanto a interação se desenvolve, o interpretante (I) está interpretando o que o falante (S) está dizendo, mudando continuamente estes respectivos papéis. O processo de interpretação na interação sofre o efeito de três tipos de dados combinados, chamados por Gumperz(1982) de "*pistas de contextualização*", (1) o verbal (incluindo o paraverbal); 2) situacional (contextual: comportamento não-verbal) e 3) o cognitivo (preferências, convenções e princípios de organização mental).

Desta forma, olhar também para a situação é uma condição importante para que o processo de interpretação seja levado a efeito, ou seja, haja entendimento. Voltaremos à questão da interpretação no tópico sobre *normas de interpretação*.

N O T A S

1- A noção de *activity type* (tipo de atividade) foi postulada por Levinson (1979:367-368) que a entende como uma categoria cujos elementos focais são definidos a partir de propósitos. Para ele, uma atividade de fala corresponde a um episódio ou evento que sofre restrições quanto a participantes, ambiente, etc.

2- O termo *evento de fala* diz respeito a atividades ou aspectos de atividades que são diretamente governadas por regras ou normas para o uso de fala. O evento de fala é para a análise da interação verbal o que a sentença é para a gramática

(Hymes, 1972:17 e 56).

3- Os seis fatores ou componentes do modelo de Jakobson (1960) são: (emissor, (2) receptor, (3) mensagem, (4) canal, (5) contexto, (6) código, correspondendo cada um destes fatores às seguintes funções da linguagem: (1) emotiva, (2) conativa, (3) poética, (4) fática, (5) referencial e (6) metalingüística.

4- A habilidade para interpretar e usar a linguagem de forma social e culturalmente apropriada é designada por Hymes de *competência comunicativa*.

5- Bublitz (1988:14) entende ações como construtos de interpretação, isto é, como produtos do entendimento dos participantes ou da atribuição dos observadores. Dito de outra forma, o conceito de ações associa-se a dois níveis: um que corresponde a compreensão que os participantes, envolvidos na interação, têm do que efetivamente ocorre e outro que se refere à atribuição do observador quanto ao que acontece na interação.

6- A *eventabilidade* de um evento, segundo Hausendorf e Quasthoff (1922:246), é uma qualidade semântica do texto narrativo que se refere à *singularidade* do narrado, característica que lhe distingue dos demais eventos.

7- O termo *falante primário*, usado por Bublitz (1988), foi usado também por Schegloff (1982) e Wald (1978) sob as rubricas de *main speaker* e *primärer sprecher*, respectivamente.

8- Bublitz (1988:278) observa que, embora Schegloff (1982) e Wald (1978) tenham usado o termo *falante principal*, eles nem especificam o que entendem pelo termo, nem opõem este conceito ao de *falante secundário*, construto que Bublitz adota, na descrição que faz dos papéis dos participantes na conversação diária. Este procedimento revela restrições ao par falante/ouvinte.

9- A designação geral de *ouvinte* é substituída, em Goffman (1979), pela distinção *addressed recipient/unaddressed recipient*, correspondendo a primeira categoria a um ouvinte oficial e a segunda a um ouvinte não-oficial.

10- O papel do *ouvinte não-ratificado* é desempenhado, nos encontros de fala, pelo participante que escuta, sem ser aquela pessoa que tem acesso, por direito, à fala ou a quem se destina a comunicação. São os espectadores do ato de fala (*bystanders*).

11- No decorrer deste estudo não usaremos sistematicamente os termos *falante principal*, *falante secundário*, *ouvinte ratificado* e *ouvinte não-ratificado*. Acreditamos que a postulação destes construtos, ao invés da simples dicotomia *falante/ouvinte*, enriquece as descrições sobre atos de fala. Com o intuito, porém, de tornar mais operacional a leitura deste texto, usaremos aleatoriamente os termos *falante*, *narrador* vs *ouvinte*, *audiência*, *interlocutor*.

12- Referimo-nos aqui a *outros personagens da história*, porque, nesta perspectiva de análise, o narrador também é um personagem da história.

13- É a impressão que tenta passar LI ao direcionar o olhar para um ponto indefinido na tentativa de não se distrair enquanto coordena pensamentos e controla o seu planejamento verbal. (v. tape nº 5).

14- Este tipo de digressão tópica em que a mudança tópica é acionada por algum tipo de fator que nada tem a ver com o que foi dito sobre o tópico prévio, quer

dizer, é antes ocasionada pela situação, ou, para ser mais preciso, pelo domínio sensorial do falante (JR viu subitamente) é definido por Bublitz (1988:106) como uma *digressão espontânea*. Para Pascal & Katriel (1982:85), trata-se de uma *digressão baseada na interação*.

15- É no modelo de (1972) que Labov postula o elemento resumo (*abstract*). Trata-se de um breve sumário da narrativa, visto pela perspectiva do narrador, no qual ele torna claro o motivo por que o fato deve ser narrado. Corresponde, na verdade, a uma avaliação cuja função é despertar o interesse da audiência pelo evento que está sendo anunciado. Nos eventos narrativos por nós documentados, não se registra a ocorrência desta seção.

16- Conforme Todorov (1969) as narrativas constróem-se essencialmente pelo que ele chama de *alternância entre dois equilíbrios*. Uma típica narrativa começa sempre por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar, gerando um estado de desequilíbrio. Pela ação de uma força em sentido contrário, o equilíbrio é restabelecido, existindo, assim, "dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a *passagem* de um estado a outro (TODOROV, 1969:138).

17- Examinando os tempos verbais de acordo com a atitude comunicativa, Weinrich (1964, 1971) estabelece a distinção entre mundo narrado/mundo comentado. Para ele, no *mundo narrado*, a atitudedo locutor é distensa, descomprometida, como se os fatos se narrassem a si mesmos. No *mundo comentado*, ao contrário, o locutor compromete-se com aquilo que enuncia, i.é., responsabiliza-se pelo que diz. (v. a respeito Koch, 1984, 1989, 1992).

18- Labov e Waletzky (1967:40) afirmam que todas as codas são separadas da resolução por uma *juntura temporal*, o que quer dizer que elas ocorrem numa ordem que não pode ser mudada sob pena de mudar a interpretação semântica da ordem dos eventos reportados (a respeito de *juntura temporal* ver Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972, 1981).

19- Segundo Labov (1972) a avaliação pode ser (1) externa - aquela que o narrador para a narrativa, volta-se para o ouvinte e comunica o seu ponto de vista sobre o fato narrado; (2) encaixada - aquela em que a ação avaliativa vem

encaixada na narrativa, preservando, assim, a sua continuidade dramática.

20- Em artigo muito interessante, Duranti (1986) enfatiza a qualidade sinfônica da performance verbal, destacando a condição de co-autor *da audiência*. Em favor desta posição ideológica, ele apresenta variados argumentos, quais sejam: 1) a comunicação verbal é uma atividade coletiva cujo produto final é qualitativamente diferente da soma de suas partes; 2) a interpretação não deve ser concebida como privilégio do falante; ao contrário, deve ser baseado na habilidade (e poder) que outros podem ter para invocar certas convenções e estabelecer ligações entre diferentes atos e diferentes pessoas sociais; (3) forma e conteúdo de fala é continuamente reformado pelos seus co-participantes, através da habilidade que eles têm de criar certos alinhamentos e sugerir ou impor certas interpretações (conferir este aspecto em Goodwin, 1981).

21- O termo "support" é definido por Stubbs (1983:189) como um sub-conjunto de reações que expressam a posição do falante, entre os quais ele inclui, p. ex., enunciados de endosso ("endorsing" statements) e sinais de ouvinte, que não podem ser vistos como padrões que comunicam uma posição. Segundo Bublitz (1988:281), os termos *support* ou *supporting* já se estabeleceram na literatura sobre o assunto, divergindo, entretanto, a forma como são usados.

22- A noção de *unidades comunicativas* corresponde a unidades lingüísticas básicas usadas pelos falantes na comunicação espontânea. Chafe & Danielewicz (1985) tem definido estas unidades como *intonation unit*, termo que é adotado também por Ford & Thompson (1992), em recente investigação que fazem sobre *unidades interacionais na conversação*.

23- Ressonância é aqui empregado no sentido de que, na relação estabelecida entre - "rabo (A) e rabo (a)" - há apenas uma reprodução sonora, ou seja, um eco.

24- Este caráter de validação pela repetição é típico das narrativas Kalapalo (v. Basso, 1986:121).

25- Há complementações que representam uma quebra à fala do falante principal na medida em que não correspondem ao que o falante pretendia produzir (v. Bublitz, 1988:241).

26- Este tipo de contribuição do falante secundário não faz parte das postulações de Bublitz (1988). Foi sugerida por Hausendorf e Quasthoff (1992).

27- *Moves* ou *turns* são unidades conversacionais de vários tamanhos que se limitam pela mudança de falante. (Bublitz,1988: 146 e 151).

28- Neste sentido, Bublitz (1988:174) explica que entender o que foi dito equivale a dizer que o ouvinte está tomando nota do que ele ouviu. Para ele tomar nota não é em si uma ação, mas é o resultado da ação de entender.

29- Com relação a este aspecto, lembramos que certas contribuições (p. ex.: sim, eu sei, ham ram) constituem-se em casos ambíguos, podendo significar *tomar nota* ou *declarar uma posição*. Nestes casos pode-se dizer que há uma co-ocorrência de estratégias interativas do ouvinte e do falante secundário.

30- A gravação de algumas narrativas não revela sinais verbais de ouvinte, mas, com certeza, sinais não-verbais teriam sido evidenciados caso o evento tivesse sido gravado em tape ('E o caso dos textos n.ºs 5 e 6).

31- Embora tenhamos tratado aqui apenas dos sinais de acompanhamento expressos linguisticamente, chamamos a atenção para os recursos equivalentes, não-verbais que incluem movimentos da cabeça, das sobrancelhas, dos olhos, da boca, das mãos, do corpo, enfim (v. p. ex., Goodwin, 1986).

32- Segundo Houtkoop & Mazeland (1985:609) a coerência interna é complementar à *coerência externa* que é definida como a coerência de relações conversacionais locais e globais, do tópico corrente com o tópico precedente, dentro da unidade discursiva.

33- A respeito de estratégias compensatórias na relação adulto/criança, ver Hausendorf & Quasthoff (1992).

34- Este tipo de inserção é denominada hetero-condicionada, uma vez que é motivada por uma pergunta do interlocutor à qual o narrador se acha obrigado a responder, dado o princípio de relevância condicional (v. Koch, 1992:96).

35- A noção de *footing* (Goffman, 1979:4) diz respeito ao alinhamento entre os participantes, ou seja, à relação, à posição ou à postura que tomamos em relação ao outro (ou em relação a algo), sendo expressa na forma como conduzimos a produção ou a recepção de um enunciado. Trata-se de um tipo de ajustamento que os participantes executam na interação face a face, tal com os boxeadores realizam no ringue. (v. Koch, 1992).

36- Labov (1967) inclui o discurso direto como parte das estratégias de avaliação interna na narrativa.

37- Julgamos que a troca se efetiva graças à orientação de letramento em que FE se acha envolvido na família e na escola.

2.3. FIAS

A prática de olhar as ações comunicativas e suas funções em termos de intenções ou motivos tem sido vista por diversas abordagens das Ciências Sociais e por análises de fala como pré-requisito para entender eventos em toda a sua riqueza particular.

A questão teológica tem lugar de destaque na abordagem que Hymes (1972) faz de eventos de fala. Para ele, os propósitos (ends) devem ser vistos como objetivos (goals) e como resultados (outcomes). A partir desta distinção, Hymes estabelece uma relação entre o que é puramente situacional e pessoal (goals) e o que é convencionalmente esperado e designado (outcomes).

A necessidade de se relevar a questão dos propósitos na interação verbal é motivo de preocupação também de Cicourel (1974). Para ele, uma perspectiva sociocultural do comportamento, orientado para objetivos, deve considerar a tensão entre a interação verbal como uma iniciativa cooperativa realizada por todos os participantes e a interação verbal como uma atividade social, que só pode ser entendida em função da aceitação e interpretação de normas sociais independentes e expectativas culturais.

Levinson (1979:369), tratando sobre atividade de fala, tece este respeito comentários adicionais. Ao se referir às restrições estruturais dos eventos, ele chama a atenção para o fato de que estes elementos estruturais devem ser vistos "como racional e funcionalmente ajustados ao objetivo ou propósito da atividade em questão, que é a função (ou as funções) que membros de uma sociedade consideram ser própria(s) da atividade."

Em artigo muito interessante sobre as dimensões socio-culturais do discurso, Duranti (1985) coloca, entre outros, dois pontos bastante importantes para a compreensão dos propósitos nas atividades sociais. O primeiro diz respeito às diferentes perspectivas que adotam diversas áreas do conhecimento face ao estudo deste problema; o segundo, ao contrário, se refere à tendência similar seguida por certas correntes linguísticas, devido ao fato de igualmente adotarem modelos cibernéticos como o de *hierachy of goals*, proposto por Miller, Galanter e Pribram (1960).

Segundo Duranti, enquanto os antropólogos funcionalistas, por exemplo, tendem a prestar mais atenção às razões do sistema para a existência de um dado

fenômeno cultural, os lingüistas contemporâneos, filósofos da linguagem e cientistas cognitivos tendem a balizar sua discussão do comportamento teleologicamente orientado em termos de objetivos individuais, ou antes, em função das suas intenções. A teoria dos atos de fala (Austin e Searle) é exemplo típico dessa perspectiva. Por outro lado, psicolinguistas estudando o discurso (Castelfranchi & Parisi, 1980), e sociolinguistas, interessados em como definir a situação (Brown & Fraser, 1979), seguiram uma única tendência ao adotarem o modelo da "*hierarquia dos propósitos*", segundo a qual uma tarefa é vista como um conjunto de diferentes propósitos que são encaixados uns nos outros. Por exemplo, o ato de fazer uma pergunta como "você tem horas"? é visto como servindo a um objetivo maior - o de solicitar informação sobre o tempo.

O espírito do modelo hierárquico é similar ao que é chamado pelos analistas da conversação de *indiretude* (*indirectness*)³⁸ transmissão de significados não declarados ou ditos. A base semântica da inferência conversacional tem sido discutida em várias publicações (Grice, 1957, 1971, 1975; Searle, 1965, 1975; Lakoff, 1973; Tannen, 1981, 1984, 1989). Nelas tem sido arguido que estratégias de indiretude dependem de deduções lógicas que se baseiam tanto em significados lexicais quanto em princípios conversacionais válidos universalmente.

Na discussão que faz sobre implicatura conversacional, Grice observa que a conversação é uma atividade cooperativa, na qual os participantes, para inferir o que é pretendido, devem conciliar o que eles ouvem com o que eles entendem do propósito imediato que é próprio da atividade. O que é transmitido em qualquer circunstância deve ser entendido, portanto, em função de: a) um sentido literal, na acepção que o termo tem para os semanticistas e b) uma série de inferências indiretas baseadas no que ele chama de *princípio da cooperação*. Grice usa o termo *implicatura conversacional* para se referir às suposições que um ouvinte deve fazer para interpretar mensagens de forma tal que estejam de acordo com a intenção ou o juízo observado por determinado princípio cooperativo.

A principal unidade da análise de Grice (1957, 1971) diz respeito aos atos de fala, definidos em termos de força ilocucionária, isto é, do efeito que o emissor pretende produzir sobre o receptor por meio da mensagem ou das intenções comunicativas do enunciador. Desta forma, a interpretação dos atos de fala

sempre se apóia em pressuposições extralinguísticas, junto com o conhecimento gramatical. O que permite à audiência preencher a informação não especificada no conteúdo aberto ou explícito das mensagens são construtos formalizados tais como esquemas, scripts e planos (Schank & Abelson, 1977) que refletem o conhecimento do mundo, relevante para interpretar enunciados em contexto (Gumperz, 1982).

Searle (1965) em sua análise dos atos ilocucionais, explica que o sentido é mais do que uma questão de intenção, é também uma questão de convenção, o que evidencia a conexão que ele estabelece entre as intenções que o falante pretende revelar ao fazer (neste caso, com palavras) alguma coisa e o significado de suas palavras na língua em que ele fala (significado convencional).

Ao descrever as formas de fala através das quais o falante não diz exatamente o que ele pretende, Lakoff (1973) faz referência ao termo "*indiretude*", preferido por ele por duas razões: uma se relaciona com a questão de preservar a face se a contribuição conversacional não é bem recebida; outra se refere ao artifício de se poder realizar com sucesso um relacionamento que resulte em entendimento sem que se diga o que se pretende. Por ser necessário que o ouvinte ou o leitor preencha o significado não declarado, a indiretude contribui para o envolvimento. Em outras palavras, se todo ato de fala é uma intersecção momentânea do *dito* e do *não dito*, o fazer sentido se dá somente através da participação mútua ou da sincronia rítmica entre os falantes (cf. Tannen, 1989).

Tannen (1984) refere-se à *indiretude* como um dos níveis de diferenças comunicativas nos quais a comunicação intercultural pode falhar. Para Tannen (1981) a *indirectude* é um artifício indispensável que serve às funções de *rappport* e *defensiveness*, associadas respectivamente com o que Brown & Levinson (1978) chamam de *face positiva* e *face negativa*. Para ela, *rappport* "é a satisfação agradável de ser entendido sem explicar-se ou de obter o que se quer sem solicitar explicitamente" e *defensiveness* "é a condição que possibilita preservar a face renegando, no caso, a contribuição conversacional que não é bem recebida", ou seja, consiste na habilidade de dizer: "Eu nunca disse isto" ou "Isto não é o que quero dizer".

Com base nas abordagens mencionadas, assumimos que pensar sobre a atividade narrativa em termos finalísticos não é uma tarefa fácil. Duas

dificuldades inicialmente se colocam. Uma diz respeito à própria conceituação do termo *fim* (end). Trata-se de uma palavra que comporta vários sentidos, o que torna problemática qualquer tentativa de delimitação conceitual que se pretenda fazer. Outra é relativa aos diferentes níveis aos quais podemos relacionar a questão dos propósitos. Faço alusão a duas chamadas de Hymes (1972) com o propósito de discutir o ponto-chave da questão:

"Yet communication itself must be differentiated from interaction as whole in terms of purposiveness"

"The purpose of an event from a community standpoint, of course, need not be identical to the purpose of those engaged in it".

Na primeira chamada, Hymes destaca a necessidade de se diferenciar a comunicação em si da interação como um todo, em termos finalísticos. Com esta formulação, Hymes sugere que se distingam dois tipos de propósito: um comunicativo e outro interacional. Como no componente *end* (propósito), Hymes vê dois aspectos: 1) goals (objetivos) e 2) outcomes (resultados), a dificuldade que se apresenta é como definir os propósitos comunicativos e interativos com base nos aspectos apontados por ele. Antes de discutirmos o que se coloca em foco, vale a pena perguntarmos: Em que sentido a dicotomia comunicativo/interativo tem sido interpretada face ao ato de narrar? Com fins interpretativos, a que categorias esta distinção tem sido correlacionada? Que problemas conceituais emergem de tais interpretações? Deixemos, por enquanto, em suspenso estas questões.

Na segunda, a distinção que ele faz em termos de propósito, corresponde ao que deve ser reconhecido como pessoal e situacional (goal) e o que deve ser designado como convencionalmente esperado (outcomes). Relacionar esta distinção a outra, antiga nas ciências sociais, denominada *propósitos do ator vs propósitos do sistema*, (cf. Duranti, 1985), parece-nos uma relação bastante frutífera, se avaliada em função do exame do ato narrativo sob a perspectiva de quem narra para a criança, que, com efeito, representa os propósitos narrativos de um determinado grupo, e sob o ponto de vista do sistema, que corresponde aos propósitos da instituição Escola.

É em função destes dois níveis que pretendemos nos deter na questão do propósito, no que concerne ao ato narrativo.

Analisemos o primeiro nível. Na medida em que se considera o narrar como uma atividade linguística significativa, que se realiza socialmente, somos levados a prever os diversos sentidos ou as intenções possíveis de que o ato narrativo é portador. De um lado é necessário ter em conta a atividade comunicativa em si, que visa a um determinado objetivo, por exemplo, dar uma informação, fornecer uma explicação, etc, mas, por outro lado, há que se pensar também nas razões que motivaram determinado ato narrativo, ou seja, o efeito que ele pode produzir. Pensamos, mais precisamente, no que o narrador pretende promover com este ato, enquanto produto da relação social. Ou, em termos mais simples, as consequências sociais que esta ação comunicativa pode provocar. O problema está em se tentar delimitar ou pôr limites a movimentos que se entrecruzam. Apesar desta dificuldade, não é difícil admitir que a narrativa, enquanto atividade comunicativa, ela própria se distingue do fim a que é destinada pelo narrador. Com base na distinção austiniana, diríamos que é possível delimitar o sentido *illocucionário* da interpretação dada a um ato narrativo particular, de acordo com o que é narrado, e o sentido *perlocucionário* dos efeitos que essa interpretação produzirá, tendo em conta a situação narrativa. Interessar-se pelo que o narrador quer dizer ou comunicar (illocucionário) implica em saber o que ele quer fazer (perlocucionário). Examinar o ato narrativo com base nesta formulação implica em pensar no caráter funcional que é constitutivo, ou melhor, que é próprio desta atividade, evidência colocada por Levinson (1979), já assinalada anteriormente neste texto. Há que se delimitar no narrar, portanto, uma *função comunicativa* (FC) diferente de uma *função interativa* (FI), conforme propõem Quasthoff e Nikolaus (1982). Vejamos a seguir a que categorias estas funções tem sido correlacionadas e as aceções que a elas se conferem.

O sentido destes dois conceitos, segundo Quasthoff e Nikolaus, está ancorado na dicotomia conteúdo e forma, isto é, as *funções comunicativas* apóiam-se no conteúdo de uma narrativa enquanto as *funções interativas* apóiam-se em sua forma linguística, ou seja, no tipo de unidade discursiva em si, por exemplo, o relato (report) vs. histórias (storytelling). Com referência à primeira relação, parece óbvio que a função comunicativa sofre restrição do tipo de episódio a ser relatado ou depende principalmente do conteúdo da mensagem narrativa. Exemplifiquemos: se a narrativa corresponde a um tipo de episódio que contém elementos que enfatizam a imagem positiva do narrador, a função comunicativa

é, no caso, de engrandecimento. Estabelece-se, por assim dizer, uma relação de dependência unívoca entre a função comunicativa e o conteúdo; aquela que só comporta uma forma de interpretação - a função comunicativa (FC) depende do conteúdo (C), logo:

$$FC = f(C),$$

o que não é verdadeiro para a segunda relação. Se é válido dizer que a função interativa depende da forma (gênero discursivo - relato, estórias), também é legítimo afirmar que a forma depende da função interativa.

Examinemos rapidamente as consequências de tal raciocínio.

Supor que a função interativa depende da forma equivale a dizer que a definição de uma situação interacional é estabelecida pelo uso que o narrador faz de diferentes modos comunicativos. Neste sentido, ao usar, por exemplo, o padrão-replaying num ambiente institucional, o narrador pode tentar redefinir o relacionamento oficial dos interlocutores e transformá-lo em um relacionamento pessoal. Assim, pelo uso de uma certa forma discursiva, uma função interativa é realizada. Por outro lado, admitir que a forma depende da função interativa corresponde a pressupor que o uso de diferentes padrões discursivos, para representar o mesmo evento, é governado pelo tipo de interação. O que significa que um mesmo acidente de carro, por exemplo, pode ser narrado de uma maneira-replaying, se a narração ocorre em um ambiente familiar, logo após o episódio ter acontecido, ou de uma maneira-report, se o fato é narrado para o médico que está tratando do doente, dias depois de tudo ter acontecido (v. a este respeito, Quasthoff e Nikolaus, 1982; Gulich e Quasthoff, 1986). O conhecimento cultural sobre certos tipos de situações interativas define, assim, a aplicabilidade de certos padrões discursivos em certos tipos de interação.

As duas formulações são decorrentes, portanto, da relevância que o analista empresta a uma ou outra variáveis. Na primeira formulação a variável determinante é a forma. Na última, a variável determinante é a relação interacional.

Adotando o mesmo raciocínio que antes desenvolvíamos, o que é interessante destacar na relação de dependência que existe entre as funções interativas e a forma linguística é o seu caráter biunívoco. Embora a relação biunívoca seja univocamente estabelecida, no sentido em que da relação unívoca faz parte, ocorre que na relação unívoca, um ponto do seu domínio associa-se um só ponto do seu contra-domínio, enquanto na relação biunívoca estabelece-se uma

correspondência duplamente articulada entre os campos de definição - tanto a função interativa (FI) depende da forma (F) como a forma (F) depende da função interativa (FI). Há uma relação de dependência recíproca dos fenômenos, logo:

$FI = f(F) \rightarrow$ foco na situação interativa

$F = f(FI) \rightarrow$ foco no padrão discursivo

Em contrapartida, é possível formular uma segunda concepção para os termos "funções comunicativas" e "funções interacionais", inspirada em Hymes, quando ele se refere à questão do propósito (End), vista sob os aspectos de objetivo (goal) e de resultado (outcomes).

De acordo com esta forma de entender, diríamos que num ato narrativo, o narrador pode ter como objetivo dar uma informação, propiciar um entretenimento, por exemplo, tendo também um fim de promover uma relação interativa, na medida em que se engaja com um ouvinte numa relação social, que pode ser do tipo fechada, íntima, informal em contraposição a formal, institucional, etc., o que vale dizer que as funções comunicativas apóiam-se na noção de *objetivo* e as funções interativas apóiam-se na noção de *fim*³⁸.

A nível destas duas funções ou relações (R), um ponto a se observar diz respeito à contradição aparente que entre elas se instaura, tendo em vista à relação de *causalidade*⁴⁰ que se pode estabelecer entre os seus pontos de definição - objetivo e fim, no sentido de *determinação*. O paradoxo fundamental reflete-se nas seguintes concepções:

Uma forma de conceber estas relações é pressupor que a função comunicativa determina a função interativa. Neste sentido, o propósito comunicativo, numa conexão temporal, é anterior ao propósito interativo ou o determina. Desta forma, toda atividade narrativa tem um objetivo - propiciar entretenimento, p. ex., correspondente à função comunicativa, através da qual o narrador atinge um fim - tornar uma certa relação social mais amigável, p. ex., correspondente à função interativa. Em termos matemáticos, diríamos que a função comunicativa (FC) é a variável independente (x) e a função interativa (FI) é a variável dependente (y). Assim sendo:

$$y = f(x) \rightarrow FI = f(FC)$$

Uma segunda concepção é relativa à suposição de que a função interativa determina a função comunicativa. Trata-se agora de sugerir que num ato

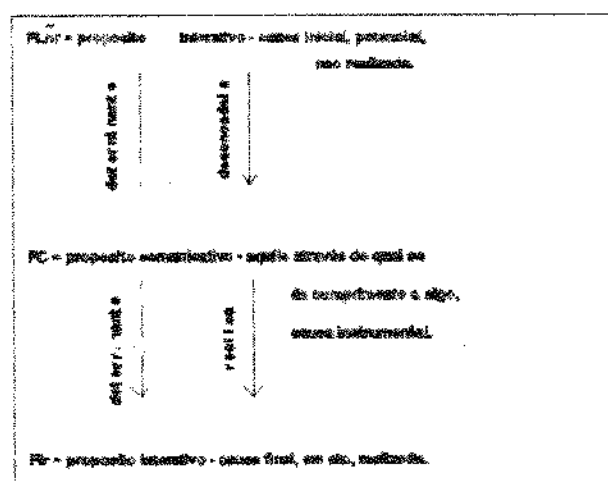
narrativo o propósito de se criar uma certa relação interacional (fim) é que desencadeia o propósito comunicativo (objetivo). Assim sendo, a função comunicativa é posterior à interativa, não só porque é definida a partir dela, mas também porque leva em conta os elementos que a constituem⁴¹. Funcionalmente, significa dizer que a função interativa (FI) é a variável independente (x) e a função comunicativa (FC) é variável dependente (y). Desta forma:

$$y = f(x) \rightarrow FC = f(FI),$$

donde se pode afirmar que entre as funções comunicativa (FC) e interativas (FI) há uma relação biunívoca, que pode ser assim representada:

$$\begin{array}{l} f \\ FI = \text{-----} \rightarrow FC \\ f^{-1} \quad FC = \text{-----} \rightarrow FI \quad * f^{-1} \text{ é a relação inversa de } f \end{array}$$

Podemos distinguir ainda uma terceira concepção: consiste ela em postular que o interacional está efetivamente imbricado no comunicativo. Quer dizer, numa ação narrativa, o narrador tem um propósito interativo (FI_{nr}) que está em potencial (não realizado) e que só se tornará ato (realizado) por meio de um propósito comunicativo (FC). Realizado o propósito comunicativo, o propósito inicial abandona o seu estado de potência e se torna real, atual, ou melhor, um propósito realizado (FI_r). Nesta formulação, percebem-se dois momentos de determinação que podem ser assim configurados:



FLnr = proposito

**interativo - causa inicial, potencial,
nao realizada.**

det er m i n a n t e

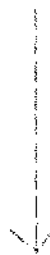


d e s e n c a d e i a

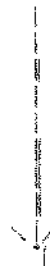


FC = proposito comunicativo - aquilo através do qual se

det er m i n a n t e



r e a l i z a



**da cumprimento a algo,
causa instrumental.**

Fir = proposito interativo - causa final, em ato, realizada.

Num primeiro momento, o propósito interativo é determinante no sentido em que desencadeia o propósito comunicativo num segundo momento, o elemento determinante é o proposto comunicativo, uma vez que é ele que dá cumprimento ou realiza o propósito interativo. Com o cumprimento do propósito interativo, há a culminância do processo narrativo, não havendo retorno a nível de causalidade entre o propósito interativo realizado (Flr) e não-realizado (FIñr). Assim ocorrendo, esta relação pode ser traduzida a nível lógico como:

FIñr -> FC -> Flr

Conforme foi demonstrado até agora, as terminologias função comunicativa e função interativa são complicadas do ponto de vista conceitual. Por falta, entretanto, de uma designação melhor, nós usaremos estes termos no seguinte sentido: as *funções comunicativas* referem-se aos *objetivos* de uma narrativa, enquanto as *funções interativas* referem-se aos *fins* a que se destina a narrativa, pretendidos pelo narrador.

Do ponto de vista classificatório, várias restrições podem ser observadas, —em razão da mesma evidência — o interacional permeia sempre o comunicativo. A análise dos fragmentos abaixo permite-nos ver este aspecto que, inclusive, já foi observado por Quasthoff e Nikolaus (1982) ao postularem alguns tipos de funções comunicativas. É, portanto, na tipologia funcional sugerida por eles que faremos algumas observações.

(81)

I -mas me disseram que você' aqui' acolá' gosta de uma
briguinha''

ANT - é,

I -é''

ANT - é,

I -quando é que você briga''

ANT- briga assim' (+) o guri' o guri quereno me dá (+) quereno
brigá' eu ajunto' TIPUM nele' (+) um dia' eu quebro um'
dois' três'

I -quebra um' dois' três meninos''

ANT -se ele vim' se ele quisé vim' se num quisé' (+)

I -sei, aí se ele topá a briga' você topa''

ANT -eu topo,

(DPA - 01, ANT, 12-16; 07)¹²

(82)

I -mas só'' só faz isso no domingo' não faz outra coisa''

ANT -a (+) a minha mãe sai' sai' deixa eu em casa' fico

cuidano no feijão' minha mãe' minha mãe me dá ãa a laranja

prá eu ficar chupano mai a menina' aí eu dicasco' dô ãa

banda a ela e fico com ãa a banda' aí fico chupano' aí

I - [é'']

ANT -condo ela chega' me da cem' dá duzentos'

(DPA - 01, ANT, 10; 09)

(83)

I -mas (+) me conta uma coisa' uma estória bonita que
aconteceu no domingo'

ANT - aí aconteceu (+) minha mãe' minha mãe me dano ãar
lapada'

I -isso é uma estória bonita'' apanhá'' você apanhou'
por quê''

ANT -proque estava no meio do mundo' só chegou à meia NOOITE'

I -pedindo''

ANT -não,

I -não'' fazendo o quê''

ANT -andano por aí' por aí' por aí' (+) brinco mais meus amigo
(+) aí tem um (+) um Craudo lá em casa que mãe mandou (+)
eh (+) eh (+) eh (+) Craudo me pegá' ele me pega' vem
bozá eu dento de casa aí mãe' TILAPO TILAPO TILAPO'
((barulho da chibata)) té cabá' (+) me trepou ali'
((aponta para o lugar da sua casa onde foi pendurado))
assim nũa corda' aí butô a cabeça pra baixo' aí TIPU PU
PU' deu ãas cinco lapada,

(DPA - 01, ANT, 12-14; 11/01; 12)

(84)

I -e aquela gata'' conta uma estória daquela gata''
ANT -sim' a gatinha foi (+) roubô um pedaço de carne' aí
depois a gata deu uma carrera atraí de meu pai pa
beliscá' aí um dia desse' a gata' a gata foi' de besta'
roubô um pedaço de carne' meu pai pegô ela' VIU VIU VIU'
(fala dirigida à gata) ela assim' (+) pegô ela assim na
correa' (+)

(DPA - 01, ANT, 04; 16)

(85)

I -hum (+) qualquer estória de um domingo' de um passeio na
casa da madrinha' como é lá na casa da madrinha'' (+)
ANT - [hum' aí aí/]
I -como é o nome de tua madrinha'' me diga o nome de sua
ANT - [é'']
I -madrinha''
ANT -Comade Antôia,
I -Comadre Antônia' e o padrinho''
ANT -meu padão (+) é (+) compade Zé,
I -compadre Zé, onde é que a madrinha mora''
ANT -mora lá' perto das Malvinas' prá lá,
I -perto das Malvinas' prá lá,
ANT -é, (+) lá na minha casa aparece briga' briga nós brigamo'
aí Genaro bebeu ãas cana' ficô bebo' aí os homi tudo
amarraro ele' aí depoi' aí depoi marraram ele nas perna'
foi botá (+) amarraram ele nas perna' aí foi botá lá em
cima' (+) aí depoi vinha' vinha' a fia dele' desatô ele e
foi pá João Ribeiro,

(DPA - 01, ANTO, 10-13; 16)

No exemplo (81), o objetivo do narrador é salientar, de forma positiva, a sua auto-imagem. Note-se que o episódio contém elementos que engrandecem a figura do narrador/agente. Ele é a personagem que desempenha o papel principal num acontecimento, sendo capaz de vencer todos os seus adversários - "um dia' eu

quebro um ' dois' tres' ". Trata-se da função de *auto- engrandecimento* - aquela cujo propósito comunicativo é dirigido ao próprio *falante*.

Na narrativa (82) a função comunicativa é *dar uma informação*. Narrar com este propósito leva o narrador a acrescentar detalhes que não fazem parte do conhecimento prévio da audiência. No caso, quando a audiência faz a pergunta: "... não faz outra coisa'", o narrador se sente na obrigação de esclarecer, narrando o que ocorreu no domingo. Neste sentido, a função comunicativa está voltada para a *audiência*.

Na narrativa (83), face às solicitações da audiência: "você apanhou por quê" / "fazendo o quê'", o narrador narra com o propósito de *fornecer uma explicação*. Neste tipo de narração, o ponto-alto do episódio é a explicação do comportamento manifestado pelo protagonista, motivo de interesse da audiência. O propósito comunicativo, desta forma, está orientado principalmente para a *mensagem*.

Na narrativa (84), o propósito comunicativo, diríamos, é enfaticamente interacional, no sentido em que o interesse maior dos interlocutores não é fornecer uma informação nova mas promover uma relação social agradável em que narrador e audiência possam compartilhar da expressão de experiências vivenciadas, como uma forma de entretenimento. Observe-se que ao solicitar "conta uma estória *daquela gata*", a audiência dá a entender que já conhece a tal gata e algumas histórias contadas sobre ela, logo as expectativas da audiência não repousam sobre a informação que vai ser transmitida, mas sobre o clima de intimidade e afetividade que entre os dois interlocutores se estabelece, não querendo dizer com isto que a audiência não manifeste sinais de curiosidade em relação ao episódio relatado. Lembremos, a propósito, dos olhos curiosos e contentes de muitas crianças ao ouvirem histórias e casos que já lhes foram contados diversas vezes, a pedido delas próprias. É a chamada função de *entretenimento* - aquela em que a atenção do narrador está voltada para a audiência na intenção de servir à função de *rapport*, diríamos.

Enquanto nos fragmentos narrativos (81), (82), (83) e (84), as histórias narradas estão localmente vinculadas, na medida em que há um encaixe seqüencial da história na conversação, ou seja, a narração se processa em atendimento a uma solicitação da audiência, na narrativa (85) tal vinculação não ocorre, pelo menos diretamente. A história que o narrador conta nada tem a ver com o tópico que

se desenvolveu anteriormente (sobre os padrinhos). Ela é subjetivamente motivada; emerge da necessidade que o narrador sente de narrar um tipo de episódio que afeta o seu bem-estar emocional. Note-se, por exemplo, que se trata de uma cena de violência, carregada de fortes emoções para o narrador (p. ex. medo), o que concorre para que ele a narre, até mesmo como uma forma de desabafo ou confissão de algo que o perturba psicologicamente sem que tenha sido convidado para narrar sobre este específico tópico (na verdade, o próprio curso da conversa, as perguntas feitas pela interlocutora concorriam para que a história a ser narrada tratasse sobre algo acontecido na casa dos padrinhos e não na sua casa). Narrativas pessoais que são acompanhadas de fortes emoções tendem a resultar em narrativas conversacionais com uma função *psicológica* ou de desabafo comunicativo (*unburdening*), orientada efetivamente para o *falante*, ou seja, o narrador.

É interessante observar que no ato narrativo as funções comunicativas não ocorrem de forma isolada. Há geralmente a co-ocorrência de funções, havendo naturalmente a dominância de uma delas sobre as demais. Narrar, por exemplo, com o propósito de fornecer uma explicação não deixa de ser um recurso que serve também a função de dar uma informação. Observe-se também que as narrativas (81), (82) e (83), não obstante exerçam funções específicas, podem caracterizar-se ainda como fonte de entretenimento para os interlocutores. Neste cruzamento, a dominância de uma função se dá graças ao cálculo que o narrador realiza dos elementos constitutivos da situação interativa, quer dizer, a relevância de uma função é produto de uma avaliação de *foco*, a saber: no falante, no ouvinte ou no conteúdo da mensagem narrativa, sem nos esquecermos ainda de que certas funções comunicativas são restritas a certos tipos de contextos conversacionais. Exemplificamos: a função *psicológica* requer circunstâncias especiais, isto é, um relacionamento estritamente pessoal entre o narrador e a audiência (v. a este respeito, Quasthoff e Nikolaus, 1982).

Como já se assinalou anteriormente, para a verbalização de uma história cognitiva⁴³, o narrador processa não somente os propósitos comunicativos que ele tem mentalmente, considerando, por exemplo, o foco a que ele dá relevância, a unidade conversacional superordenada (aspectos sequenciais), as suposições sobre o conhecimento da audiência, as relações sociais entre falante e ouvinte. Ele ativa também propósitos interativos, tendo em vista, por exemplo, a imagem

que projeta da sua audiência (recipient design - ver Sacks et alii, 1974), as expectativas do ouvinte, o frame situacional, as consequências de seu ato narrativo, o tipo de interação, enfim. Assim sendo, ele ativa propósitos do tipo:

a) demonstrar um bom desempenho narrativo no intuito de resguardar a face positiva (defensiveness);

b) demonstrar espírito de cooperação e sociabilidade;

c) envolver-se com a audiência num relacionamento fechado, agradável (rapport);

d) redefinir ou mudar uma situação interativa, ou seja, transformar uma situação institucional em pessoal.

Em suma, o mais relevante nesta discussão é a mútua dependência que existe entre a função comunicativa e a função interativa, o que coloca em evidência a validação de dois pontos:

a) há no evento narrativo um conjunto de propósitos que se encaixam uns nos outros, tal como postula o modelo da *hierarquia dos propósitos*;

b) a representação cognitiva do narrar, vista enquanto intenção pessoal do falante, não pode ser analisada sem o concurso da situação interativa; aqui os fins são tão importantes quanto os meios.

Analisemos agora o segundo nível a que nos referimos anteriormente: aquele em que a noção de propósito é vista sob a perspectiva do individual e do institucional, entendendo a primeira como a função segundo a qual indivíduos/adultos de uma comunidade particular narram para suas crianças com vistas à relação ensinar/aprender e a última como a função segundo a qual a Instituição Escola narra para crianças, tendo em vista o mesmo objetivo.

Os dados da nossa investigação apontam para a evidência de que adultos em geral identificam a narrativa como uma atividade que desenvolve o raciocínio e a linguagem da criança e a torna mais desinibida, o que sugere a relação entre habilidade narrativa e desenvolvimento cognitivo e social. Esta é, portanto, a razão maior por que adultos narram para crianças.

Todavia, razões específicas, derivadas das concepções que orientam a constituição do saber, regem os atos narrativos, produzidos por adultos pertencentes a grupos sócio-culturais diferentes.

Vinculamos, assim, a questão do propósito a estilos de cultura e de pensamento pelo fato de considerarmos como válidos os seguintes pressupostos,

confirmados pela sociologia cultural (cf. Leroi-Gourhan, A, 1981):

1) A crença em que "é o conteúdo dos pensamentos que difere, não a forma do espírito humano" (Levi-Strauss, 1962);

2) A revelação de uma pluralidade de gêneros de conhecimento (Max Scheler apud Gurvitch, G, 1966);

3) A atribuição de quadros sociais ao conhecimento (Saint-Simon apud Gurvitch, G, 1966).

Neste estudo, encontramos que pais iletrados acreditam que, dentre outros objetivos, o ato narrativo serve à função de:

1. *doutrinação* - aquela em que o narrar é um recurso de que se serve o adulto para que a criança compreenda melhor a vida e incorpore determinados valores. A transcrição abaixo, extraída de uma conversa com uma mãe sobre a importância do ato de narrar, é ilustrativa desta função:

I - eu acho que é uma coisa que anima a criança e leva a
criança pra o bem' né'' fica uma criança entendido'
sabido' (+) sabe'' *sabe já compreende o que é a vida (+)*
e entendê o que é a doutrina porque a doutrina que meus
pai me deram' foi essa' insiná a gente aprendê a vivê no
mundo e respeitá os idosos' sabê respeitá brancos' todas
qualidade' né''

(Depoimento 41 - MA, mãe de JEF)

2. *fixação do patrimônio cultural* - aquela em que os adultos, como depositários e transmissores do saber e na qualidade de *memória institucional*⁴¹ passam às gerações futuras conhecimentos, crenças, valores, práticas e conduta. Serve de ilustração o trecho abaixo:

I - outras estória' outras pessoas' né'' porque vamo supô'eu
conto aqui uma estória de de/vamo supô' de Camões ou de
Caim ou de Abel (+) Abel matou Caim' essas coisa' aí isso
ele vai dizer' olha' papai contou uma estória do passado'
que Caim matou Abel' isso assim' quer dizer' *ele vai*
desenvolver a realidade dos outro' vai passar aquilo que

I - *realmente a estória passou (+)*

P - [passar o conhecimento''

I - *passar o conhecimento'*

(Depoimento 42 - CAR, pai de ADA)

3. conservação de lembranças de ações - aquela em que os adultos rememoram fatos vivenciados por eles e acontecidos no passado, isto é, antigamente, no intuito também de *resguardar a memória ou a história de seu povo*. As transcrições são ilustrativas:

I - "ago::ra' a estória que eu conto pra ele é as estória anti::ga (+) é a estória do tempo do meus avós que eles contavam prá mim' aí eu conto' ele gos::ta'"

(Depoimento 41 - MA, mãe de JEF)

I - "eu acho que é uma inteligência' num é' prá:: um quanto a gente adulto (+) gosta e *fica num na lembrança' na memória'* mermo assim será uma criança também' né' de gostá daquelas estória de criança também' quando eu era criança que passava aqueles tempo'

P - hum'

I - naque::le/o que/que aquelas criança passou/eles fica pensando assim' (++) eu também sou criança' será que eu também inda vá também' passá uma coisa assim' de de passá uma passagem dessa' mas num vem mais esse tempo' né' *foi no tempo antigo' patrás (+)"*

(Depoimento 22 - VO, avó de AN)

4. *desenvolvimento da capacidade de resolver problemas* - aquela em que adultos narram com o objetivo de tornar a criança mais sabida ou experiente, no sentido de ela ser capaz de resolver problemas ou enfrentar situações novas. Os depoimentos abaixo são ilustrativos:

I - "eles ficam mais experiente' assim' experiente' já que eu num tive essas coisa' (+) eu acho que eles ficam mais

P - [hum rum]

I - *experiente' vão entendendo mais as coisa"*

(Depoimento 23 - MJ, mãe de ER)

I - "eu acho ótimo' né' (+) porque:: as criança fica mais

P -

[por quê"]

I - (+) desenvolvida' né" e:: *fica mais sabida' num fica tão bestinha' né'*

(Depoimento 43 - RI, mãe de GIL)

5. *aquisição da capacidade de verbalizar funcionalmente* - aquela em que a produção de eventos narrativos serve de instrumento para que a criança acione a expressão verbal em situações de intercâmbio comunicativo, isto é, se torne capaz de verbalizar funcionalmente. É ilustrativo o depoimento abaixo:

I - "é:: bom porque a menina fica mais ativa' vai aprender mais as coisas' (+) vai viver (+) mais no clube de jovem' de viver com o povo' *saber conversar' (+) saber entrar (+) na na crasse' (+) saber (+) sai::r (+) che::gar uma pessoa na casa da pessoa' a pessoa saber perguntar (+) as coisas' ela responder' (+) dou muito valor' (+) as coisa,"*

(Depoimento 25 - FA, mãe de SL) —

Verifica-se, portanto, que membros deste grupo narram tendo em mente a preocupação de conservar a tradição cultural e difundir um saber funcional. Neste processo de aprendizagem, mediado pela fala narrativa, o propósito do indivíduo iletrado é transmitir um *saber concreto*⁴⁵, assim entendido porque diz respeito às experiências por eles vivenciadas, aos valores por eles cultuados, ao mundo próximo e real em que eles vivem. É com a intenção, enfim, de que as crianças compreendam melhor a vida, para que possam, com efeito, vencer dificuldades que a própria vida lhes oferece, que estes indivíduos narram para elas.

Por outro lado, verificamos que pais letrados julgam que o uso da atividade narrativa, dentre outros propósitos, exerce as funções de:

1. *letramento* - Instaura-se na preocupação que os pais têm em ativar o processo de aquisição de leitura e de escrita.

desenvolvimento verbal da criança, não no sentido de verbalizar funcionalmente⁴⁶, mas se expressar de forma correta, conforme o padrão escrito (v. anexo I, item 24). O trecho de conversa abaixo é ilustrativo:

I - "eu conto estória pra BR pra:: ela ter contato com a escrita' com a linguagem infantil' (...) fazer a comparação que existe TANTO livro para adulto como livro para criança' né'' então no caso assim' eu leio pra ela ter contato com a escrita' pra ela demons/ela:: como é que se diz'' eh:: *DESPERTAR o interesse de ler*"

P -[despertar]

(Depoimento 17 - MC, mãe de BR)

2. *difusão do conhecimento/da informação* - É relativa ao uso da narrativa como fonte de difusão do saber, permitindo à criança adquirir conhecimentos em geral, ter notícia de acontecimentos sociais, ter, enfim, acesso à informação. São ilustrativos os depoimentos seguintes:

I - "ah:: eu me preocupo que ele leia estória antes de ser alfabetizado' (+) e que ele já desperte a vontade de

P - [hum]

I - aprender a ler' e depois de alfabetizado' que ele

P - [hum rum]

I - *descubra que nos livros tem todo o conhecimento que ele desejar'*

(Depoimento 3 - AM, mãe de RO)

I - "eu acho que desenvolve o raciocínio' (+) desenvolve eh:: como eu já disse' o o a fala oral' né'' dela' ela se expressar' (+) conhecer novas novas palavras' novas/eh:: *conhecimento sobre sobre sociais' sociais' né'' porque:: cada estória con/tem estórias que conta fatos' e acontecimentos' eh:: problemas existem/'*

(Depoimento 12 - EG, mãe de PA)

3. *desenvolvimento do pensamento lógico* - Ocorre quando, pelo uso do recurso narrativo, se acredita que a criança se desenvolve naturalmente, tornando-se capaz de operar com conceitos abstratos, tecer comentários, elaborar julgamentos. É ilustrativo o seguinte trecho de conversa:

I - "depois ela mesmo comenta as próprias novelas que ela também gosta de ver' (...) é é um tipo de visão' assim' de forma de ver as coisas' SO' que eu acho que tem muito a ver com as coisas' como a gente (+) tá colocando as coi/esse mundo pra ela' né'' (...) *ela comenta' mas mainha' mas repare' começa a fazer crítica sobre a a a (como dizer) outra novela das sete (...)*"

(Depoimento 6 - LO, mãe de LI)

4. *criatividade/imaginação* - Diz respeito à função de que se reveste a atividade narrativa, quando voltada para aguçar a criatividade e a imaginação da criança. A passagem de fala abaixo é ilustrativa:

I - "eu acho essencial porque desenvolve o diálogo' o dia a dia e:: *imaginação da criança' a criatividade' (...)*"

(Depoimento 5 - VA, mãe de FE)

5. *afetividade/interação* - Refere-se à visão da atividade narrativa como um momento de intimidade entre pais e filhos que permite aos pais passarem conceitos de vida e/ou conhecerem melhor os seus filhos e seus problemas. Servem de exemplo os depoimentos abaixo:

I - "eu acho superimportante' porque eu trabalho e é a hora que eu tenho de conviver com ele e que inclusive (+) entender o que ele tá pensando' né'' muita coisa dos

P - [sei]

I - *problemas dele aparece quando eu tou contando a estória'*

P - [do']

I - do problema que ele tem' do que ele acha assim' de::

problema e você não percebeu' na escola' no livro
 aparece' quando eu tou contando a estória aí ele (+)
 lembra daquele fato/(...) de dar' eu acho' um carinho
 também que ele gosta de toda a noite' ele quer que eu vá'
 ele diz' não' não vou dormir sem estória' (...)"

(Depoimento 2 - LU, mãe de JP)

I - "eu acho uma coisa assim' muito importante pra criança
porque através de desse contato' ALÉM de aproximar muito
a mãe' a pessoa que lê' da criança' né'' porque ali é um
momento de intimidade muito grande entre os dois e depois
 porque é um forma dele da gente passar muito os
 conceitos de vida' a visão de vida da gente pra ele e ele
 passar também o que ele tá absorvendo da do que a ge/da
 vida da gente com ele e dele com as outras pessoas' (...)"

(Depoimento 8 - EM, mãe de TH)

6. *contato com a fantasia* - Aquela em que, através da chamada literatura infantil, a criança entra em contato com a fantasia, com o mundo distante do seu, povoado por fadas, bruxas, príncipes e princesas, reis e rainhas, anões, gnomos, castelos, dragões, etc. O depoimento abaixo é ilustrativo:

I - "(...) porque a estória (+) eh: eh: ela vai/(+) ela
 vai/à medida que ela vai contando' aí ela vai PENSANDO'

P - [isso]

I - né'' aquilo aquilo aquilo/vai vendo a::quele mundo' eh:: P -
 [isso]

I - a CINDERELA' a gente vê aquele CASTELO' aquela Cinderela
 perdendo aquele saPATO'

P - [é a fantasia'

I - é fantasia' né'' aquilo o aquilo/você já pensou como é P -

P - [sei]

I - lindo a criança ver (+) aquilo eh:: assim na mente' né''
 (...)"

(Depoimento 20 - LN, mãe de YV)

I - "de imaginação' e também assim e ver que existe também'
de saber que existe um mundo do real' um mundo da
fantasia' sabe'' um mundo que:: é' por exemplo' se a
gente tá contando uma estória pra ela onde existe fada'
ela/que ela tenha' que ela chegue a/um dia que tenha a
capacidade de saber que fada existe nas estórias infantis

P - [sei]

I - (+) e que a vida/o mundo da da gente é muito mais real,"

(Depoimento 7 - MC, mãe de BR)

Evidencia-se, desta forma, que este grupo narra com o propósito de transmitir um *saber abstrato*, na medida em que os pais julgam que a ação narrativa, constituída como uma atividade de letramento, mediada pela leitura de livros infantis, opera principalmente na estruturação do pensamento verbal e conceitual da criança, tornando-a capaz de, através da atividade simbólica, elaborar estruturas cognitivas necessárias à aquisição do código escrito (alfabetização), considerado como um sistema de representação.

Com relação aos propósitos do sistema, vistos sob a perspectiva da instituição Escola, os vários depoimentos de professores, coletados para os fins desta investigação, são reveladores de que os eventos narrativos que ocorrem na escola têm a função de operar na elaboração das estruturas cognitivas necessárias para a alfabetização. Para os professores a estratégia do narrar, tanto oralmente quanto através da leitura, desenvolve na criança mecanismos psicológicos, tais como percepção visual, percepção auditiva, atenção, concentração, de que dependem as atividades inerentes ao processo de alfabetização. Além disto, conforme demonstra o item 71, anexo I, a atividade narrativa é avaliada como sendo importante porque:

- 1) desenvolve o pensamento lógico;
- 2) desenvolve o senso crítico;
- 3) permite a elaboração de hipóteses e regras acerca dos mecanismos da linguagem;
- 4) veícula o conhecimento;

5) dá oportunidade de verbalização;

6) leva ao desenvolvimento da linguagem.

o que concorre para que se acredite que a atenção do sistema educacional está voltada, basicamente, para o desenvolvimento de esquemas mentais da criança ou para a estruturação do pensamento lógico e, por conseguinte, para a veiculação de um saber abstrato, sendo a prática narrativa utilizada para tal fim. Reside, pois, neste ponto a ação do narrar com relação à questão da propositura a nível do institucional.

Dessa análise, um aspecto interessante merece destaque. Trata-se da identificação de propósitos que se verifica entre o grupo de pais letrados e o grupo representativo do sistema escolar - os professores. Para os dois grupos, eventos narrativos servem à função de levar a criança a operar com o conhecimento abstrato, próprio de sociedades que possuem escrita. Constatase na intenção dos pais letrados a idéia e/ou a atitude de *fazer lado a lado*, num verdadeiro processo de extensão, aquilo que é objetivo do *fazer* da instituição - escola. Considerando este aspecto, é importante notar, por outro lado, a distância que há entre as intenções do sistema escolar e as intenções de pais iletrados quanto à ação de narrar, fato que é, naturalmente, motivo de rupturas entre o conhecimento que o sistema educacional tem o objetivo de transmitir e o conhecimento gerado pelas sociedades de cultura iletrada.

Finalmente, com base nos julgamentos formados sobre a atividade narrativa, cremos ser relevante enfatizar a importância da implicação mútua das formas de conhecimento e dos quadros sociais para a definição das formas de conceber os *fins* deste evento de fala. Trataremos a seguir das *seqüências de atos*, que regem a organização do texto narrativo.

NOTAS

38- Na pragmática formal, o fenômeno de indirectness corresponde ao que se chama de *implicatura* (cf. Tannen, 1989:23)

39 - *Objetivo* é o fim imediato, atingido a curto prazo, que tem caráter objetivo, no sentido em que é direto em relação ao significado expresso. *Fim* é o propósito em seu aspecto subjetivo, como aquilo que constitui uma certa intenção que é diferente da intenção que é dirigida na realidade; algo a que se dá cumprimento a partir de ações menores; é o fim atingido a longo prazo (v. Nicola Abbaganno, 1982. Dicionário de Filosofia). Dito de outra forma, objetivo é o meio, a ação instrumental, o ato ilocucionário e o *fim* é o efeito, a culminância, o ato perilocucionário.

40 - Causalidade, no seu significado geral, "é a conexão entre duas coisas, em virtude da qual a segunda é univocamente previsível a partir da primeira" (Nicola Abbaganno, 1982, Dicionário de Filosofia).

41 - A função comunicativa é definida em termos interacionais uma vez que, de uma forma ou de outra, está voltada para os componentes da situação interativa: o emissor, o ouvinte ou o contexto. Além disto, a função comunicativa sofre restrição também do tipo de episódio a ser relatado, ou seja, do conteúdo da mensagem narrativa.

42 - As referências citadas sob a designação de DPA (Dados de Pesquisa Anterior) foram extraídas de um outro banco de dados - pesquisa de 1988, significando cada convenção a: entrevista N^o 01, sujeito, N^o do turno, N^o da página.

43 - O termo *estória cognitiva* se refere a "qualquer representação mental de um episódio do mundo real que é recuperado (ou reconstruído) de memória no tempo da narração" (Quasthoff e Nikolaus, 1982: 19).

44 - Termos usado por Houis, M (1971) ao se referir à prática através da qual certas pessoas, pertencentes a sociedades marcadas pela oralidade, são, por

função, depositários e transmissores do conhecimento.

45 - As formas do saber denominadas conhecimento concreto e *conhecimento abstrato* correspondem ao que Levi-Strauss (1962) chama respectivamente de *pensamento selvagem* vs *pensamento domesticado*.

46 - Verbalizar no sentido funcional significa ser capaz de se comunicar com as pessoas, em determinados ambientes e situações em que o contato verbal é necessário para a obtenção de informações e outros fins, por exemplo, em instituições do tipo Escola, Hospital e lugares públicos como restaurantes, etc. (v. depoimentos n^{os} 25 e 28).

2.4. SEQUÊNCIA DE ATOS

A compreensão tardia do comportamento verbal humano se deve, segundo Hymes (1972) ao fato de se ter negligenciado a vinculação entre a forma e o conteúdo, na focalização do estudo da fala, revelada nos propósitos científicos e humanísticos. A suposição de que categorias de conteúdo e/ou categorias interpretativas sozinhas não são suficientes para explicar a competência linguística justifica a ênfase que Hymes coloca na forma. Na vida social ordinária, *saber o que dizer* e *saber como dizê-lo* estão relacionados. Logo, uma séria análise científica da fala deve ir além do conteúdo, deve explicitar as regras que diretamente governam os eventos de fala. Numa primeira análise, ele relacionou o conteúdo a uma questão de *tópico* e *mudança de tópico*, sendo a noção de *forma*, por sua vez, associada à questão das *regras* ou *normas* restritas aos usos de fala.⁴¹ (Hymes, 1972: 59-60).

Em discussão sobre este assunto, Duranti (1985), seguindo a sugestão de Saville - Troike (1982:137), interpreta o componente *seqüência de atos* como referindo-se a aspectos sequenciais de eventos comunicativos, por exemplo, *turnos* na conversação, desvinculando esta noção das categorias de forma e conteúdo.

Neste estudo, a questão da organização sequencial do ato narrativo será vista com referência a dois níveis de análise: um de ordem mais local, referente às regras que ordenam a interação narrativa na tomada de turno; outro de ordem mais global, referente às regras que ordenam a seqüenciação tópica. Para a discussão do primeiro nível, utilizaremos como texto de suporte o artigo de Galembeck et alii, intitulado "Turno Conversacional" (1990). Para a discussão do último nível, a referência básica será o modelo de Keenan e Schieffelin, proposto em "Topic as a Discourse Notion: a study of topic in the conversations of children and adults" (1976). Com base, então, na noção de regra e ordenação sequencial, pretendemos explicitar padrões estruturais que emergem na interação narrativa.

2.4.1. Regras que orientam a tomada de turno

Um primeiro ponto que nos chama à atenção quando examinamos narrativas produzidas numa situação interativa são as freqüentes intervenções feitas pela

audiência. Um exemplo desta evidência ocorre exatamente no início do exemplo abaixo:

(85)

001 I -diz' como foi aquela que tu me contou antes''

DA -ah naquela que ((incompreensível))

I - [sei sei]

I -(+) como foi aquela (+) que você inventou''

005 DA -eu sei uma'

I -diz pra mim'

DA -vou dizer o nome (+) era uma vez uma ilha aí na ilha

(T 1B, DA, ls. 01-07)

Antes que o narrador mencione o evento a ser narrado, registram-se várias tentativas para a recapitulação do episódio. Há um convite da audiência para que o narrador conte uma história, seguido por um ato de fala, revelador de que o narrador tenta se lembrar do episódio ao qual se refere o seu interlocutor "ah naquela que" (l. 02), ao mesmo tempo que indica que o narrador aceita tal convite. Esta sequência é quebrada pela inserção de uma outra sequência do interlocutor à qual se segue uma segunda tentativa em que o narrador demonstra preocupação acerca da sua performance narrativa, no sentido de ser capaz de narrar aquele evento específico "eu sei uma'," (l. 05). Há uma nova interferência do interlocutor "diz pra mim" seguida de um ato de fala do narrador "vou dizer o nome (+)" (l. 06), que expressa a intenção de determinar o tópico central ou o próprio nome da história, para, efetivamente, a história ser iniciada.

A forma como estes atos de fala se organizam no ato narrativo coloca em evidência dois princípios básicos: 1) as histórias são "*objetos sequenciados*" que se articulam com o conteúdo particular no qual eles são narrados (Sacks, 1978) e 2) a história não é, em princípio, um *bloco de fala*; ela é construída por *segmentos* nos quais a fala do narrador alterna-se com a fala da audiência. (Jefferson, 1978), o que quer dizer que na construção de histórias há que se prevê normalmente a *alternância de turnos*. O ato de narrar envolve três tipos de segmentos: 1) uma sequência na qual o narrador projeta uma história a ser

narrada, 2) sequências nas quais o narrador constrói com a audiência a estória propriamente dita e, finalmente, 3) sequências em que a audiência fala a respeito da estória narrada. O exemplo (86) ilustra tal padrão de organização.

(86)

- 001 I -*conta uma pra mim'*
 DA -*tá' (++) o nome da estória é (++) a bota do bode,*
 I -*a bota do bode' sei' (+) como é que foi essa*
estória'
 005 DA -*o bode viu a bota' (+) o bode calçou a bota aí ele ele* I -
[sim] [sei' (+) aí o quê']
 DA -*teve uma bota com uma pata calçada e três sem e TRÊS* I
 I - *[e o quê']*
 DA -*SEM aí o bode deu a bota para o rato o rato sumiu na*
 010 I -*[AH' três sem botas' né']*
 DA -*bota' (+) o rato deu a bota para o galo' (+) o galo não*
 I -*[sei]*
 DA -*andou com a bota' (+) o o galo deu a bota para para o*
 I - *[hum]*
 015 DA -*gato' (+) o ga/ eh (+) o o galo falou' isso serve uma*
casa aí o galo falou' uma casa'' o gato aliás falou'
uma casa'' aí a namorada dele veio e disse' uma casa
para os nossos filhote'
 I - *[muito bem (+) ^O DA' essa*
 020 *estorinha/tu/quem foi que te contou essa estorinha''*
 DA -*ninguém' (+) eu li'*
 I -*AH:: você leu' foi'' no livro' foi'' ((DA acena a cabeça*
afirmativamente)) ah tá' (+) conta outra estorinha
DA'' fale aqui ó/prá ficar pertinho' ((baixinho))
 025 DA -*TÁ,*
 (T 1A, DA, ls. 01-25)

De acordo com esta organização sequencial, a narração de estórias, tal como piadas na conversação, seria composta de três tipos de sequências ordenadas em série e colocadas de forma adjacente, chamadas por Sacks (1974) de *prefácio*

(preface) a estória (the telling) e comentários (response sequences). Nesta estrutura particular destacam-se dois traços distintivos de uma estória - a produção local e o condicionamento sequencial (Jefferson, 1978:220).

Segundo este autor, a produção de uma estória apresenta dois aspectos discretos: a) a estória é engatilhada ou emerge no curso de tomadas de turno, isto é, alguma coisa que é dita em um momento particular da conversação pode levar um participante (falante ou ouvinte) a lembrar-se de uma determinada estória que pode ser topicamente coerente com a fala em curso; b) uma estória é metodicamente introduzida na tomada de turno, quer dizer, técnicas são usadas para sinalizar a relação entre a estória e a fala anterior.

Em contextos conversacionais mais longos a emergência de estórias se dá não somente pela sua conexão tópica com falas anteriores, mas também em razão do próprio alinhamento dos participantes, expresso através de retroalimentadores como um resultado da monitoração à fala em desenvolvimento. Nas narrativas que examinamos, entretanto, em razão de a estória estar inserida num contexto conversacional mais curto, em termos do número de lances (moves) que antecede à fala narrativa, a estória é introduzida na sequência de falas como em resposta à solicitação feita pelo interlocutor para narrar um determinado episódio. A estória, então, se encaixa ao contexto de fala via a técnica pergunta - resposta ou, dito de outra forma, o convite para contar uma estória, formulado em termos de pergunta, é o componente da fala anterior que serve como fonte da estória introduzida, em forma de resposta. Conforme se observa no exemplo (85) a estória não é produzida como uma súbita lembrança; ela emerge econômica e elaboradamente ao longo da corrente da fala, como um continuum em relação à fala anterior. No caso, tem-se o esquema: P -> R,

pergunta: "(+) como foi aquela (+) que você inventou"

resposta: ""vou dizer o nome (+) era uma vez uma ilha (...)"

no qual o evento narrativo é consequência de uma pergunta que constitui o que se pode chamar de *elemento detonador*.

A emergência de uma estória, assim construída metodicamente no curso de uma fala, através das tomadas de turno, é importante na medida em que demonstra adequação não somente pela sua ocorrência localmente produzida, mas também pelo fato de ter em conta a ação verbal receptiva. A produção de falas (tokens), de apreciações, sinais de entendimento, sobreposições, repetições, risos,

etc., podem se constituir em consequências positivas ou negativas para o engate da estória.

A manifestação metódica da produção local da estória constitui também a evidência de seu condicionamento seqüencial. Considerar que a estória emerge no continuum da fala, graças a um mecanismo de propulsão, implica em afirmar que, narrada a estória, o evento conversacional retoma o seu estado anterior, o que quer dizer que estórias são *seqüencialmente implicativas*.

Baseado em Schegloff e Sacks (1973:296), Jefferson (1978:228) afirma que o reengajamento à fala precedente, após a completção da estória, diz respeito à matéria de condicionamento seqüencial em dois sentidos. Da mesma forma que ocorre na produção local, no final da estória dois aspectos discretos podem ser encontrados: a) a estória pode servir como uma fonte para detonar falas subsequentes coerentes topicamente; b) uma série de técnicas são usadas para marcar a conexão entre a estória e a fala subsequente. Estas técnicas fornecem a evidência de que a estória é condicionadora da fala subsequente e assim sugerem a propriedade ou adequação desta fala referentemente ao que foi narrado.

Tendo em vista a questão do condicionamento seqüencial no contexto de fala em que as estórias em exame foram produzidas, o fragmento abaixo (exemplo 87) evidencia uma instância particular - a fala subsequente é articulada à própria estória, em termos de conexão tópica, correspondendo a uma apreciação, proferida pela audiência, acerca do episódio narrado.

(87)

025 RO -fi/final feliz (+) feliz,

I -final feliz'

RO -cabou a estória' ele voltou ao normal com o narizinho'

I - foi

RO -não é' nunca mais cresceu' também nunca mais contou

030 mentira' foi né' tá bom'

I - foi

RO -brigada' tá'

I -tá,

(T 3B, RO, ls. 25-33)

Referimo-nos a esta instância como *particular* porque, em certas conversações ordinárias, em que histórias são inseridas, o reengajamento à tomada de turno é feito de forma diferente. Uma história é engatilhada, por exemplo, por uma palavra da fala anterior. Como um contínuo na fala, ela é elaboradamente narrada e, quando atinge o ponto de completude, a conversa corrente é re-impulsionada, partindo do ponto em que foi abandonada. Desta forma, a interrelação entre a história e a fala subsequente é obscurecida, no sentido em que ela é tratada como irrelevante à fala seguinte. Jefferson (1978:229) julga esta instância dramática e afirma que, mais rotineiramente, o relacionamento de uma história com a fala subsequente é negociada entre o narrador e a audiência.

Evidentemente, o reengajamento ao sistema de tomadas de turno, após a completção de uma história introduzida no curso da fala, não se dá apenas deste modo. A fala que ocorre subsequentemente à história pode não estar topicamente vinculada ao tema da história, como acontece no exemplo (88).

(88)

030 I -seca' (+) aí ela saiu (+) pela caixa de chocolate' (+)
e você leu essa estorinha onde'

PA -eu'' eu inventei' (+) mas perdeu o livrinho,

I -ah:: você inventou (+) você já leu essa estorinha em
algum lugar já' (+) mas depois você inventou'' não,

035 PA - [não]

I -você nunca leu não' (+) você que inventou essa
estorinha' num foi'

PA -foi

I -certo,

(T 12A, PA, ls. 30-39)

Como ilustra este exemplo (88), a fala subsequente refere-se não ao conteúdo da história, mas a um elemento da situação narrativa, por exemplo, o instrumento a partir do qual a história foi acionada, no caso, o livro que serviu de fonte para a invenção da história.

Ocorrem ainda os casos em que o reengajamento à fala ordinária se faz de forma descontínua. É o caso do exemplo (89).

(89)

- PA -é o nome do bumbum,
080 I -é o nome do bumbum' brigada viu PA' tchau (+) você vai
PA - [vi]
I -viajar''
PA -vou' amanhã'
I -pra onde'
085 PA -pra Inglaterra,
I -é' tchau,

(T 12E, PA, ls. 79-86)

Neste exemplo não se assinala entre a sequência de fala reintroduzida e a sequência narrativa produzida anteriormente qualquer ponto de vinculação, seja a nível de conteúdo, seja a nível da própria atividade de fala. O engate, a partir da introdução de um novo tópico, tem como referência o *conhecimento partilhado* que existe entre os participantes. Em razão de estar informada da viagem que PA irá fazer, a interlocutora, dando por encerrada a estória, agradece à narradora pelo atendimento da tarefa, fecha o evento narrativo (despedindo-se - "tchau" (l. 80)) e toma o turno para falar sobre o novo tópico - a viagem.

O que é importante destacar do que se observou até agora é que sequências de turnos que constituem uma conversação podem ser analisadas como partes de uma narrativa conversacional que são dispostas como aspectos de entrada e de saída da estória, propiciando a passagem de um estado de fala ordinária para um estado de fala narrativa e deste para o retorno a novo estado de fala ordinária.

Como os segmentos analisados até agora situam-se a nível de *prefácio da estória* (abertura) e *comentário da estória* (fechamento). Trataremos, a seguir, do segundo segmento da narração, postulado por Sacks (1974) - a estória propriamente dita.

Similarmente ao que se demonstrou a nível da narração, num recurso caracterizador da estória propriamente dita é o processo de condicionamento sequencial. Na estória, este processo se manifesta de forma especial: a ocorrência de um turno condiciona a realização de um turno subsequente que, por sua vez, é o elemento desencadeador de um novo turno e, assim, turno após turno a estória é construída. De modo voluntário, a audiência enquadra-se, na verdade,

como o *recipient do narrador e não da estória* (Jefferson, 1978:244), ao tempo em que o narrador se engaja na atividade, buscando a reação do *recipient*, o que demonstra que as falas dos co-participantes se encaixam absolutamente umas nas outras.

Embora o condicionamento sequencial dos turnos seja um aspecto importante da estória porque demonstra o seu caráter dialógico, um outro aspecto que nos parece relevante para a compreensão do processo organizacional da estória é a estratégia de *gestão do turno*, entendida como a maneira pela qual os turnos são distribuídos durante a interação narrativa. Acreditamos que, dependendo do esquema de distribuição dos turnos, bem como da natureza destes turnos, teremos estórias formatadas diferentemente, ou seja, diferentes padrões narrativos. É o que demonstraremos, a seguir.

A identificação de padrões narrativos, adotando-se como critério de análise o princípio de gestão de turno, implica em se evidenciar a questão da distribuição das identidades sociais constitutivas do ato narrativo. Cabe lembrar que na estória há participantes que se manifestam na condição de -quem dá a informação narrativa e na condição de quem recebe esta informação, funções que podem ser correlacionadas aos papéis de narrador/audiência. Neste sentido, o narrador assume a identidade de um falante primário que projeta um turno mais amplo e tem o direito de desenvolver os vários segmentos estruturais da estória, que correspondem às ações narrativas, até que ela alcance um ponto de completção, no caso, a resolução; e a audiência assume a identidade de um falante secundário de quem se espera reações, pequenas observações, pedidos de esclarecimento e informações adicionais durante a narração da estória, sem que estas contribuições possam significar troca de papéis.

Desta forma, temos narrativas em que, com a abertura da estória, o narrador sinaliza que está iniciando um longo turno, sendo limitada a participação da audiência. É o caso da estória abaixo, exemplo (90):

(90)

VA -era uma vez o Pica-Pau e o Pato Donald (+) aí ele
fôru na rua aí encontraram um amigo (+) o nome dele é

I - [sim]

VA - Mickey aí ele disse Mickey'/o Pato Donald disse' (+)

010 I - [sim]

VA -Mickey quer quer ir puma festa lá na minha
 casa'' (+) tem tudo' (+) a aí ele disse' (+) o Mickey
 disse' e o Pica-Pau vai'' aí ele disse' vai porque
 /vai que ele é meu amigo' (+) nossos amigos aí ele
 015 disse' tá certo' eu vou aí quando chegou lá (+)
 chegou duas patinha bem bonita aí Mickey ficou
 apaixonada por uma e Pica-Pau por outra' não/e (+) e
 (+) Pato Donald por outra aí fôru morar numa árvore
 I - [foi']

020 VA -(+) teve seus filhotinhos e foram felizes para sempre,

I -foi mesmo" que estória linda;

(T 27C, VA, ls. 06-20)

Conforme se observa no exemplo (90), o narrador produz um longo turno do tipo *nuclear*⁴⁸ no qual se encaixam breves interferências em forma de turnos *inseridos*⁴⁹, cuja função é indicar entendimento "sim" (ls. 8 e 9), monitoramento "foi" (l. 19) ou avaliação "foi mesmo" que estória LIN::DA," (l. 21). Exercem assim, apenas função reativa, no sentido em que fecham a sequência de fala⁵⁰. Assinala-se aqui um primeiro formato narrativo que pode ser assim representado:

Padrão 1: $1TNa_n \leftarrow (TI (Re - Co - Av - Su - Pa - In))_n$

em que: $1TNa_n$ - é um longo turno nuclear em andamento, produzido pelo narrador;

TI é turno inserido;

Re é repetição;

Co é complementação;

Av é avaliação;

Su é suplementação;

Pa é paráfrase;

In é indagação;

$\leftarrow$ é um sinal indicativo de inserção e/ou sequenciação hierárquica;

n é narrador;

a é audiência.

lendo-se: em um longo turno nuclear em andamento produzido pelo narrador (ITN_{an}) encaixam-se vários turnos inseridos (TI) do tipo repetição (Re), complementação (Co), avaliação (Av), suplementação (Su), paráfrase (Pa) e indagação (In), produzidos pela audiência.

Este tipo de padrão apresenta três características distintas:

- 1) o narrador tem o controle absoluto da atividade narrativa;
- 2) o tópico central da estória é desenvolvido num único e longo turno;
- 3) os turnos produzidos pela audiência são do tipo inserido.

Diferentemente do que ocorre no exemplo (90), percebe-se que, em certas narrativas, o narrador assume de forma restrita a tarefa narrativa e a progressão temática da estória se dá graças a ocorrência de turnos em série. É o que acontece no exemplo (91) abaixo:

(91)

- 001 I -*sei' (+) eh:: AB me conta uma estorinha' (+)*
AB -*eh::o meu primo se afogou ((incompreensível))*
I -*sei' como foi' -*
AB -*foi debaixo duma pedra*
005 I -*ah' ele se afogou debaixo duma pedra (+) aí'*
AB -*o ô::to o ôto meu primo foi salvar ele (+)*
I -*tava onde'' tava onde'*
AB - [hum'']
AB -*na praia ((fala baixinho))*
010 I -*na''*
AB -*praia,*
I -*sei' aí o que foi que aconteceu'' (+) hum''*
AB -*aí a mãe dele tava chorando'*
I -*sei' (+) e daí'*
015 AB -*ele foi simbora,*
I -*ele foi o que'*
AB -*simbora,*
I -*foi simbora'' e num salvou o primo não'*
AB -*salvou,*
020 I -*como''*
AB -*salvano (+) foi simbora (+) pra casa,*

I -pra casa'' (+) e salvou como o primo'' o primo tava se afogando' aí o que é que o outro fez'

AB -salvou ele (+) aí (levou) pa dento do ônibus,
(T 39, AB, ls. 01-24)

No exemplo acima (91), a narrativa é estruturada a partir de uma série de turnos nucleares simples constituídos, geralmente, por uma unidade comunicativa (UC) e organizados de forma justaposta. Algumas intervenções da audiência são turnos inseridos que equivalem a um pedido de repetição, como ocorre na sequência abaixo:

AB - ele foi simhora,

I - ele foi o quê''

AB - simhora,

Entretanto, a maioria dos turnos produzidos pela audiência são nucleares, uma vez que contribuem para o desenvolvimento do tema da narração. A sequencialização destes turnos nucleares se dá pela ordenação de verdadeiros pares adjacentes P - R (pergunta - resposta) que, funcionalmente, são de natureza reativo- iniciativa. Vejamos as sequências abaixo:

AB - praia,

I - sei' aí o que foi que aconteceu'' (+) hum''

AB - aí a mãe dele tava chorando,

I - sei' (+) e daí''

Observe-se que os turnos do interlocutor, inseridos na sequência narrativa, engatam-se ao turno anterior através do uso de marcadores, tais como, "sei" (ls. 12 e 14), exercendo, assim, uma função reativa. Ao pretender, entretanto, dar continuidade à narrativa, o interlocutor elabora uma pergunta que exerce uma função iniciativa. Trata-se de um segundo padrão narrativo cuja representação é a seguinte:

Padrão 2: $(TNJ_p - TNJ_r)_1 <- (TNJ_p - TNJ_r)_2 \dots <- (TNJ_p - TNJ_r)_i$

em que: TNJ_p é turno nuclear justaposto-pergunta;

TNJ_r é turno nuclear justaposto-resposta;

1,2 ... i são índices numéricos que indicam uma ordenação progressiva;

lendo-se: blocos de pares adjacentes (pergunta-resposta), constituídos de turnos nucleares justapostos (TN_i) encaixam-se, verticalmente, uns nos outros, na corrente da fala narrativa.

Comparando os exemplos (90) e (91), verificamos que, no primeiro padrão, a estratégia de gestão do turno que se evidencia é a de *sustentação da fala* visto que o narrador controla a tomada de turno, funcionando como falas tangenciais os turnos inseridos pela audiência; no segundo padrão, ao contrário, a estratégia que se destaca é a da *passagem de turno*⁵¹, evidenciada pela troca de falantes, que se distribui em verdadeiros blocos de pares adjacentes P - R.

Com relação às estratégias de gestão do turno, aqui referidas, com base nas quais se pôde distinguir narrativas formatadas de forma diferente, podemos dizer que narrativas há em que estes procedimentos se dão de forma alternada no sentido em que se registra por parte do narrador a preocupação de sustentar o turno, aceitando e buscando, inclusive, as reações da audiência, mas se registra também por parte da audiência a possibilidade de intervir no curso da estória para promover a sua progressão temática. Um exemplo típico é o (92):

(92)

- PA -era uma vez a cereja que vivia de cabeça pra baixo,
010 (+) um dia ela tava tomando banho' o caracol foi
chamar ela po parque (+) aí ela disse já vou (+) aí
I - [hum]
PA - ela vestiu a roupa e foi (+) aí foram chamar a
joaninha e foram po parque' (+) brincaram brincaram
015 brincaram até ficar com sono aí aí chegou a hora de ir
pra casa (+) aí eles disseram amanhã a gente vai pra
piscina (+) aí aí fez cocorococó (+) aí
((incompreensível)) o galo(+),aí eles foram pra piscina
I - [hum]
020 PA -(+) aí aí foi tão bom que quando a tartaruga veio
entrar'((incompreensível)) ela se afundou' (+) ninguém
conseguiu achar ela porque ela entrou dentro do buraco
que tí::nha ((ri))
I -e depois'' que aconteceu'' ((fala rindo))

025 PA -ela saiu pela caixa de chocolate,
 I -e tava onde essa caixa de chocolates''
 PA -dentro da piscina,
 I -dentro da piscina tinha uma caixa de chocolate''
 PA -seca, (T 12A, PA, ls. 09-29)

Neste exemplo, nota-se que, feita a abertura da estória, o narrador sustenta a fala, produzindo um longo turno nuclear. Em sobreposição à fala do narrador, inserem-se pequenas produções da audiência que, embora se constituam em passagem de turno, apresentam um caráter particular - *não contribuem para a progressão tópica* da estória. Ao turno nuclear que está em andamento via a fala do narrador, encaixam-se outros turnos nucleares produzidos pela audiência. São indagações, que se constituem em ações tópicas - do tipo introdução tópica, cujas funções são encaminhar os eventos da estória, resgatar os eventos não recapitulados e, principalmente, promover a atomização do evento em andamento, concorrendo, conseqüentemente, para a continuidade temática da estória.

Neste caso, confirma-se mais um tipo de padrão que assim se configura:

Padrão 3: $ITNa_i \leftarrow (TI_i (Re-Co-Av-Su-Pa-In) - (TNj_i (In)))$

em que: $ITNa_i$ é longo turno nuclear em andamento, produzido pelo narrador;

TI_i é turno inserido, produzido pelo falante secundário;

TNj_i é turno nuclear justaposto, produzido pela audiência;

- é indicativo de alternância.

lendo-se: Em um longo turno nuclear que está em andamento e é produzido pelo narrador ($ITNa_i$), encaixam-se, de forma alternada, turnos inseridos de natureza variada ($TI_i (Re-Co-Av-Su-Pa-In)$) e turnos nucleares justapostos do tipo indagativo ($TNj_i (In)$), ambos produzidos pela audiência.

Evidentemente que neste processo de encaixamento a alternância a que nos referimos não se manifesta de forma proporcional. Queremos dizer que para cada tipo de inserção observam-se graus diferentes de ocorrência, ou seja, os tipos de turnos da audiência, inseridos no turno em andamento, produzido pelo

narrador, distribuem-se em escalas diferentes. Em algumas narrativas, os turnos nucleares do tipo indagativo apresentam uma *alta incidência* em relação aos turnos de endosso, noutras narrativas, a incidência destes turnos é *baixa*, ocorrendo de forma mais freqüente os turnos de endosso. O nível de distribuição destes dois tipos de turnos é um aspecto importante não só porque pode denunciar formatos diferentes dentro de um mesmo padrão, mas também porque revela níveis mais altos ou mais baixos de "competência narrativa".

É importante estarmos atentos, porém, ao fato de que nem sempre as indagações são interpretadas pelo narrador como um mecanismo que contribui para o desenvolvimento das ações tópicas. Em algumas ocasiões, elas são ignoradas ou tratadas como falas tangenciais. O narrador registra a sua ocorrência reagindo verbalmente, mas dá continuidade a sua fala como se tivesse percebido apenas uma reação da audiência, em forma de endosso. A atitude que o narrador demonstra frente às indagações deve, portanto, ser levada em conta para a avaliação da natureza funcional do turno.

— Em algumas narrativas, a estória é produzida através de uma única tomada de turno. Exemplo ilustrativo é o (93).

(93)

001 I -vai contar que estorinha VE'

VE -do elefante'

I -lá' conta aqui pra mim BEM ALTO' TÁ'

VE -o elefante era/era uma ve/eh era uma vez um elefante

005 (+) ia/aí::lá vinha uma onça' aí ele correu'(+) ele
tava com medo aí:: (+) ele ele caiu::u (+) dentro do
mar' ele morreu,

I -o elefante'

VE -sim,

010 I -sei' (+) e a onça'

VE -a onça ficou viva'

I -ficou viva' sei' (++) terminou'

VE -terminei, ((risos))

(T 24A, VE, ls. 01-13)

Conforme se observa neste exemplo (93), o narrador produz apenas um pequeno turno nuclear (constituído de poucas UC), não se registrando nenhuma interferência da audiência, salvo nas sequências de abertura e fechamento da estória. Este *quarto padrão* narrativo que aqui se assinala corresponde a uma *notícia* na qual o narrador *participa* à audiência eventos acontecidos. Embora esta forma narrativa não forneça todo o acontecimento em sentença, diríamos que, em parte, ele corresponde ao que Quasthoff (1980) chama de *participação* (Mitteilung). Assim o representamos:

Padrão 4: CTNa

em que: CTNa é um curto turno nuclear em andamento:

lendo-se: Num curto turno nuclear em andamento, um acontecimento é representado.

Concluindo, vale a pena enfatizar a importância do mecanismo de *gestão do turno* como elemento revelador não apenas de *regularidades* que apontam para diferenças no processo organizacional da estória, mas também de *níveis de competência do narrador*, constatados a partir do tipo de padrão em que se enquadra a sua produção narrativa. Com relação aos tipos de padrão que estabelecemos podemos afirmar que o padrão 1 denuncia alta competência narrativa; o padrão 3 constitui-se num nível intermediário e os padrões 2 e 4 demonstram baixa competência narrativa, julgamento que colocamos, tendo como referência os sujeitos da nossa investigação.

2.4.2. Regras que orientam a sequenciação tópica

O fato de a organização tópica realizar-se de forma colaborativa entre os participantes do evento narrativo, resulta em que ao longo da narrativa possam se registrar, conforme já evidenciamos, continuidades e descontinuidades tópicas. Atentas a este fenômeno, Keenan e Schieffelin, no interessante trabalho sobre *Tópico como uma noção discursiva* (1976:340-346), observam que há discursos que contêm uma série de tópicos relacionados e há discursos em que entre os enunciados não há qualquer relação, seja em termos de conteúdo proposicional seja em termos de pressuposição.

Segundo estas estudiosas, os tópicos discursivos podem ser desenvolvidos sob

forma de colaboração tópica e sob forma de incorporação tópica. A primeira se dá quando dois ou mais enunciados partilham do mesmo tópico discursivo, a última ocorre quando os falantes levam em conta alguma pressuposição do tópico discursivo imediatamente anterior ou pressupõem alguma informação nova relevante no tópico anterior e incorporam-na ao novo tópico. Os trechos de discurso ligados por *tópicos colaborativos* e *tópicos incorporativos* constituem-se em discursos contínuos.

Quando, porém, em trechos discursivos, enunciados subsequentes estão desvinculados dos enunciados anteriores, temos discursos descontínuos que podem se manifestar de duas formas: 1) através da reintrodução de uma proposição ou de um tópico discursivo já aparecido em algum momento anterior do trecho discursivo e 2) através da introdução de um tópico novo não referido ainda em outras partes do trecho discursivo. Trata-se, respectivamente, dos *tópicos reintrodutivo* e *introdutivo*.

Uma rápida análise das interações narrativas com base no modelo postulado por Kennan e Shieffelin (1976) permite-nos afirmar que, em certas narrativas, feita a abertura da estória, o narrador desenvolve de forma simétrica um tópico geral, denominado por Shanck (1977:426) de *supertópico*, sendo complementares os tópicos desenvolvidos pelo interlocutor. Colocado de outra forma, o narrador desenvolve *um quadro tópico* (Brown e Yule, 1983) e a audiência emite contribuições de endosso, ou seja, produz *ensaios tópicos* (Marcushi, 1988:8). Considerando esta conduta tópica diríamos que as sequências tópicas destas narrativas são do tipo *colaborativo* no sentido em que cada sequência decorre da sequência imediatamente anterior, estando todas ligadas a um tópico central. É ilustrativo desse tipo de organização tópica o exemplo (90), já citado.

Nas narrativas em que a troca de falante se dá de forma mais efetiva, as indagações produzidas pela audiência no curso da narrativa podem ser consideradas como tópicos incorporativos tendo em vista que levam em conta alguma pressuposição ligada ao tópico anterior. Este tipo de tópico aparece em (92). Neste exemplo, através do tópico indagativo "e depois" que aconteceu (l. 24), o interlocutor coloca um problema de relevância imediata que está relacionado ao tópico anterior no sentido em que a proposição a partir da qual a informação está sendo elicitada pressupõe que *algo novo aconteceu*, isto é, se a tartaruga entrou num buraco, possivelmente ela iria sair. Esta pressuposição

também é considerada pelo narrador. Observe-se, a propósito, que a informação dada a seguir pelo narrador "ela saiu pela caixa de chocolate" (l. 25) confirma tal pressuposição. Aqui, vale a pena assinalar que a sequência, produzida em resposta à pergunta feita, é do tipo colaborativa. Em algumas interações narrativas, a introdução de um tópico incorporativo provoca uma mudança tópica. Ocorre, por exemplo, em (09). Observe-se que no curso desta narração há o fechamento de um tópico, sinalizado por "pronto, só, só é isso" (l. 12), ao qual se incorpora um outro tópico "foi" e aí "não chegou ninguém pa apartar" (l. 13) que, por sua vez, solicita uma nova informação que este tópico se liga de forma colaborativa, não estando, entretanto, ligada tematicamente às sequências tópicas anteriores. Embora se registre um caso de expansão tópica, consideramos ser este também um caso de continuidade discursiva.

A ocorrência significativa de tópicos incorporativos ao longo da produção narrativa denuncia a formatação de um tipo de padrão denominado por Scollon (1976) de *construções verticais*ⁱⁱ, entendidos, a princípio, como manifestações de uma sintaxe em desenvolvimento, posição que apresenta seguidores (p. ex. Givón, 1979), apesar de problemática. Sob a influência de Cook-Gumperz (197) e Cook-Gumperz e Gumperz (1981), Scollon and Scollon (1984: 179-182) vêem agora a construção vertical não somente como um padrão de interação estruturado com a participação de adulto vs criança, mas como um *aspecto de preparação de letramento*.

Nas narrativas documentadas, encontramos ainda tópicos de natureza reintrodutória e introdutória. Ocorrem, por exemplo, em (11) e (10), respectivamente. No exemplo (11), a sequência tópica "foi" (+) e a vovó" (l. 38) é um caso de tópico discursivo reintrodutório no sentido em que retoma uma informação contida em uma troca anterior. Este tipo de tópico corresponde ao que Gardner (1987: 138-139) chama de *reciclagem de tópico*, ou seja, tópicos ou partes de tópicos já tratados são reapresentados, configurando-se como um deslocamento tópico. Já no exemplo (10), a sequência tópica "ó o carro do meu pai/(+) meu pai passou ali no carro da Telpa NO CARRO DA TELPA" equivale a um tópico discursivo introdutivo uma vez que se trata de um tópico ainda não apresentado em momentos anteriores da narrativa. Este tipo de tópico apresenta-se como uma informação nova, introduzida graças à interrupção de um tópico que estava em andamento. É interessante observar que, realizada a

ação de mudar o tópico, no caso uma digressão, o narrador volta ao tópico anterior, procedimento que resulta na constituição de um outro tópico do tipo reintrodutivo.

A identificação de variações tópicas que denunciam continuidades e descontinuidades no processo narrativo é interessante na medida que possibilita observar a forma dinâmica através da qual a estória é construída. Um ponto, porém, que merece destaque no que se refere à organização sequencial da estória é a consideração mesma da noção de tópico, como um recurso analítico que possibilita a depreensão de unidades discursivas, constitutivas da estória.

NOTAS

47 - Segundo Hymes (1972:36), "regras de fala são formas às quais falantes associam modos particulares de fala, tópicos ou formas de mensagens, em atividades e ambientes particulares."

48 - Segundo Galembeck et alii (1990:86), turno nuclear é o que "contribui substancialmente para o desenvolvimento do tópico principal da sequência, podendo ser do tipo justaposto ou em andamento." Turno nuclear em andamento é aquele que não se esgota em uma única intervenção do falante; a intervenção subsequente, produzida pelo mesmo falante, dá continuidade do turno anterior. O turno é justaposto no sentido em que se justapõe a um turno também nuclear.

49 - O turno inserido é marginal em relação ao desenvolvimento do tópico. Eles podem ser do tipo: reforço, concordância, aviso, antecipação e pedido de esclarecimento (intervenção indagativa). Uma observação aqui é útil: quando a intervenção indagativa equivale a um pedido de repetição (p. ex. o quê?), trata-se de um turno inserido. Se, porém, esta intervenção equivale a um pedido de esclarecimento propriamente dito, podemos considerá-lo como um turno nuclear. (cf. Galembeck et alii, 1990: 88-91)).

50 - Quanto à função que os turnos desempenham na sequência conversacional, podem-se identificar turnos de função ilocucionária iniciativa, função ilocucionária reativa e função ilocucionária reativo-iniciativa. (v. Poulet et alii, 1985).

51 - No exemplo considerado (91), as ocorrências de passagem de turno foram *consentidas* pelo falante, sendo sinalizadas pela presença de marcadores supra-segmentais, tais como a pausa ou a entonação descendente (cf. Galembeck et alii, p. 76-77).

52 - Segundo Scollon and Scollon (1984:180), a construção vertical manifesta-se da seguinte forma: a criança diz alguma coisa; o adulto responde e solicita

esclarecimento ou expansão; a criança fornece um outro enunciado que equivale a esta expansão. O primeiro enunciado da criança é visto como um tópico ou informação velha e o segundo como um comentário ou informação nova. Na interação as trocas são organizadas em três partes: criança - adulto - criança.

2.5. CHAVES

Sem dúvida, é óbvio afirmar que ninguém fala sem demonstrar uma atitude em relação à mensagem e à atividade de fala. Com efeito, até mesmo o ato de se ficar em silêncio, dentro de um certo quadro de interação, comunica alguma coisa. Tudo que se fala é dito de alguma forma: num certo tom de voz, numa determinada velocidade, com alguma expressão ou falta de expressão na voz ou na face do falante, acompanhado ou não de algum movimento do corpo, o que significa dizer que os aspectos não-verbais revelam os propósitos do falante em relação à atividade de fala, funcionando, em geral, como elementos que permitem interpretar o que está sendo comunicado.

Relativamente a estes aspectos que, em princípio, modulam a fala, dois pontos merecem ser comentados: o primeiro diz respeito à limitada contribuição que os linguistas têm fornecido a este campo exploratório. Constata-se que, não obstante o desenvolvimento da análise do discurso referentemente ao estudo sistemático da conversação natural, tendo em vista o processo interpretativo, as pesquisas sobre a fala, em geral, têm negligenciado o comportamento paraverbal e não-verbal (constituem-se em exceção os estudos da fonética e da microetnografia), o segundo refere-se à posição adotada pela lingüística tradicional (estruturalistas, principalmente), ao considerar entonação, ritmo de fala, certas opções sintáticas, fonéticas e lexicais como *aspectos marginais da linguagem* que não interferem no significado básico da mensagem (v. Gumperz, 1982).

Adicionalmente a estes aspectos de ordem teórica, fazemos alusão a outro de natureza metodológica. Referimo-nos ao instrumento de análise utilizado pelos analistas da conversação. Embora se saiba que muitos eventos de fala, produzidos em ambientes naturais, não podem ser interpretados adequadamente sem a conjugação do comportamento verbal e do não-verbal (principalmente em termos pragmáticos), a gravação em tape (e não em vídeo) ainda é o principal instrumento de pesquisa na análise da conversa. Um fato interessante ainda a se observar é que nos raros estudos onde tentativas são feitas no sentido de registrar alguns dos comportamentos não-verbais na conversação, os sistemas notacionais adotados carecem de validade e confiabilidade. Sabe-se, entretanto, que pesquisadores de várias disciplinas têm desenvolvido técnicas para o estudo da comunicação não-verbal, o que quer dizer que existem em disponibilidade

métodos apropriados para a análise do comportamento não-verbal na conversação (v. a respeito Scherer e Wallbot, 1985).

No processo interpretativo, os sinais comunicativos de ordem não-verbal e paraverbal, produzidos pelo falante, têm sido olhados de forma diferenciada por aqueles que estudam os atos comunicativos. De um lado, está a ciência linguística que, observando a distinção existente entre as dimensões êmica e ética da linguagem, exclui de sua análise os chamados *aspectos marginais da linguagem*, por entender que eles são produzidos apenas para afetar a qualidade da mensagem, e privilegia os chamados aspectos nucleares da linguagem - aqueles que realmente sinalizam informação referencial a nível fonológico, morfológico e sintático. Do outro lado, estão as ciências sociais e comportamentais, que se preocupam exclusivamente com o comportamento não-verbal, negligenciando o comportamento verbal. Posições divergentes face à análise de um mesmo fenômeno constitui-se, segundo Scherer (1982), um problema sério que aponta para a necessidade urgente de se combinar perspectivas de análise, imanes da linguística e de outras ciências, que objetivem contribuir, de forma mais efetiva, para a compreensão de processo discursivo.

Com relação aos estudos linguísticos, julgamos que tal posição decorre da visão que o analista tem *daquilo que constitui o dado linguístico*. Durante várias décadas, a linguística concentrou-se na teoria gramatical, preocupando-se exclusivamente com as categorias êmicas da linguagem. Esta visão estreita, todavia, foi aos poucos abandonada, chegando certos linguistas à conclusão de que aspectos mais amplos de significação, interpretação e efeitos comunicativos deveriam ser focalizados. Noutras palavras, diríamos que a análise linguística foi suplementada, na medida em que dados de natureza variada (ética icônica, cognitiva, social, etnográfica) passaram a ser reconhecidos como elementos que afetam a interpretação de atos comunicativos.

Este avanço teórico se deve, então, entre outras razões, ao entendimento de que:

- 1) a interação verbal é uma atividade multicanalizada que ocorre em três níveis: verbal, paraverbal e não-verbal;
- 2) interpretações na interação resultam da combinação de variados tipos de dados: o êmico, o ético, o icônico, entre outros;
- 3) uma multiplicidade de interpretações é sempre possível (Garfinkel, 1972),

dado o caráter redundante da informação e a possibilidade que o receptor tem de criar expectativas (expectancy) em relação ao conteúdo de uma mensagem.

Estabelecidas nestes termos, as abordagens interpretativas dos atos comunicativos objetivam não somente distinguir o *significado comunicativo* do *significado lingüístico* (gramatical) mas também enfatizar a funcionalidade destes aspectos no processo interativo (Bateson, 1972; Hymes, 1972; Gumperz, 1982; entre outros).

Sob o rótulo de *chaves*, Hymes assinala a importância destes elementos para a compreensão dos eventos de fala, observando que eles não só refletem as emoções dos falantes, mas também são usados em certas situações sociais para denotar polidez, clareza, ênfase, etc.

Os sinais-chave comunicam o que Bateson chama de *metamensagens* - informações não declaradas que motivam o ouvinte a participar efetivamente da tarefa de produzir sentido, constituindo-se, assim, num mecanismo de envolvimento. No sentido de Bateson, as noções metamensagem vs mensagem podem ser associadas, respectivamente, às estratégias denominadas *foco no envolvimento* vs *foco na informação* (cf. Tannen, 1985), parecendo, desta forma, consistente relacionar o conceito de chave à idéia de estratégias de enquadramento (framing devices), como sugere Duranti (1985).

Estes fenômenos significativos, considerados constitutivos para o processo interpretativo, são tratados por Gumperz (1982) sob a rubrica de *pistas de contextualização* (contextualization cues), sendo caracterizados como "qualquer aspecto de forma linguística que contribui para a sinalização de pressuposições contextuais" (Gumperz, 1982: 131).

A idéia de chave pode ser relacionada ao termo *pistas de contextualização*. Convém assinalar, entretanto, que a descrição deste fenômeno, nos termos de Gumperz, apresenta várias restrições (v. a este respeito Ensink, 1987: 517-531; Mazeland, 1986: 170-182):

1) a terminologia usada por Gumperz não é suficientemente precisa. Inúmeras categorias, tais como: código, dialeto, processos de mudança de estilo, opções sintáticas e lexicais, expressões formulaicas, etc., não definidas claramente, exercem para ele funções contextualizadoras. Além disto, termos como *interpretação* e *frame interpretativo*, *frame* e *contexto* são estreitamente relacionados, sendo os dois últimos até usados de forma intercambiável, o que

torna difícil não só a compreensão, mas também a aplicabilidade do princípio em questão.

2) sendo a interação verbal uma atividade em que ocorrem três níveis de comportamento (verbal, paraverbal e não-verbal), não fica claro que *elementos comunicativos* são designados pelo termo *pistas de contextualização*. Pode-se dizer que a descrição deste conceito é ambígua, no sentido em que pode ser interpretado em termos restritos ou amplos. Em sentido restrito, o termo *pistas de contextualização* refere-se a categorias verbais e paraverbais (principalmente). Em sentido amplo, o termo cobre formas de sinalização verbais e não-verbais (observem-se, neste sentido, as referências que Gumperz faz aos trabalhos de Birdwhistell, 1970; Condon Ogston, 1967, Kendon, Harris Key, 1975; Byers, 1976; Ekman, 1979; Kempton, 1981; Erickson & Schultz, 1982; entre outros).

3) Se, em Gumperz, *os significados são transmitidos como parte do processo interativo* (os grifos são nossos) e a interação verbal é inerentemente multicanalizada, uma explicação de como falantes compreendem enunciados em situações reais deveria, de forma homogênea, levar em consideração os diversos canais que sinalizam informação. Na análise de Gumperz isto, porém, não ocorre. Embora ele realce a importância dos trabalhos que analisam sistematicamente os sinais não-verbais, realizados por pesquisadores da comunicação não-verbal, *pistas não-verbais* são deixadas à parte, ao pretender explicar os desentendimentos e/ou colapsos comunicativos que ocorrem na comunicação inter-étnica. Afirmar que as *pistas de contextualização* devem ser interpretadas em *contexto*, motiva-nos a considerar como pertencentes ao contexto não apenas as *pistas linguísticas*, *prosódicas*, *cognitivas*, *sócio-culturais*, mas também aquelas sinalizadas com o próprio corpo, ou seja, as *pistas gestuais*, *faciais*, *proxêmicas*, entre outras. O que neste aspecto nos parece problemático é que, em Gumperz, a noção de contexto não é explicitamente definida (ver a respeito da noção de contexto, Mulroy, 1984).

O ponto importante que merece ser nesta discussão assinalado é que, embora a análise linguística tenha realizado progressos, no que se refere à inclusão dos aspectos éticos para a compreensão do processo interpretativo, julgamos ainda limitada a postura metodológica, adotada pelos linguistas. Explicamos melhor: mesmo estando alertas ao fato de que enunciados são interpretados em contexto e de que numa situação comunicativa, toda informação é redundante, no

sentido em que fatores de ordem heterogênea interferem, os linguistas não abordam a questão da interpretação de forma globalizante. Além de avaliarem geralmente o papel do comportamento linguístico na compreensão, dão a entender, inclusive, que a análise das pistas não-verbais é tarefa de outros estudiosos da comunicação⁴⁵. Na verdade, eles não conseguem se desvencilhar de uma tradição metodológica.

Por entendermos, entretanto, que o *como se diz* (por oposição ao *que se diz*) se manifesta especialmente através de outros códigos que não o linguístico, reportamo-nos a outros estudos que se preocupam não somente com a mensagem audível (paralinguagem), mas também visível (cinésica, proxêmica) e sensível (tacêsica), com vistas a compreender melhor a fala narrativa.

A *paralinguagem*, segundo Steinberg (1988:4), pode ser entendida como qualquer som produzido pelo aparelho fonador, mas que não pertence ao sistema sonoro da língua. Ela corresponde a *gestos sonoros* (Key, 1958) do tipo: assobios, sons onomatopaicos, altura exagerada da voz. Austin (1978) inclui, entre os traços paralinguísticos, atos de fala como: gritar, cochichar, rir, chorar, pigarrear, bocejar, suspirar, bem como aqueles traços por ele chamados de *qualificadores vocais* (tempo, tom, intensidade), de *modificadores vocais* (oral, lingual, faríngeo e laríngeo) e de *segregadores vocais* (vogais de hesitação: ah, eh, hm), sendo que os qualificadores e modificadores ocorrem simultaneamente à emissão dos sons pertencentes à língua e os segregadores são ruídos produzidos entre uma emissão e outra dos sons do sistema sonoro da língua.

A *cinésica* estuda os movimentos do corpo, referentes às mudanças na postura e gestos menores que envolvem partes do corpo como o movimento do rosto, dos olhos, da boca e das mãos, que são importantes componentes da interação e da comunicação.

A *postura* que o corpo assume leva em consideração dois componentes da interação: a situação e a informação. Dependendo do tipo de situação (íntima, informal, formal), distâncias entre os participantes podem ser percebidas, indicando não somente os limites de território existentes entre eu e o outro⁴⁶, mas também as relações de simpatia e status entre as pessoas envolvidas na interação. A postura funciona como um componente na tomada de turno, no sentido em que se coordena com marcadores de unidades de discurso, podendo indicar ainda sincronia interacional. É comum alterar-se a postura sempre que

se inicia ou se termina uma fala mais longa. Percebe-se, além disto, que a orientação do corpo tanto pode indicar acordo verbal, no sentido em que se sabe *quem está do lado de quem*, como atitudes de atenção, desinteresse, e também intenções. A postura está ligada à proxêmica, definida por Hall (1959, 1966) como "o estudo da estruturação inconsciente do microespaço humano".

A face em todo o seu conjunto, por causa da sua complexa musculatura, não constitui apenas o lugar mediante o qual percebemos as mais variadas emoções (ansiedade, vergonha, constrangimento, medo, dor, alegria), é também, a nível interacional, uma importante fonte a partir da qual o recebedor pode inferir atitudes do falante (disposição, indisposição). Segundo Scherer e Wallbott (1985), o mais sofisticado sistema de categorias usado para análise da expressão facial é o Facial Action Coding System (FACS), elaborado por Ekman e Friesen (1978). Trata-se de um atlas do rosto, constituído por 46 unidades de ação, definidas a partir de fotografias.

Fazendo parte do comportamento facial, o *olhar*, visto em termos de movimento dos olhos, direção do olhar ou contato ocular, comunica deliberadamente ou não. Segundo Flora Davis (1979), o comportamento ocular não se resume à partilha de um mesmo código, o que significa dizer que os movimentos oculares de cada pessoa são influenciados pela sua personalidade, pela situação em que se encontra, por suas atitudes para com as pessoas que a acompanham e pela importância que desfruta dentro de um grupo. O movimento dos olhos não indica apenas que uma pessoa está vendo. Estudos sobre o assunto demonstram que, na interação, o olhar exerce uma função reguladora, correspondendo a um sistema de sinalização que pode indicar entendimento, atenção, constrangimento, intenções, intimidade, cumplicidade, simpatia ou antipatia. Na conversação, o olhar desempenha, desta forma, papel preponderante. (sobre este assunto ver Kendon, 1967; Argyle e Ingham, 1972; Goffman, 1963; Hall, 1966, entre outros).

Os movimentos da boca ou o *riso* fazem parte de um conjunto gestual. Birdwhistell (1973) considera o riso como um gesto aprendido e culturalmente determinado, que não se vincula apenas à expressão de prazer, o que quer dizer que, dependendo do contexto, o riso pode traduzir constrangimento, humor, ridículo, dúvida, subordinação, ironia, etc.

Grande parte da *gesticulação*, especialmente a dança das mãos, vincula-se, na verdade, ao discurso, como uma forma de reforçar, contradizer ou substituir

a palavra. O que fazemos com as mãos pode ser inerente a uma tarefa ou imitativo dela. Há gestos que sugerem distância ou direção, alguns que representam o movimento corporal e outros que desenham o tamanho ou a forma de corpos ou objetos no ar. Embora os gestos propriamente ditos sejam executados pelas mãos, o corpo todo, ao se movimentar e assumir posturas, está executando gestos comunicativos. Para Davis (1979), cada indivíduo tem seu próprio estilo gestual que, em parte, reflete a sua cultura.

A proxêmica, conforme já se fez referência anteriormente, diz respeito à distância mantida entre os participantes de uma interação de acordo com a situação social. Hall (1966), pioneiro no estudo deste assunto, lembra que a distância interpessoal está intimamente ligada à fala, no sentido em que, se há registros de fala empregados em situações diferentes, o mesmo acontece com o comportamento proxêmico.

Definida como proxemia tátil (Kauffman, 1971), já que a proximidade total se configura no toque, a *tacética* tem estudado a problemática do toque sob vários aspectos: diferença de cultura, significado, simpatia, relação social, influência sobre os outros, acesso a pessoas e atitudes em relação ao toque (v. Heslin e Alpen, 1983).

Até o momento, ao nos referirmos a um conjunto de códigos de natureza variada (audíveis, visíveis e sensíveis), que fazem parte de um outro sistema de linguagem (veiculada pelo corpo por oposição àquela veiculada pelo aparelho fonador e pertencente a um sistema linguístico), pretendemos chamar a atenção para o fato de que, no ato comunicativo, os códigos verbal e não-verbal funcionam como contra-partes, que não se podem dissociar. Não podemos entender a comunicação não-verbal se não a considerarmos em relação à própria língua, sendo o inverso também verdadeiro: para entender a língua é preciso considerar os componentes não-verbais. Combinados aos elementos verbais, os componentes não-verbais manifestam-se como supra-segmentos, ambos fazendo parte de um só ato comunicativo.

Além deste ponto, é relevante enfatizar a importância dos elementos não-verbais como ingredientes da dramaturgia e, por extensão, da atividade narrativa. Considerando-se o evento narrativo como uma atividade em que, na presença de uma audiência, o narrador recapitula eventos do passado, o ato de narrar pode ser visto como uma forma de *representação* (Goffman, 1989; Gulich

e Quasthoff, 1986). Neste sentido, o narrador, na qualidade de ator, visto que se coloca na perspectiva de quem está envolvido no fato narrado ou regula as impressões que se formam a seu respeito (Goffman, 1989), coloca o evento em cena e o representa até o fim (Gulich e Quasthoff, 1986). Neste processo de encenação ou teatralização da estória, o narrador, sob a máscara de um personagem, faz uso de variados recursos cênicos. A voz, o rosto, o corpo vão constituir o seu equipamento expressivo, através do qual ele imprime realidade ao que conta e exprime a si mesmo.

Adotando esta perspectiva, então, é que discutiremos, a seguir, a ocorrência e função de certos componentes não-verbais, recorrentes na produção narrativa. Utilizaremos para tal fim a narrativa no. 11C (tape no. 5), servindo como fonte de referência teórica, para a categorização de alguns elementos não-verbais, as tipologias propostas por Steinberg (1988), em estudo que faz sobre "Os Elementos Não-verbais da Conversação".

Ao representar o evento em foco, que alude a um filme de terror, LA (a narradora/atriz) marca a sua entrada e saída de cena a partir da conjugação de dois recursos: a paralinguagem e a postura. Ao anunciar o evento a que se reportará, LA fala em tom baixo e em velocidade moderada. A partir do momento, entretanto, em que as ações narrativas se desenvolvem, LA eleva o tom de voz, produzindo em gritos certas palavras "ENTÃO" (l. 7), "e MAIS e MAIS" (l. 9) ou alongando a produção de certos segmentos "ESCU::RA" (l. 7), "MU::ITO" (l. 8). Alternam-se em sua produção, momentos de aceleração da voz vs momentos em que o ritmo da fala é compassado, registrando-se, às vezes, o silêncio, isto é, as pausas para criar determinadas expectativas. Ao concluir a encenação, momento em que dá por completada a estória "pronto" (l. 118), LA, que estava atuando em pé, senta-se, coloca o arquinho da cabeça que entregara ao pai e assume uma postura completamente diferente da que adotara, como se dissesse "concluí a minha representação".

Durante a narração da estória, LA movimenta coordenadamente o seu corpo. Senta-se ou se levanta; inclina o corpo para frente ou retesa-o para trás, conforme os seus movimentos de fala ou o que pretende expressar. Percebe-se *mudança de postura*:

1) a cada mudança de episódio que coincide naturalmente com mudança de tópico. Ocorre, por exemplo, quando LA se refere à chegada da primavera (l. 63) ou à presença do esqueleto (l. 83);

2) sempre que a narradora pretende imprimir maior grau de dramaticidade, ao enfatizar um evento ou dar idéia de suspense. Dá-se em: "então daí (+) chegou (+) a noite' (+++) ((pára e se levanta)))" (ls. 36-37); "tudo estava acontecendo (+) naquele dia ((levanta)))" (ls. 61-62);

3) marcando segmentos de fala, tais como palavras ou enunciados. Ao pronunciar "TODOS TODOS" (l. 63), LA gira o corpo; a expressão "se mexendo" (l. 84) é acompanhada por rodopios sobre um pé;

4) quando há reação a uma ordem. Registra-se quando, a pedido do pai, LA mantém-se por algum tempo sentada.

Embora não tenha sido preocupação nossa registrar em detalhes a postura do narrador, observamos que, na encenação da estória, como na conversação ordinária, o movimento corpóreo associa-se intimamente à necessidade que o narrador tem de se posicionar de uma certa maneira frente a seu interlocutor, estando, desta forma, vinculada a normas de interação (v. item 1.7), à enunciação de unidades discursivas, a limites de espaço ou território, à necessidade de aproximação, toque ou distância.

Os gestos comunicativos, executados por várias partes do corpo, exercem uma multiplicidade de funções. Com base na nossa amostra, identificamos gestos do tipo:

1) *enfático* - acompanha a palavra para enfatizá-la. Ocorre, por exemplo, quando LA, ao dizer "não tem aquela música do (+) lobo" (l. 41), levanta o dedo indicador;

2) *dêitico* - aponta para algo ou alguém. Acontece quando LA levanta o queixo, apontando para o banheiro, lugar onde o homem se metamorfoseia em lobo. Coincide com a fala: "lá no banheiro" (l.28);

3) *mímico* - imita uma ação, uma pessoa, um animal, etc. É empregado quando LA deita o corpo sobre a cadeira, fingindo que está morta, ao tempo em que diz "o homem ficou (+) morto" (ls. 80-81);

4) *apelativo* - feito para chamar a atenção de alguém. É executado quando LA eleva os braços e corta o ar com as mãos, dizendo: "T'A BOM' (+) CALA ESSA TUA BOCA' ((em voz alta)))" (l. 57);

5) *executor* - empregado na execução de uma tarefa ou ação. Ocorre quando LA coloca a mão sobre os olhos ao dizer: "feche os olhos e fez ROM ROM ((imitando roncos))" (ls. 107-108);

6) *exibidor* - é empregado para mostrar ou exibir algo. Verifica-se quando LA, ao dizer "uma unha (+) que se transforma no lobo toda meia-noite" (ls. 43-44)", exibe a unha, que é um sinal-chave e caracterizador da transformação homem/lobo;

7) *descritivo* - feito para delinear o contorno de algo ou de alguém, ou partes de algo ou de alguém, é ilustrativo por natureza. Registra-se quando LA, ao dizer "quanto mais tempo cresciam (+) os pelos (+) as UNHAS ((gritando)) crescia desse tamanho" (ls. 19-20), desenha algo no ar, indicando o tamanho das unhas;

8) *desafiador* - convida ou desafia alguém a fazer alguma coisa. Ocorre quando LA, num gesto intimidador, levanta o dedo indicador e, em seguida, agarra o pai pela gola da camisa, falando: "disse ((baixinho)) se vocês NÃ::O (+) ficarem para o mal (+) vocês VÃ::O ((abertura" o pai)) sangrando (+) MORRER MORRER (ls. 95-98);

9) *aprovador/desaprovador* - manifesta aprovação ou não, com meneios de cabeça. Ocorre nas falas:

" I - e ele só se transformava no banheiro"

LA - ã ã ((acena negativamente com a cabeça)) (ls. 29-30)"

" I - era quando ele olhava no espelho' era "

LA - era, ((acena positivamente com a cabeça)) (ls. 34-35)"

10) *lexical* - ocorre sem ajuda da linguagem verbal e por isto, tem significado próprio. É o caso do movimento que LA faz, levando as mãos ao pescoço para expressar que a garganta está irritada, ao ter falado "então eles disseram MA MÃE DO CÉU ((gritando))" (l. 93);

11) *contraditório* - desmente as palavras. É o caso do sorriso do pai de LA ao falar "tô com medo' tô arrepiado ó ((mostrando o pelo dos braços))" (ls. 119-120);

12) *afetivo* - empregado em lugar das palavras, quando estas são inúteis para transmitir emoções ou sentimentos. Revela-se no sorriso do pai em reação à fala de LA, denotando aprovação e admiração face à performance dramática da

filha. Ocorre simultaneamente ao texto "ai ai ai minha garganta' ((risos do pai))" (l. 70-71). Revela-se também no sorriso de LA, denotando satisfação em representar a estória. Dá-se em várias passagens do texto dramático.

Através dos gestos acima indicados, especialmente a narradora suplementa o significado do texto narrado, de maneira dramática, melhor do que as palavras sozinhas poderiam fazê-lo.

Durante a interação narrativa, pôde-se observar, por parte dos participantes, diversos tipos de olhar, ou melhor, diferentes *condutas oculares*.

De acordo com a conduta ocular da narradora e do interlocutor (o pai), identificamos olhares do tipo:

1) *meditação ou reflexão* - ocorre quando a pessoa desvia o olhar do interlocutor para se concentrar mais no que diz. Registra-se, por exemplo, na passagem: "então daí (+) chegou (+) a noite' (++) ((para e se levanta))" (ls. 36-37). Ocorre exatamente na pausa mais demorada (++).

2) *inquiridor* - trata-se de um olhar fixo, dirigido ao interlocutor (ou interlocutores), na busca de informação. Revela-se na passagem: "a bruxa' a bruxa' (+) você num sabe o que é bruxa não'" (l. 67).

3) *averiguador* - é um olhar de quem procura algo. Quando proferia "tudo aconte/(+) tudo estava acontecendo (+) naquele dia'" (ls. 61-62), um barulho, provocado provavelmente por uma porta, chama a atenção de LA que, interrompendo por alguns segundos a sua fala (ocorre exatamente na primeira pausa), muda a direção do olhar, no intuito de averiguar o que realmente tinha provocado o ruído que ouvira.

4) *regulador* - tipo de olhar através do qual o interlocutor (narrador ou ouvinte) sabe quando deve fazer uso da palavra. É o olhar que funciona como controle de sincronização da fala. Coincide com os momentos de passagem de turno. Dá-se, por exemplo, em:

" LA - ele era um ser humano' (+) mas tem uma unha (+)
que se transforma no lobo toda a meia noite'
I - e esse bicho (+) que é que ele fazia' (+) não
fazia mal a ninguém" (ls. 42-46),

quando o interlocutor (o pai) usa da palavra;

5) *dêítico* - indica algo ou alguém. Registra-se na fala "lá no banheiro," (l. 28), concomitantemente a um gesto também de natureza dêítica. É interessante

notar que o processo da dêixis, neste exemplo, manifesta-se redundantemente através de vários canais: o verbal (lá), o gestual (levantamento do queixo) e o olhar (em direção à referência). Em certos atos de fala, um olhar pode indicar a referência, sem o recurso de outros elementos, como acontece no diálogo abaixo (não faz parte do corpus):

((mãe e filho brincam de esconde-esconde))

mãe: onde está a bola' Lucas'' ((olha em direção ao lugar em
que está a bola))

6) *desaprovação* - é o olhar lançado ao interlocutor para transmitir desagrado, em reação a uma determinada conduta. Ocorre sempre que o pai de LA convida-a a narrar, sentada: "[sentada sentada]" (l. 85). Esta fala se dá em sobreposição à fala de LA que, de pé, grita e gesticula muito.

7) *atenção* - olhar fixo e dirigido ao interlocutor como sinal de acompanhamento à fala que se processa. Aqui fazemos alusão em especial ao olhar do pai, dirigido à filha enquanto esta narra. Durante toda a narração, o pai acompanhou a filha com um olhar fixo de atenção, registrando-se no seu comportamento ocular raras alterações.

Embora muitos outros tipos de olhar tenham sido observados nos eventos narrativos em exame, aqueles que destacamos nesta amostra representativa demonstram a importância deste recurso na interação verbal, como marca de ritmo recíproco e entendimento mútuo. Quem já não usou a máxima: "O seu olhar disse tudo".

Na comunicação oral, como na narrativa oral, há uma forte evidência de que os falantes tendem a adaptar a sua fala com vistas aos seus próprios propósitos comunicativos. Assim é que aspectos de *paralinguagem* (acento, níveis de altura, velocidade da fala, duração da fala) são deliberadamente conduzidos ou estrategicamente manipulados em função de objetivos e fins⁵⁵ (Street, 1990). Servindo à função de convergência⁵⁶ (Natale, 1975; Putman and Street, 1984; Giles, Mulac, Bradac e Johnson, 1987), de divergência ou completariedade⁵⁷ (Cappella and Greene, 1982; Scotton, 1985), e podendo ser assim usada para criar uma impressão favorável ou como marcador de status, poder e controle na interação social (Cappella, 1985; Stang, 1973), a adaptação da fala, de forma variada, contribui para a coerência, entendimento e coordenação das trocas

comunicativas (Street, 1990). Neste sentido, a *fala não-verbal* (termo usado por Street, 1990) é um fenômeno interativo que, de forma significativa, vem ao encontro dos processos e propósitos comunicativos interpessoais.

Em função, então, das intenções comunicativas do narrador (goals) e das suas expectativas face à interação (outcomes) é que destacaremos, a seguir, alguns traços de paralinguagem.

A *intensidade da voz* ou, propriamente, a altura exerce geralmente uma função enfática. Em algumas passagens em que a narradora eleva a voz, como, por exemplo, em: "então porque o feitiço podia acontecer (+) QUAL-QUER PESSOA" (ls. 69-70), "então eles disseram MA-MÃE DO CÉU" (l. 93); "pegou uma peruca velha' UMA PIRUCA" (ls. 102-103)", a intensidade vocal ocorre para enfatizar um segmento particular da mensagem (saliência da função semântica). Em outras, observamos que os segmentos produzidos com maior intensidade da voz vêm repetidos, como em "quando ele ia virando' (+) CORREU CORREU CORREU' (++) até chegar lá," (ls. 25-26); "porque era muito grande e MUITO E MUITO GRANDE'" (ls. 72-73), o que significa que a mudança na qualidade da voz da narradora se justifica não apenas para enfatizar o segmento destacado, mas também para indicar o processo dinâmico da ação de correr ou acentuar a dimensão referente ao estado de grandeza. Assim nos parece porque a cada repetição que se dá, a intensidade da voz aumenta.

Verificamos também que a intensidade da voz está relacionada a dois aspectos adicionais: um relativo à questão do controle e dominância na interação verbal; outro relativo à noção de enquadramento do comportamento verbal do narrador frente aos propósitos da audiência na interação narrativa. Relativamente ao primeiro, queremos nos referir à coordenação do uso da palavra, na tomada de turnos. É ilustrativa desta função a fala "TÁ BOM' (+) CALA ESSA TUA BOCA'" (l. 57), proferida com elevado grau de intensidade, na qual LA pretende deixar claro o papel dominante que exerce no controle das trocas verbais, na qualidade de narradora que está em foco na situação. Relativamente ao último, estamos nos referindo à adaptação da voz de LA no diálogo:

" I - continue a estória (+) fale alto'

LA - ENTÃO ((gritando)) naquela noite' ESCURA' à meia
noite'" (ls. 6-8)

para satisfazer às expectativas que a audiência nutre em relação à atividade narrativa (o pai denota preocupação quanto à inteligibilidade do ato comunicativo).

A passagem "T'A BOM' CALA ESSA TUA BOCA'" (l. 57), proferida com forte intensidade na voz, denuncia, por outro lado, o *tom* autoritário que LA empresta ao enunciado que produz.

O *acento*, que se refere à proeminência vocálica tipicamente representada pela altura (loudness) e pela frequência fundamental (pitch), manifesta-se nos alongamentos vocálicos, produzidos em "ho::je foi um filme de arrepiã::r'" (l. 2); "todos ficaram com medo PORQUE::/((gira o corpo)) tinha homens que ficava no trabalho até meia noite'" (ls. 74-75), como uma técnica para a criação de suspense (1º exemplo) ou como um recurso para criar expectativas (2º exemplo), podendo ainda ocorrer em função do planejamento verbal ou da elaboração do pensamento.

Na narrativa examinada, há *silêncios* que ocorrem dentro dos enunciados, como *pausas respiratórias*, *pausas de junturas de enunciados* e *pausas de hesitação* (cf. Sherer, 1985) ou entre as trocas de falantes. Os primeiros ocorrem em função do planejamento verbal ou para provocar expectativa sobre o que está sendo dito. Os últimos sinalizam um lugar relevante para a transição (LRT) na fala. Servem de ilustração para os dois tipos de silêncio, os turnos abaixo citados:

"LA - não tem aquela música do (+) lobo'" quando ele foi na
rua' (+) (uma menina) descobriu o seu segredo' ele era
um ser humano' (+) mas tem uma unha (+) que se
transforma no lobo toda a meia noite' (+)

I - e esse bicho'(+)' que é que ele fazia'(+)' não fazia mal a
ninguém'" (ls. 41-46)"

No primeiro turno, registram-se *pausas respiratórias* ('), *pausas de juntura* e *pausas de hesitação* (+). A pausa, que se localiza no final do primeiro turno, indica o ponto de possível completude da fala de um dos interlocutores, possibilitando a troca de falantes.

Embora não tenhamos medido, através de um instrumento adequado, o número de palavras ou sílabas dentro de um período de tempo particular, percebemos que certos segmentos, dentro da corrente de fala, diferenciam-se dos demais,

dado o grau de velocidade com que são enunciados. A enunciação do trecho:

"LA - quando ele foi para a escola' (++) [sabe o que aconteceu'] estavam falando muito de lobos (+) o lobo (+) [quando ele não queria] (+) o pelo ficava grande' (+) quando ele ia virando' (+) [CORREU CORREU CORREU ((gritando)))] (++) até chegar lá," (ls. 22-26),

é realizada em velocidade moderada, registrando-se inclusive, muitas pausas. Os segmentos, entretanto, que estão entre colchetes, destacam-se no fluxo da fala, por terem sido produzidos em maior velocidade. Julgamos que em razão de o narrador pretender, nesta situação: 1) chamar a atenção do interlocutor (1º segmento destacado); 2) enfatizar a informação (2º segmento destacado) e 3) acentuar o dinamismo da ação (3º segmento destacado).

Entre os traços paralinguísticos percebidos na narração, destacam-se aqueles denominados *segregadores*. São emissões do tipo: "ã ã" (l. 30) - indicando negação; "ai ai ai" (l. 70) - indicando gemido de dor; "ah ah" (l. 78) - indicando suspiro de cansaço; "ah" (l. 79) - indicando sinal de ataque; "Ô:: EH::" (l. 91) - indicando a voz horrenda do lobo.

Constituem-se traços de paralinguagem também: 1) os ruídos onomatopaicos manifestados nas emissões: "CABUNF CABUNF CABUNF" (l. 64) - indicando desaparecimento de alguém; "ROM ROM" (l. 108) - imitando roncos; 2) a modificação da voz para imitar a fala de alguém, como em "oi' oizinho' tchauzinho'" (l. 88); 3) os murmúrios "venha' venha' venha' ((baixinho, murmurando))" (l. 105); pigarros (l. 22); risos (ls. 71, 109, etc); gritos (ls. 17, 25, 63, 72, etc.).

O aspecto de *duração da fala* ou o tempo em que o narrador se mantém com a palavra só vem a reforçar o aspecto de controle e dominação que se verifica na atividade narrativa. Sendo a estória uma unidade discursiva fechada, os turnos do narrador são, obviamente, mais extensos, na medida em que cabe a ele dar a informação.

Os traços paralinguísticos, observados na fala narrativa em exame, são indicativos não apenas dos efeitos da mensagem que o narrador pretende enfatizar na interação, com vistas aos seus propósitos, mas servem ainda para revelar características pessoais do narrador, tais como: personalidade,

desenvolvimento social e cognitivo, estado emocional (ansiedade, excitação, fadiga), além de demonstrar *atitudes de linguagem* do narrador frente à audiência e à situação (atitudes de convergência, divergência e consistência⁶⁶, evidências que apontam para a consideração da fala não-verbal como um componente do estilo comunicativo (Street, 1990).

Por fim, os *movimentos proxêmicos*, percebidos na amostra em estudo, evidenciam conduta de *distanciamento*, próprias para a encenação do ato narrativo (certo espaço, delimitado pela narradora, configurou-se como o limite territorial da sua representação), ou de melhor contato verbal (p. ex., nas interferências dirigidas ao interlocutor "você num sabe o que é bruxa' não'" (l. 67) e de contato físico ou toque (ocorre, p. ex., quando "abertura" o pai, ao dizer "vocês VÃ::O sangrando (+)" (l. 96)), estando, neste último caso, relacionados à *tacésica*.

As ocorrências do comportamento não-verbal, levantadas no corpus examinado, enquadram-se, assim, em quatro tipos de função, já apontadas por Sherer e Wallbott (1985), a saber: semântica, sintática, pragmática e dialógica.

Exercem *função semântica* os sinais não-verbais que ocorrem em substituição à linguagem verbal (p. ex., gestos dêiticos) ou concomitantemente aos sinais verbais. No primeiro caso porque possuem significado próprio ou valor pleno, no último porque enfatizam, contradizem ou modificam o significado do ato verbal (p. ex., gestos enérgicos ou a voz em tom alto serviram para enfatizar o que era dito; uma face contraída pôde desmentir o que era dito com um sorriso nos lábios; algo pôde ser dito em tom sério, irônico, autoritário, de humor, etc.)

Exercem *função sintática* os sinais não-verbais que ajudam a ordenar a sequência ou a ocorrência tanto do comportamento verbal quanto do não-verbal. Duas funções sintáticas podem ser apontadas: a de *segmentação da corrente da fala* e a de *sincronização* (Sherer e Wallbott, 1985). A primeira função se deu na abertura e fechamento do evento narrativo (sinalizados, p. ex. por contato ocular, sorrisos, postura, paralinguagem); nas sequências tópicas (a mudança tópica foi sinalizada por movimentos do corpo e recursos paralingüísticos e prosódicos, tais como: pausa, entonação descendente); em segmentos da fala narrativa, p. ex., enunciados (marcados por gestos e movimentos corporais); nos atos de perguntar e responder (marcados por posturas diferentes). A segunda função pode ser observada na sincronização interpessoal e intrapessoal. A

sincronização interpessoal se refere ao movimento, mesmo em silêncio, que os participantes executam juntos, como se reagissem a sugestões visuais na falta das verbais (evidenciou-se nas mudanças de postura, troca de olhares, etc). A intrapessoal diz respeito à sincronia entre o comportamento verbal e as várias modalidades de comportamento não-verbal. Os comportamentos verbal e não-verbal produzidos pela narradora foram deliberadamente orquestrados em termos de ritmo, quer dizer, movimentos corporais foram executados de acordo com o ritmo do discurso, manifestando-se como uma verdadeira dança ao ritmo das palavras. A sincronização interacional serve, desta forma, a funções mais específicas: a produção coordenada de uma grande variedade de movimentos motores, o estabelecimento de um ritmo comum entre os participantes e a produção conjugada do comportamento verbal e não-verbal.

A *função pragmática* do comportamento não-verbal está relacionada não somente à manifestação dos aspectos de identidade social (postura da narradora e postura da audiência), de características pessoais da narradora (p. ex. temperamento extrovertido), de estados psicológicos dos participantes (p. ex. o estado de excitação da narradora), mas também à sinalização das reações da audiência frente ao conteúdo dos enunciados produzidos pelo narrador (p. ex., as atitudes de atenção e de entendimento, demonstradas pelo pai, durante toda a interação narrativa).

A *função dialógica* dos sinais não-verbais diz respeito ao relacionamento social entre os participantes e à regulação das contribuições de cada participante na atividade narrativa. Postura do corpo, qualidade da voz, gestos constituíram-se em pistas que revelaram não apenas relações de simpatia, de envolvimento, de colaboração, de intimidade, de aprovação, de cumplicidade ou de controle, poder e distanciamento; foram ainda fenômenos utilizados para a regulação da fala, na organização da tomada de turno, na interação narrativa.

Julgamos interessante aqui lembrar o caráter multifuncional dos sinais não-verbais. O que quero dizer é que a maioria dos sinais não-verbais exercem variadas funções. Na atividade narrativa, uma mudança de postura do corpo pode servir tanto para revelar atitudes de envolvimento entre os participantes, como para indicar mudança tópica realizada pela narradora (p. ex., na passagem "*não tem aquela música do (+) lobo*" quando ele foi na rua" (+) (uma menina) descobriu o seu segredo" ele era um ser humano" (+)" (ls. 41-43)).

Além disto, lembramos também a possibilidade de sinais não- verbais co-ocorrerem, encaixados a um único ato verbal (registramos a ocorrência de gesto e olhar, conjugados à fala "lá no banheiro, (l. 28)", por exemplo).

Em função do que comentamos até agora, não há dúvida de que os comportamentos verbal e não-verbal atuam paralelamente na interação narrativa, sendo produzidos de acordo com os propósitos comunicativos e as expectativas daqueles que participam do evento.

2.6. INSTRUMENTAIS

Ao tratar dos componentes *canais e formas de fala*, designados sob o título geral de *instrumentais*, Hymes (1972:63) põe em destaque uma questão crucial, tanto para a linguística teórica quanto para a linguística aplicada - a interdependência que se verifica entre o oral e o escrito na interação, bem como a relativa hierarquia que existe entre eles. Adicionalmente, ele chama a atenção para a estreita relação que existe entre canais e formas de fala.

A relativa hierarquia entre a fala e a escrita, a que se refere Hymes, está vinculada às inúmeras discussões realizadas por vários estudiosos acerca da supremacia da fala sobre a escrita e, vice-versa, o poder social e cultural da escrita face à avaliação negativa que é conferida à fala.

A primeira concepção sustenta-se na tese da *prioridade cronológica da fala* no percurso da história humana. Neste sentido, linguístas têm evidenciado, entre outros aspectos, a universalidade da fala versus o recente desenvolvimento do sistema escrito; a natureza biológica da fala; o uso mais frequente da fala do que da escrita; a limitada difusão do processo de letramento, mesmo com o advento da educação compulsória; a existência de um número razoável de línguas que não dispõem de um sistema de escrita (Stubbs, 1980; Perera, 1984). A evidência destes argumentos, somada às declarações feitas por Saussure, Sapir, Bloomfield, Hockett, Hall, Postal e Fillmore sobre a natureza da escrita, abriu novos caminhos para os estudos acerca da linguagem, os quais, durante longo tempo, tiveram como referência a escrita (Stubbs, 1980; Vachek, 1973; Biber, 1988).

A segunda concepção evoca as características funcionais da escrita, atribuindo-lhe *prioridade social* em relação à fala. Pelo fato de a escrita ser utilizada, nas sociedades letradas, com vistas a diferentes propósitos, entre os quais se incluem as funções de registro de fatos, idéias e informações, de estocagem do conhecimento, de rotulação (Perera, 1984), ela é olhada pelos seus usuários como uma forma de linguagem superior. Tendo em vista o seu prestígio social, a escrita é privilegiada no sistema educacional, além de ser a forma eleita para o uso público e oficial (Stubbs, 1980). A identificação da escrita com o grupo de poder (educacional, social, cultural, político) revela, desta forma, uma avaliação social e não gramatical, como tem sido o julgamento dos falantes em geral a respeito da sua própria fala, considerada por eles como incorreta, defeituosa, imprópria (Kress, 1979).

Embora estas duas perspectivas de análise, de forma polarizada, refiram-se à fala ou à escrita como formas representativas da verdadeira linguagem, nenhuma delas concede status independente a um ou outro modo de linguagem, o que significa dizer que a fala e a escrita são duas modalidades de expressão comunicativa, marcadas por diferentes limitações e prioridades, que tendem a ser usadas em *situações complementares*. Como nos lembra Biber (1988), não se faz uso destas duas formas intercambiavelmente. A escolha de um ou de outro modo depende de requisitos situacionais da tarefa comunicativa, não se podendo, desta forma, falar em formas primárias ou secundárias, mas antes em modos simplesmente diferentes.

O interesse que Hymes tem manifestado a respeito da necessidade de se explicar a interdependência de canais, na interação, é, também, fonte de preocupação de inúmeros estudiosos, pertencentes a áreas diversas (sociologia, antropologia, psicologia, educação, literatura, linguística), que têm se dedicado a este tema, relacionado-o a parâmetros de natureza linguística, funcional, cognitiva e/ou sócio-cultural ou atrelando-o a questões relacionadas ao desenvolvimento econômico, social, educacional e político das sociedades, ditas civilizadas, em outros termos, ao letramento.

Embora não seja objetivo nosso neste estudo refletir sobre as similaridades e diferenças entre a fala e a escrita, algumas sumárias considerações serão feitas a este respeito, tendo em vista apenas o nosso interesse em analisar as formas de fala utilizadas nas interações narrativas documentadas. Julgamos útil também lembrar que, na presente análise, caracterizações quantitativas não serão usadas. Tal procedimento permitiria identificar grupos co-ocorrentes que, sem dúvida, denunciariam escalas de variação, dentro de um contínuo constituído por diferentes tipos de narrativas orais. Embora reconheçamos ser esta uma abordagem proveitosa para os estudos sobre a narrativa, principalmente se focalizados em relação a parâmetros do tipo: idade, sexo, classe social, propósitos, tópico, pensamos tratar-se de um trabalho de grande complexidade, que, evidentemente, não poderia compor este estudo. O nosso propósito central aqui é evidenciar *variações de estilo* discursivo dentro das experiências de linguagem narrativa vivenciadas, a partir do recurso de marcas linguísticas e funcionais, avaliadas qualitativamente. Para tanto, usaremos, principalmente, as propostas teóricas de Chafe (1985), Tannen (1985), Biber (1988), Rubin (1980),

Michaels & Collins (1984), Michaels (1981), Hildyard & Hidi (1985) e Marcushi (1992).

Não é necessário grande empenho para que se possa concluir que os procedimentos de análise, adotados pela maioria dos pesquisadores que se dedicam ao estudo do relacionamento entre as formas de linguagem escrita e falada, refletem uma conduta estabelecida a priori. Estamos nos referindo, basicamente, aos tipos de textos eleitos para a abordagem do tema em questão e aos critérios observados para o estabelecimento de comparações entre a fala e a escrita.

Geralmente, as investigações feitas a respeito destes modos discursivos têm por base dois tipos de textos distintos: uma amostra de conversação versus uma amostra de exposição científica. Estas formas comunicativas são contrastadas conforme variados aspectos, por exemplo: linguístico (estruturação sintática, organização textual, complexidade gramatical, funcionamento semântico), situacional (vinculação contextual), funcional (formalidade/informalidade), processamento (planejado/não-planejado) e interacional (envolvimento / distanciamento, dialógico/monológico). O problema que existe neste tipo de reflexão é proceder-se a uma análise dicotômica deste fenômeno em que se fornecem apenas distinções e nunca similaridades, além de incorrer-se no erro de confundir-se os tipos de textos em estudo com as respectivas modalidades de língua a que são correlacionados. Não resta dúvida de que há diferenças marcantes entre uma conversa entre amigos e um artigo acadêmico, o que nos dá margem a afirmar que há usos de fala típicos da modalidade oral e textos escritos típicos da modalidade escrita. Por outro lado, reconhece-se que há diferenças entre os variados tipos de textos orais, a saber: um diálogo, uma conferência, uma entrevista jornalística, um inquérito policial, um telefonema e até mesmo num único gênero discursivo (a narrativa oral, por exemplo), ou entre textos escritos, por exemplo: um bilhete, uma poesia, uma peça de teatro, uma receita de comida. Pode-se também verificar que há tipos de textos falados (conferência acadêmica) que apresentam características pertinentes à modalidade escrita e que, ao contrário, há tipos de textos escritos (uma carta) que são marcados por traços da modalidade oral). Estas evidências apontam para *escalas de variação* que tanto podem ocorrer no interior de cada modalidade (escrita ou falada) quanto no interior de um gênero específico dentro de uma determinada modalidade (é o caso de narrativas orais). Em outros termos, isto

equivale a dizer que fala e escrita não são fenômenos estanques, antes funcionam como *dimensões contínuas de variação* que denunciam, ao longo de pólos distintos, estilos, registros, gêneros e tipos de textos diferentes, sendo, por isto, de difícil sistematização (ver a este respeito Tannen, 1980, 1982; Biber, 1988; Marcuschi, 1992; entre outros).

De acordo com as inúmeras publicações dedicadas às relações entre fala e escrita, nas duas últimas décadas, constata-se que, embora tenha sido significativo o número de parâmetros propostos por diversos pesquisadores, para a exploração do tema, dentro dos quais destacamos: restrito/elaborado, contextualizado/descontextualizado, planejado/não planejado, envolvimento / distanciamento, integrado/fragmentado, coloquial/literário, monológico/dialógico, interativo/não-interativo, concreto/abstrato, densidade lexical/intricamento lexical, poucos estudos têm examinado a relação que existe entre estes parâmetros, bem como o nível de importância que cada um deles possa ter, se avaliados dentro de um conjunto de textos. Observa-se que em algumas análises, dimensões linguísticas, funcionais e situacionais são vistas de forma separada (V. Perera, 1984), outras dão prioridade a fatores linguísticos, na tentativa de delimitar complexidades diferentes para a linguagem escrita e falada (Halliday, 1985), havendo ainda aquelas que comparam textos do ponto de vista linguístico e funcional, dando prioridade à dimensão linguística ou à dimensão funcional. Ou seja: em determinadas abordagens, agrupamentos de aspectos linguísticos são identificados em termos de funções específicas, dando-se, assim, prioridade ao funcional. Exemplo típico é o estudo de Chafe (1982). Partindo do princípio de que a fala é mais rápida do que a escrita e de que os falantes interagem com suas audiências, Chafe propõe as dimensões fragmentação/integração e envolvimento/distanciamento, associadas a textos orais e escritos. Ao longo da descrição, ele observa que cada aspecto de uma dimensão específica é marcado por um grupo de traços linguísticos, por exemplo, a linguagem integrada faz uso de uma série de artifícios, a saber: nominalizações, participios, adjetivos atributivos, frases conjugadas, séries, sequências de frases preposicionais, cláusulas adjetivas e substantivas enquanto que a linguagem fragmentada é marcada por cláusulas ligadas por conjunções coordenativas (por exemplo, e) ou pela ausência de conectivos. Em outras abordagens, a pressuposição básica é a de que padrões salientes de co-ocorrência de aspectos linguísticos marcam

dimensões funcionais subjacentes. Neste sentido, o linguístico é colocado aprioristicamente, servindo o funcional para explicar os padrões de co-ocorrência observados. Inclui-se nesta linha o trabalho de Biber (1988), cuja preocupação central é abordar o fenômeno da variação textual a partir de um ponto de vista multi-aspectual e multi-dimensional, residindo exatamente neste procedimento metodológico o ponto alto do seu modelo.

O problema que aqui se coloca é que o fenômeno da variação linguística é por demais complexo para ser analisado unidimensionalmente. Não há entre a linguagem oral e escrita uma simples dicotomia. Experiências de linguagem oral e escrita poderão parecer similares ou diferentes se contrastadas a partir de atividades diferentes, por exemplo, ler ou ouvir (v. a este respeito Rubin, 1980), ao passo que comparar experiências de linguagem escrita ou oral, isoladamente, pode revelar maior número de diferenças do que comparar simplesmente o par oral/escrito. Tal conclusão tem conduzido alguns estudiosos a considerar atividades de linguagem de um ponto de vista multidimensional (v. Rubin, 1980). Não é senão este o pressuposto básico adotado por Biber (1988:20), ao afirmar que "a comparação de textos com vistas a uma única dimensão fornece um quadro incompleto e, algumas vezes, confuso", que torna a descrição do fenômeno em foco, inadequada.

Diferentemente do que tem sido conceptualizado pela maioria dos estudos anteriores sobre variação linguística, a noção de *dimensão*, desenvolvida no modelo de Biber (1988:24), apresenta as seguintes características: "nenhuma dimensão em si é adequada para explicar a variação linguística na linguagem; ao contrário, uma análise multi-dimensional é necessária; 2) dimensões são escalas de variação contínuas ao invés de pólos dicotômicos; a co-ocorrência de padrões subjacentes às dimensões devem ser identificados empiricamente, ao invés de serem propostos a partir de uma base funcional a priori".

Em suma, a especificação de *relações multidimensionais* para a identificação de um conjunto de similaridades e diferenças entre *tipos de textos*, conforme postulam algumas análises sobre a relação fala/escrita (v. Steger, 1974; Rubin, 1980; Biber, 1988; Marcuschi, 1992), representa um achado da maior importância para as investigações preocupadas com as experiências de linguagem escrita e falada, podendo-se, inclusive, aplicar a reflexões de natureza diversa, por exemplo: estilística, histórica, linguística, social, intercultural.

Confiando numa visão multidimensional das experiências de linguagem, inúmeros estudiosos têm fornecido taxinomias que apontam diferenças situacionais, funcionais ou estruturais, que podem ser associadas à fala ou à escrita típicas (v. Rubin, 1980; Heath, 1982; Tannen, 1982, 1985; Chafe e Danielewicz, 1987; Gumperz et al., 1984; Michaels, 1981). Dentro desta mesma perspectiva, vale a pena destacar o procedimento analítico usado por alguns pesquisadores para a identificação de traços textuais que se associam a um *contínuo tipológico de textos*, conforme dimensões de ordem situacional, funcional ou linguística (v. Steger, 1974, 1983; Biber, 1988; Marcuschi, 1992).

Neste estudo, as *formas de fala*, que caracterizam as experiências narrativas por nós documentadas, serão descritas com base em duas categorias: uma referentes ao *meio* ou *instrumento comunicativo* e outra que trata da *mensagem*, sendo cada uma destas categorias divididas em dimensões⁶⁶. O *meio* aqui diz respeito não apenas ao veículo ou canal, mas aos diversos fatores que restringem a *atividade de narrar* em si, dentro de uma situação social. As dimensões relacionadas à situação narrativa são: o canal físico, o nível de interação, o envolvimento, o propósito comunicativo, a própria natureza da atividade narrativa e o partilhamento do tempo e do espaço.

O *canal físico* ou *a modalidade* refere-se à questão: é a mensagem escrita ou falada? Mesmo sendo claro que, em princípio, a escrita usa o canal visual e a fala usa o canal auditivo, há situações em que a escrita é produzida para ser falada (p. ex., representação dramática) e a fala é produzida para ser escrita (p. ex., ditar uma carta), devendo-se atentar para o fato de que tanto a fala quanto a escrita usam sub-canais disponíveis. A fala é, por natureza, multi-canalizada, utilizando-se de pistas gestuais, paralinguísticas e prosódicas. Na fala, limites sintáticos são marcados por características temporais de fala, tais como pausas, mudanças de velocidade na voz, podendo a entonação e a postura do corpo funcionarem como indicadores de organização tópica (v. a este respeito o item anterior 1.5). A escrita, pelo contrário, é marcada pelo canal gramatical, tendo como recursos compensatórios: a pontuação cuja função é indicar pausas, enumerações, conexão entre os enunciados, força ilocucionária. Na escrita, a segmentação da mensagem é demarcada por parágrafos, servindo os grifos, traçados em sublinha ou em itálicos, para enfatizar ou destacar palavras e frases (v. Biber, 1988; Rubin, 1980).

A *interação* refere-se à possibilidade de o ouvinte interagir com o falante. Na conversação, geralmente, cada participante tem a oportunidade e o direito de falar e de ouvir, sendo a fala produto de cooperação. Há, porém, situações de fala em que este mecanismo está ausente. Ocorre, por exemplo, quando histórias são narradas pela televisão. Em razão de os participantes (no caso, o narrador e a audiência) estarem separados, pode-se dizer que o meio é não-interativo. Nas situações de fala narrativa por nós analisadas, cada participante tem também a chance de falar e de ouvir, sendo, evidentemente, marcado, em termos de grau, o uso que cada participante faz da fala. Conforme já se evidenciou neste estudo, a interação narrativa é, por natureza, assimétrica, exercendo o narrador um papel dominante no controle do turno (ver itens 1.1e 1.3, discutidos previamente). Há que se notar, entretanto, que tal domínio da fala é relativo, dada a própria atitude do narrador. Em certas situações de fala, o ouvinte aplica estratégias compensatórias no processo da produção narrativa. Lembramos, a propósito, a forma dinâmica como se processa a organização do tópico discursivo nas narrativas infantis (v. em Kennan e Schieffelin, 1976). Noutras, o ouvinte raramente participa, a não ser para estabelecer um feedback de entendimento e atenção. A suposição que aqui se estabelece a partir de tais evidências é que graus de interação diferentes caracterizam específicas experiências narrativas, podendo-se acrescentar que níveis de interação mais altos ou mais baixos apontam, respectivamente, para formas dialógicas ou monológicas na narração (v. a seguir estilo mais monológico vs estilo mais dialógico). Neste sentido, observa-se que, em eventos narrativos do tipo (narrativa nº 5), o nível de interação é baixo, dada a preocupação do narrador com a mensagem e não com a relação pessoal. No texto 11 C, o nível de interação é alto, haja vista o propósito do narrador - representar eventos passados e representar-se a si mesmo, tarefa que exige envolvimento a nível pessoal; há eventos de leitura de histórias em voz alta, em que o nível de interação é baixo, uma vez que a atenção do narrador centraliza-se ou na decifração ou no próprio instrumento de leitura - o livro, incluindo os sinais gráficos e pictóricos. Ressalve-se, porém, que em certas experiências de leitura de história, em voz alta, o narrador pode conduzir uma conversa com o ouvinte, em vários pontos da leitura da história, procedimento que concorrerá para que se possa afirmar que, nesta situação, há um nível de interação intermediário. Um ponto importante nesta discussão é que,

dependendo do nível de interação, formas diferentes de envolvimento serão observadas, na produção narrativa. É o que comentaremos a seguir.

O *envolvimento* diz respeito à questão: em relação a quem ou a que o narrador dirige a sua atenção? Esta dimensão reflete o fato de que em certos eventos narrativos a comunicação é dirigida ao próprio falante. É o caso dos relatos pessoais (texto 28 C) ou das narrativas em que o narrador se projeta como personagem do episódio (texto 26 C). Noutros eventos, o foco de atenção do narrador é a audiência. É para ela que a comunicação é, especialmente, dirigida (texto 11 C). Em alguns eventos, o narrador concentra-se na informação, revelando comprometimento com a formulação textual. É o caso da narrativa 10, em que a narradora demonstra preocupação, por exemplo, com a correção gramatical da informação linguística (v. reformulação do texto, nas linhas 28 e 29), com a precisão da informação temporal (v. ls. 9-14), além de recorrer a outros artifícios, próprios deste tipo de envolvimento (v. item 1.2.4.). Nas experiências de leitura de histórias, em voz alta, o foco de atenção é o instrumento (o livro), preocupando-se o narrador em transformar o código escrito ou pictórico em mensagem audível, recorrendo para isto a inúmeras estratégias que neste estudo não abordaremos. Os modos narrativos orais, que Tannen (1985) chama *focalizado na mensagem vs focalizado no envolvimento interpessoal*, associam-se ao que Michaels e Collins (1984) caracterizam por *falantes com estilo letrado vs falantes de estilo oral*. Embora se observe que crianças pertencentes a famílias letradas demonstrem preocupação com a informação textual, ao fazerem uso de determinados mecanismos linguísticos ou formas privilegiadas socialmente (*então* no lugar de *aí*, p. ex.), julgamos que o nível de envolvimento interpessoal está intimamente relacionado ao propósito do narrador. Seja o narrador pertencente ou não a um grupo letrado, ele se envolverá fortemente ou fracamente com a audiência, dependendo dos seus objetivos comunicativos e/ou interativos. Deixamos aqui de apresentar passagens ilustrativas de cada tipo de envolvimento por já nos termos dedicado a tal tarefa na seção 1.2.4, que trata do envolvimento como fonte de entendimento entre os participantes.

O propósito diz respeito às *intenções comunicativas* do narrador. Segundo Biber (1988:34), a escrita é tipicamente dirigida para *propósitos ideacionais*, isto é, para transmitir informações, enquanto a *fala* é dirigida para *propósitos*

interacionais, no sentido em que os participantes estão preocupados em expressar seus sentimentos pessoais ou em estabelecer ou reafirmar seus relacionamentos interpessoais. Está claro que a atividade de narrar histórias se constitui numa experiência de linguagem altamente participatória, em razão do seu caráter dialógico, bem como pelo fato de que o narrador constrói a sua fala, levando em consideração a expectativa da audiência. Observa-se, entretanto, que, em determinados eventos narrativos, o narrador dirige a sua atenção para a informação narrativa ou para si mesmo, o que justifica afirmar que há narrativas orais cujos propósitos podem estar orientados para a audiência, para a mensagem ou para o próprio narrador. Já fizemos referência a esta questão no item 1.3 (Fins).

A natureza da atividade refere-se à pergunta: em que tipo de atividade o narrador pensa estar inserido, na interação narrativa? A consideração desta dimensão para a identificação de variedades de linguagem, empregadas particularmente na produção de narrativas orais, baseia-se na suposição de que, de acordo com as expectativas que o narrador invoca face à atividade que está realizando, o modo ou o estilo de narrar variará, havendo assim uma relação especial entre *o que é feito* (o tipo de atividade) e *o que é dito* (restrições discursivas), inferida a partir do tipo de conhecimento que cada criança tem, construído culturalmente. Em outros termos, mudanças no modo de narrar parecem associar-se às diferentes atividades nas quais a fala narrativa costuma se inserir, em diferentes grupos sociais. A este respeito, nós observamos que, nos eventos narrativos documentados, os narradores tendem a abordar a tarefa narrativa de forma diferenciada, isto é, como uma atividade narrativa, uma atividade de memória, uma atividade de leitura, uma atividade descritiva ou como uma atividade musical, vindo a manifestar-se destes modos de interpretação, tipos de expectativas estruturais diferentes do ato de narrar.

Na atividade que aqui designamos por *narrativa*, o narrador recorre a mecanismos que são identificados como típicos das histórias: formas de abertura e fechamento (Era uma vez/Foram felizes para sempre); distanciamento do aqui/agora (criação de uma realidade fictícia); preocupação com um enredo fixo (incluindo-se a acurada ordenação temporal dos eventos); princípio estruturador: alternância entre dois equilíbrios - equilíbrio/desequilíbrio/equilíbrio - (Todorov, 1969); prioridade do bem sobre o mal. O texto 10, por exemplo, encaixa-se neste

tipo de atividade. No enfoque da narrativa como uma *atividade de memória*, o narrador preocupa-se efetivamente em recuperar linguisticamente uma sequência de eventos em que se incluem ações por ele presenciadas ou desencadeadas. Exemplo ilustrativo é o texto 28 C. Associadas à natureza destas duas atividades estão, pois, as formas narrativas denominadas *estórias* e *relatos*, respectivamente (a respeito de tipos de narrativas, V. Perroni, 1983).

O comportamento típico dos narradores que abordam a narrativa como uma *atividade de leitura* revela-se na atitude de munirem-se de um livrinho de estórias infantis, sempre que são convidados a contar uma estória, ou de recusarem o convite para desempenhar tal tarefa, alegando que não sabem ler. Com referência à primeira atitude, é ilustrativa a fala de PA, abaixo:

"PA -(++) pron-to-a-es-tó-ri-a-a-ca-bou ((leitura
095 silabada))
I -acabou"
PA -you pegar outra,"
(Texto 12 C, PA)

Ao dizer "vou pegar outra", (l-97), PA demonstra seu interesse em pegar outro livrinho, para contar outra estória. Relativamente à segunda, é ilustrativa a seguinte fala de MO:

"I - você gosta de estória"
MO- gosto' mas não sei ler' ah:: o ((sinal de insatisfação))"
(Depoimento de MO, Tape Nº 03)

Nestas situações, contar uma estória corresponde à atividade de ler um livro.

Afirmamos que o ato de narrar configura-se como uma *atividade descritiva* quando o narrador produz um texto no qual se identificam características próprias da descrição: efeito de lista (uma série de elementos ligados por inclusão ao objeto-tema); tabularidade dominante por oposição à linearidade dominante da narrativa; conexão por justaposição; uso predominante do presente e do pretérito imperfeito (a respeito do texto descritivo, v. Adam, 1985; Neis, 1986; Koch e Fávero, 1987). Conforme os dados da nossa investigação, costumam narrar (ou contar estórias) deste modo crianças que são raramente expostas à atividade narrativa, tal como a concebemos anteriormente neste texto. Serve de

exemplo o texto 35 A.

Identificar, por fim, a narrativa (ou a estória) com uma *atividade musicada* é atribuir-lhe traços que são constitutivos da música: melodia, cadência, ritmo, entre outros. É o que parece conceber BR, quando se refere à música seguinte, designando-a por *estória*:

- "I - hum, o que foi que a menina fez"
- 010 BR - ensinou uma musiquinha a e::le uma estorinha
- I - [foi]
- BR - aí era era o (+) atirei o pau no gato (+)
- I - sei, (+) como é o no/como é o nome dessa/como é essa musiquinha"
- 015 BR - a::tirei o pau no gato to mais o gato to não morreu
reu reu dona chica ca ca admirou se se do berrô do
berrô que o gato deu mia::u ((cantando))"
- (T 17 A, BR)

Observe-se que, neste exemplo, BR refere-se à cantiga de roda "Atirei o Pau no Gato" como sendo uma *musiquinha*, referência que é, em seguida, corrigida, ou melhor, substituída por "uma estorinha" (l. 11)".

O *partilhamento do tempo e do espaço* é relativo ao fato de os participantes partilharem o contexto temporal e físico. Em razão de, nas situações documentadas, o narrador e a audiência estarem "in presentia" no ato narrativo, é possível a eles referir-se a um contexto circunvizinho, o que justifica o uso de palavras dêiticas, como: *aqui, lá, isto*, etc. (v. Texto 7, l. 40). Além deste fato, existe também a possibilidade de usarem uma linguagem multi-canalizada, o que facilita a comunicação. Um aspecto importante que depende desta dimensão é a chance que os participantes têm de negociar ao longo da produção narrativa, o que lhes permite interferir e até influenciar no desenvolvimento da narração. Nas leituras de estórias, em voz alta, embora a forma do texto não se modifique, como ocorre nas estórias cuja recapitulação se dá pela memória, o entendimento do texto é fruto de negociação (Biber, 1988:41).

Embora as seis dimensões, descritas anteriormente, apontem diferentes formas de fala narrativa, no nível situacional, existem diferenças entre os vários modos

de narrar que só podem ser identificadas no nível da estrutura da comunicação e do seu tópico. Neste estudo, nós agrupamos estes dois aspectos da comunicação linguística na categoria *mensagem*, baseando-nos no estudo de Rubin (1980).

Mudanças na *estrutura* narrativa ocorrem em diferentes níveis da mensagem: palavra, enunciados, unidades maiores do que o enunciado. No nível da palavra, a estrutura se refere à questão do *vocabulário*. Estudiosos que se dedicam ao estudo das diferenças entre fala e escrita observam que, em razão de o processo de produção da fala e da escrita serem diferentes - a fala é produzida em ritmo mais rápido (*on the fly*), tendo o falante pouco tempo para escolher as palavras, e a escrita é produzida em ritmo mais lento, sendo também editável - há uma descontinuidade entre o que as pessoas têm em mente e a linguagem que elas usam para expressá-lo, o que sugere que as opções lexicais atualizadas nestes dois modos de linguagem são diferentes. Como consequência destas diferenças, falantes tendem a operar com um repertório de escolhas lexicais mais restrito do que escritores, sendo conveniente lembrar que o *estilo* do vocabulário selecionado sofre forte influência também de fatores com: o contexto do uso da linguagem, o propósito do falante, o do escrito, o que está sendo dito ou escrito. (Chafe e Danielewicz, 1987). Neste estudo, nós assumimos que as opções lexicais, feitas pelo narrador, em termos de variedade e nível, envolvem aspectos de envolvimento.

Se, no processo da produção narrativa, há comprometimento pessoal com o que está sendo falado, a narrativa caracteriza-se: 1) pelo uso de um vocabulário mais variado e específico, como ocorre, por exemplo, nas narrativas 1 B, 2, 3 B, 10, 11 B (aliás, de repente, planete, Mercúrio, Netuno, disfarçou, montar, importar, ordenar, trapos); 2) por um grau de explicitação referencial elevado. Note-se, por exemplo, o nível de clareza vocabular adotado pelo narrador, ao se referir à personagem principal da estória ("era uma vez (+) uma menina *chamada Chapeuzinho (+)*" - T 3A, l. 7), podendo-se ainda observar que o narrador demonstra estar atento ao uso que faz de certas palavras, ao substituir certos itens lexicais por outros, que ele julga serem mais adequados para expressar o que pensa. Ocorre no trecho abaixo:

"DA - aí aí era um tubarão de aço que o homem tava
controlando') quando bateu' era duro' duro duro não

I - [sei] [sei]

DA - conseguia quebrar *matar aliás* (+) aí:: veio a baleia
030 de verdade e se (+) apaixonou pelo tubarão (+)"

(T 1 B, DA , ls. 24-30)

Neste tipo de situação de fala, as escolhas lexicais, usadas nas narrativas, tendem a ser de natureza mais literária (diríamos, melhor, mais variada ou mais específica por oposição a um léxico mais restrito e geral), pensamos que em razão de terem sido transpostas da linguagem escrita para a oral. Lembramos que as narrativas que exibem este tipo de vocabulário são reproduções de histórias escritas que o narrador previamente leu, ou ouviu de alguém que as narrou, num registro culto.

Se, ao contrário, na produção narrativa não há envolvimento do narrador com a mensagem, a escolha do vocabulário é limitada, fazendo uso o narrador de expressões estereotipadas do tipo *pegou/x/* "aí o meu irmão pegou *entrou* no meio pa ir brigar com o menino aí ele *pegou jogou* uma pedra no pé do menino" (T 28 C - ls. 05-06); de hiperônimos como *negócio, coisa, bocado* - "tinha um *bocado* de sapo e um macaco" (T 34 B, l. 6); de termos populares como *torar, pisa, barruada*, - "senão eu *toro* um cabo de *vassoura* na sua testa" (T 26 C, ls. 07-08); chegando até à banalização lexical - "aí a vovozinha pegou o pinico de mijo e danou na boca dele," (T 26 C - ls. 10-11). Soma-se a este aspecto, o uso de pronomes sem referência definida ou clara. Registra-se na fala seguinte:

"JN - era uma vez (+) NÃO (+) Chapeuzinho Vermelho/(+) a mãe
dela disse' CHAPEUZINHO VERME::LHO ((falando mais
015 alto)) vá levar umas frutas na (+) prá casa de sua
avó' aí ela foi e disse' eu sou o lobo mau lobo mau

I - [hum]

JN - lobo mau' (+) eu pego as criancinhas prá fazer mingau,

I - [sei]

020 JN - ((cantando)) aí ele disse pá pá pá' ela disse' quem
bate' Chapeuzinho Vermelho' aí ele aí ele

I - [sim'] [fala alto']

JN -((incompreensível)) o:: o:: lobo mau pegou *ela*

(T 29 B, ls. 20-23)

A que *referências* se ligam os pronomes de 3a. pessoa ele/ela na estória de JN? Tendo em vista os vazios, quanto à informação de certos eventos não relatados pelo narrador (sobre o lobo, a vovó), fica difícil entender a quem se refere o narrador quando usa os pronomes ele e ela, nesta fala. Quanto ao nível, pode-se dizer que o vocabulário usado nas narrativas a que estamos nos referindo é popular, com gradações que chegariam a um nível de linguagem vulgar.

No nível do enunciado, opções sintáticas marcam diferenças entre formas de narrar. Embora a complexidade sintática do discurso narrativo tenha sido discutida, geralmente, em termos do número de palavras que compõem as unidades de entonação (ou unidade de idéia)⁶⁰ ou em termos da ocorrência maior ou menor de sentenças coordenadas ou subordinadas, nas narrativas escritas e faladas (v. Chafe, 1985; Chafe e Danielewicz, 1987; Beaman, 1984), limitar-nos-emos, neste estudo, a indicar de que forma é marcada a sequencialização dos eventos nas narrativas em exame. Com vistas a este aspecto, três padrões de complexidade sintática podem ser observados. Num primeiro padrão, os eventos são sequencializados através de itens continuativos do tipo *então, depois e depois, aí depois*, sendo o *Aí* o item mais frequente - "quem ri por último ri melhor *aí/ou/então* eles (+) eles ficaram tocando pela floresta *aí* terminou (+) *aí* cada um foi pra sua casinha" (T 5, ls. 13-16). Num segundo padrão, a ordenação dos fatos se dá por meio do conectivo E, conforme indica a passagem seguinte:

"TA - foi passear (+) dar o chocolate a vovó (+) o lobo mau viu ela ela com a cestinha de de chocolate (+) e ela e

I - [hum]

010 TA - ele queria comer era o Chapeuzinho Vermelho (+) e

I - [sei (+) aí::]

TA - ela/e num tentou comer (+) *aí depois* (+) *come::u* (+) e a vovó ficou comendo os docinhos (+)"

(T. 18, ls. 7-13)

Num terceiro padrão, o processo de continuidade temporal é marcado lexicalmente, mas periodicamente. Serve de ilustração a fala seguinte:

"JE - o gato foi na casa da vovó (+) ele (+) tava (+) tava
005 (+) na janela da vovó (+) o gato (+) tava brincando com
I - [sei,]
JE - o bebê (+) o bebê (+) foi passear (+) mais o gato, a I
I - [sim,]
JE - vovó (++) tava enlilhado com um bolo de linha (+) o o
010 I - [hum::] [sei,]
JE - gato correu na atração (+) do bolo de linha,"
(T 35 A, ls. 04-11)

Conforme as estruturas encontradas, verificamos que, na organização temporal dos eventos, a conexão entre os enunciados se faz de forma lexicalizada, havendo enunciados que apenas se justapõem como se fossem *jatos* (spurts) de informação (Chafe, 1980) ou fragmentos, produzidos em *estilo telegráfico* (Tannen, 1985). Estas formas de organização sintática denunciam diferentes níveis de complexidade da fala narrativa, apontando, por conseguinte, para diferentes formas de sinalização da coesão no discurso narrativo oral (Gumperz et alii, 1984; Segal et alii, 1991).

De acordo com um nível mais amplo do que o do enunciado, a *estrutura* identifica-se com a *estória em si*. As investigações a respeito da estrutura da narrativa refletem duas visões: uma em que a narrativa é entendida como uma atividade monológica no sentido em que é construída basicamente pela voz (e conforme a perspectiva) do narrador - construção individual; outra em que a narrativa é fruto de uma atividade dialógica, tendo em vista que se compõem graças ao recurso de vozes e perspectivas diferentes que se complementam na interação - construção social. Associa-se a estas investigações, os estudos feitos sobre a estrutura das histórias, já referidos na introdução deste trabalho. Por entendermos que narrativas funcionam como uma interface entre o individual e o social (Burns, 1991), julgamos que não é contraditório afirmar que monologismo e dialogismo são formas de estruturação que compõem o discurso narrativo. De acordo com esta perspectiva, é verdadeiro afirmar que produções narrativas tendem a se estruturar de acordo com o que se pode chamar de um *estilo mais monológico vs um estilo mais dialógico*, dependendo do nível de *intertextualidade*⁶¹ que se manifeste em tais produções. Referir-nos a um *estilo mais monológico* aqui se justifica, em razão de acreditarmos que, nas interações

narrativas orais, não há nunca monologismo puro. Mesmo que não se considere a voz de outros canais que sinalizam mensagem e se sobrepõem à fala, orientando o discurso (sinais não-verbais), o ato de produzir histórias é muito mais do que uma narração monolítica, constitui-se numa rede de textos dentro do texto narrativo, orquestrada pelas vozes do narrador e da audiência.

Observando a questão da *intertextualidade* (*polifonia* para Ducrot (1980) e *dialogismo* para Bakhtin (1981)), basicamente sob o prisma das vozes do narrador e da audiência (isto é, sem considerarmos as vozes dos personagens e os recortes de outras histórias), verificamos que há narradores que revelam maior autonomia enunciativa, no sentido em que os eventos são recontados quase que totalmente pelo recurso da sua voz, representando a voz da audiência um papel secundário; há, ainda, aqueles que narram os eventos como se fosse uma representação dramática, emprestando à voz dialogada um status mais alto. A título de ilustração, analisemos rapidamente as narrativas nº 10 e 11 C. Na narrativa nº 10, LI assume uma distância maior dos eventos, colocando-se na posição de um expectador, que narra fielmente o que aconteceu. O nível de participação da audiência é baixo, já que a fala dialógica representa um papel secundário na estrutura geral da narrativa. A estrutura desta narrativa, marcada pela dominância da voz do narrador, permite-nos inseri-la no estilo narrativo, por nós designado *mais monológico*. Na narrativa nº 11 C, LA narra de forma radicalmente diferente. O fato de LA assumir uma posição mais participante, no que se refere à atenção que é dada às contribuições da audiência, muitas vezes até solicitada pelo próprio narrador, cria a possibilidade de se produzir um texto narrativo recheado de informação avaliativas e psicológicas, que revelam os sentimentos e as reações da audiência quanto aos acontecimentos da história, enfatizando-se, assim, a qualidade emocional da narrativa. O destaque que é dado ao uso de diálogos nesta fala narrativa, autoriza-nos a designar este estilo narrativo como *mais dialógico*. A grande diferença entre estas formas de narrar reside no fato de que LI narra *para* uma audiência, enquanto que LA narra *com* a audiência.

O *tópico* de uma experiência narrativa refere-se à questão: sobre o que trata o texto? Não obstante se verifique que, na conversação, crianças, em geral, falem sobre objetos e situações do dia-a-dia - suas brincadeiras, seus parentes, seus animais de estimação, coisas que são relevantes para suas próprias vidas, nas

experiências de fala narrativa, esta evidência não é norma geral. Parece que com relação ao tópico, as formas de falar sobre eventos associam-se a diferentes práticas culturais, ou seja, fazem parte de certos padrões de socialização da linguagem primária. Os nossos dados revelam que as narrativas das crianças do grupo I (famílias letradas) tendem a versar sobre personagens e situações não-familiares (referência abstrata). São reproduções de contos de fada ou de histórias da literatura infantil, cujo tópico central é a fantasia ou o distanciamento do aqui/agora ou recriações de episódios lidos ou vistos pela televisão. Já as narrativas do grupo II (famílias não-letradas) tratam geralmente de situações ligadas à realidade da criança ou a situações não-familiares (referência concreta) - estas com propósitos doutrinário. São relatos de experiências vividas ou presenciadas pela criança, de acontecimentos ligados à tradição do seu grupo social ou reproduções de contos de exemplo e proveito - as *estórias de trancoso*⁶¹ - e de contos que já se popularizaram (por exemplo, *João e Maria*, *A Gata Borralheira*). Além da produção de histórias deste tipo, tem-se ainda recriações de histórias, inventadas a partir de histórias narradas pela professora (por exemplo, *Chapeuzinho Vermelho*), mas adaptadas à realidade do cotidiano destas crianças. Exemplo típico é a história 26 C, criada por JB. A sequência inicial indica que se trata da história de *Chapeuzinho Vermelho* - "o *Chapeuzinho Vermelho* foi pa/na casa da vovozinha (l. 2)", logo a seguir a narrativa segue uma direção completamente diferente - "vovozinha' eu queria o seu filho/pa mim/pa ele ir po meu aniversário (ls. 3 e 4)", trazendo o narrador à tona um acontecimento carregado de imagens e atitudes negativas - agressividade, desrespeito, desforra, que refletem elementos do seu próprio dia-a-dia. O ponto importante que aqui se coloca, e do qual decorrem os mais variados conteúdos, tratados pelas crianças do grupo II, é o da interface do imaginário com o real. Em função deste aspecto, estas crianças tendem a manifestar preferência pelas histórias em que elas assumem o papel de narrador e da personagem. É o que acontece, por exemplo, no texto 26 C, em que JB assume o papel de *Chapeuzinho Vermelho* (uma personagem da história) para representar conflitos gerados na sua vida pessoal. Entre o imaginário, que se instaura na história que foi anunciada, e o real, que se estabelece na história propriamente narrada, há uma conexão permitida pela própria atitude de envolvimento do narrador com as situações do narrar e do viver, que se

sobrepõem. Dito de outra forma, a estória é o objeto em que as crianças se projetam. Assim sendo, uma estória qualquer, por exemplo, a de Chapeuzinho Vermelho (T 26 C), a do macaco (T 25 A), a do passarinho (26 B), a da boneca (T 25 B), passam a funcionar como *plano de fundo* (background) para o narrador contar a sua própria estória - *primeiro plano* (foreground), pontilhada de referências à violência, a castigos físicos, à fome, elementos que conduzem à impossibilidade de finais felizes, como costuma ocorrer nos contos de fadas.

O que se verifica, em síntese, é que os tópicos tratados nas narrativas produzidas pelas crianças revelam as condições sócio- culturais do narrador, além de funcionarem como critério a que a criança recorre para julgar as narrativas a que são expostas. Em favor deste último argumento parece vir o depoimento abaixo:

"P - AD (+) você gosta de contar estória' AD"
 I - e::u não gosto muito não,
 P - não gosta muito não'' ninguém conta estória pra você
 não''
 I - tem vei que conta,
 P - tem vez que conta' mas é:: que tipo de estorinha''
 I - *estória feia' de maca::co*
 P - [hum] [ah::sei (+) estória de
 macaco''

(Depoimento de Ad - Fita 11)

Como se vê, estórias que versem sobre *macaco* não parecem condizer com tópicos que devem ser tratados em *estórias agradáveis* ou *atrantes*, segundo esta criança.

Embora tenhamos discutido até agora sobre aspectos que dizem respeito ao tópico per se (isto é, o assunto do discurso, Venneman, 1975), a forma como os tópicos se organizam na interação narrativa⁶³ têm-se constituído numa questão produtiva para a identificação de diferentes estilos no discurso narrativo. Nesta direção, são relevantes os trabalhos de Erickson (1971), Michaels & Gumperz (1979), Michaels (1981), entre outros.

Analisando um tipo de atividade escolar chamada *Sharing time*⁶⁴, Michaels (1981) descobriu diferenças no estilo discursivo de crianças, provenientes de diferentes backgrounds sociais. Segundo os seus achados, o discurso de crianças

brancas tendia a ser estritamente organizado, centralizando-se num único tópico, claramente identificável. Este estilo discursivo foi por ela designado como *topic centered*. Já o discurso de crianças pretas, ao contrário, consistia de uma série de ocorrências pessoais, associadas implicitamente, correspondendo ao que Michaels chamou de estilo *topic associating*, ou a um modo de expressão designado por a *lógica do particular* (Erickson, 1971). A utilização destes estilos discursivos pelas crianças relacionada à prática de preparação oral para o letramento mostrou consequências interativas importantes na relação aluno/professor. Quando o estilo discursivo usado pela criança era do tipo *topic centered*, as trocas professor/aluno eram ritmicamente sincronizadas, permitindo ao aluno o desenvolvimento de um estilo discursivo letrado⁶⁵. Quando, ao contrário, as narrativas das crianças correspondem ao estilo *topic associating*, a colaboração entre professor/aluno, para o desenvolvimento de relatos coerentes e explícitos lexicalmente, era difícil e, sobretudo, infrutífera. Tais evidências permitiam concluir que a situação-chave (Erickson, 1975; Gumperz, 1976) *sharing-time* tanto podia auxiliar como impedir o acesso às experiências de letramento, dependendo de os professores e alunos compartilharem ou não de um conjunto de convenções discursivas e estratégias interpretativas.

Estilos narrativos similares aos que Michaels identificou nos seus estudos aparecem em nossos dados. De acordo com a nossa análise, é verdadeiro afirmar que narrativas, associadas ao estilo *topic centered*, ocorrem com maior frequência entre os narradores que participam significativamente das rotinas de contar histórias, no ambiente da família (grupo I), enquanto que as narrativas vinculadas ao estilo *topic associating* tendem a ser produzidas pelos narradores pouco expostos ou envolvidos às/nas atividades narrativas, no seu grupo familiar (grupo II). Um outro ponto abordado na pesquisa de Michaels e que se confirma na nossa investigação é a dificuldade que professor e pesquisador encontram para construir cooperativamente, com as crianças do grupo II, uma narrativas coerente. Exemplo representativo deste tipo de conflito, que afeta a produção narrativa, é o texto 21 C. Veja-se, neste texto, quanto foi difícil para a pesquisadora, em razão do próprio desempenho de SI, contribuir com perguntas e comentários que, de fato, a ajudassem a narrar (ou reconstituir) a história de Branca de Neve, de forma coerente.

Ainda que tenhamos, neste estudo, relacionado a questão dos estilos

narrativos *topic centered/topic associating* às práticas de orientação de letramento, em que a criança se acha envolvida, vale a pena ressaltar que, além deste fator-chave, outros aspectos podem interferir na produção do narrador (por exemplo, nível de envolvimento com a audiência, propósitos do narrador, influências divergentes, dentro do grupo em que a criança está inserida. Tanto é que encontramos narrativas fragmentadas no grupo I (por exemplo, T 15 A), do mesmo modo que registramos a ocorrência de narrativas compactas, em termos de focalização tópica, no grupo II (por exemplo, 27 C).

Em síntese, descrever falas narrativas em termos de dimensões textuais, interpretadas a nível do *instrumento comunicativo* (diferenças situacionais) e da *mensagem* (diferenças estruturais e temáticas - ver quadro I - constitui-se num recurso produtivo no sentido em que permite identificar aspectos particulares de variação, ao tempo em que sugere correspondência entre *formas de fala e estilos narrativos*. Chamamos a atenção, entretanto, que a noção de *estilo narrativo* é aqui interpretada não apenas como indicativa de *identidade social* (ver Hymes, 1972; Tannen, 1981; -Gumperz, 1982), mas também de *conduta linguística do narrador* (v., Preti, 1984), podendo revelar o conhecimento linguístico do narrador, ou seja, a sua competência narrativa, e/ou variantes (restrições seletivas) que o narrador julga serem mais adequadas para uma determinada situação interativa ou para operacionalizar os seus propósitos comunicativos.

Não obstante o caráter limitado desta descrição, uma rápida olhada no quadro I já nos permite visualizar algumas dimensões que são significativas para a identificação de diferentes formas de narrar (natureza de atividade, envolvimento, estrutura, tópico) evidenciando, consequentemente, grupos de aspectos que, sistematicamente marcam diferenças, entre as produções narrativas, as quais podem ser associadas, por exemplo, a um *estilo letrado* (ou focalizado em estratégias típicas da modalidade escrita) vs um *estilo iletrado* (ou focalizado em estratégias típicas da modalidade oral).

NOTAS

59 - O termo *dimensão* aqui é empregado no sentido que Biber (1988) empresta a ele..

60 - A unidade entonacional, termo proposto por Chafe and Danielewicz (1987:95), expressa o que está na *memória de curto termo* ou no *foco de consciência do falante*, no momento em que é produzido. Embora a maioria das unidades entonacionais equivalham a cláusulas, algumas contêm construções subordinadas, frases nominais ou fragmentos sintáticos de um outro tipo.

61 - O entendimento de que a produção de um discurso resulta sempre de uma relação intertextual, ou seja, de um coro de vozes orquestradas pelo falante ou escritor corresponde ao que se chama de *princípio de intertextualidade* (ver Beaugrande e Dresseler, 1981; Koch, 1986, 1989; Wolf and Hicks, 1989). Neste estudo, o fenômeno da intertextualidade é visto no relacionamento entre o narrador e a audiência (Erickson, 1985).

62 - Incluem-se neste tipo de narração, as histórias sobre animais, versando as mais conhecidas sobre macacos e onças.

63 - A noção de tópico aqui discutida em termos da *mensagem em si* e da *interação narrativa* associa-se às distinções *speaker's topic/conversational topic* (Brown & Yule (1983) e *Speaker-centered/interaction-centered* (Keenan & Schieffelin (1976), especialmente tratadas por Telles (1988) no estudo da coerência do discurso psicótico.

64 - *Sharing time*, também chamada *show and tell*, é uma atividade de sala de aula em que as crianças são solicitadas a descrever a um objeto ou relatar sobre eventos passados para a classe inteira. Esta atividade é vista como um tipo de preparação oral para o letramento (Michaels, 1981:423). Na nossa realidade escolar, esta situação-chave equivale a uma atividade de grupo denominada *Hora da novidade*.

65 - Adquirir um *estilo discursivo letrado* significa apropriar-se de convenções e estratégias da modalidade escrita em que toda informação é lexicalizada e gramaticalizada (v. Michaels, 1981).

Quadro I — Estilos narrativos

Dimensões	Matriz de traços	estilo intruso										estilo ilustrado					
		7	7	10	30	17A	11C	21	26C	28C	35A	37A					
Instrumento de análise comunicativa	1. canal físico ou modo de produção	1.1. escrito	+														
		1.2. falado		+	+	+	+	+	+	+	+	+					
	2. nível de interação	2.1. baixo															
		2.2. intermediário	+	+	+				+	+	+	+					
		2.3. alto				+	+	+									
	3. movimento	3.1. foco na informação			+	+											
		3.2. foco no instrutor	+														
		3.3. foco na relação pessoal					+	+	+						+	+	
		3.4. foco no narrador								+	+						
	4. procedência comunicativa	4.1. orientado para mensagens	+	+	+												
		4.2. orientado para audiência					+	+	+						+	+	
		4.3. orientado para o falante								+	+						
	5. natureza da atividade	5.1. atividade narrativa		+	+	+	+	+									
		5.2. atividade de leitura	+														
		5.3. atividade de memória								+	+						
		5.4. atividade descritiva														+	+
		5.5. atividade musical					++										
	6. partilha-mento do tempo e do espaço	6.1. limitado	6.1.1 limitado	+	+	+	+	+	+	+	+	+					
			6.1.2. acanhado				+										
		6.2. não limitado	6.2.1. fraco	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	+
			6.2.2. forte				+	+	+								
		6.3. não limitado	6.3.1. mais monológico	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	+
			6.3.2. mais dialógico				+	+	+								
Mensagem	1. estrutura	1.1. vocabulário	1.1.1 específico (coloquial)	+	+	+	+	+									
			1.1.2 geral (apud)						+	+	+	+	+	+	+	+	+
		1.2. estrutura do enunciado	1.2.1 itens continuativos		+	+	+	+			+						
			1.2.2 coordenação												+		
			1.2.3 justaposição	+					+	+	+	+	+	+	+	+	+
		1.3. estrutura da frase	1.3.1 mais monológica	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	+
			1.3.2 mais dialógica				+	+	+								
	2. tópico	2.1. tópico por si	2.1.1 situações não familiares	+	+	+		+	+						+		
			2.1.2 situações familiares				+			+	+	+	+	+	+	+	+
		2.2. interação narrativa	2.2.1 "tópico centrado"	+	+	+	+										
			2.2.2 "tópico essencializing"					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Obs.: Os traços que caracterizam cada produção narrativa são marcados pelo sinal +.

Os textos 7, 10, 30, 17A, 11C, 21, 26C, 28C, 35A, 37A correspondem às narrativas em análise.

* O quadro I apresenta-se como uma tentativa de destacar grupos de estereótipos, usados por narradores em diferentes interações narrativas, que apontam para estilos narrativos.

** Na narrativa 17A, a estória que se insere como uma atividade secundária (Atirei o Pau no Cato) faz parte da história principal (O Pinho).

2.7 Normas

Na atividade de contar histórias, dependendo do tipo de contexto social (casa/escola) em que a criança está inserida e do(s) interlocutor(es) com o(s) qual(is) a criança interage (mãe, professora, etc.), ela aprende que a relação narrador-audiência é governada por determinadas *regras de conduta*, chamadas *normas de interação* (HYMES, 1972), que devem ser respeitadas pelos atores do evento de fala.

O caráter normativo da interação narrativa, além de implicar na análise do *contexto social* e dos *relacionamentos sociais* em que se insere o ato de narrar, envolve aspectos de natureza variada, quais sejam: a *distribuição dos espaços* próprios ao narrador e ao ouvinte, as *ações* consideradas adequadas no *falar* (i.é., no narrar) e no *ouvir* e os *acordos implícitos* no jogo de narrar. Com vistas à descrição destes aspectos que regem o ato de narrar, serão analisadas condutas de fala de professores, mães e crianças, na qualidade de narradores e ouvintes, em contextos situacionais diversos, ou seja, em casa e na escola, como se encontram registrados nos depoimentos de pais e professores e em vídeo-gravações feitas em casa e na escola.

No contexto da escola, *contar histórias* é visto como uma atividade de preparação para o letramento, orientada pelo professor. Neste evento de fala, as crianças sentam-se em círculo (no chão ou em suas próprias carteiras) e o narrador/professor coloca-se em lugar estratégico de forma tal que todos possam participar (com as devidas restrições) do ato de narrar, que é, geralmente, intermediado pelo livro infantil. Entre as estratégias básicas, aplicadas pelo professor no processo narrativo, incluem-se: a exploração do aspecto plástico do

livro: leitura, em voz alta, da legenda e da ilustração do livro; explicação da noção de autor, ilustrador, título; apresentação de questões a nível de compreensão sobre a mensagem do livro, personagens e eventos relevantes; criação de oportunidades para que histórias sejam recriadas pelos alunos, individual ou coletivamente (v. item 70, anexo 1). As crianças aprendem que devem se restringir ao seu espaço de ouvinte, sendo proibidas condutas que interfiram no bom andamento da atividade, p. ex., levantar-se, mudar de lugar, conversar com o colega no momento da narração, etc.. Duas atitudes de fala são exigidas nestes eventos: *saber ouvir e indicar quando pretende falar*. Nas rotinas do narrar, o professor espera que a criança conduza-se como uma *boa ouvinte*, estando atenta não só para a informação narrativa que é fornecida, mas também para possíveis perguntas que o professor pode fazer no curso da narração. Um outro aspecto saliente deste tipo de interação é o da *passagem do turno*. Deve a criança solicitar o direito à palavra por meio de um sinal (dedo indicativo levantado). Além destas condutas de fala, o professor espera que a criança seja capaz de produzir recontos, recriar histórias, a partir das histórias já narradas ou de ilustrações, e de interpretar questões relativas a textos narrados pelo professor. Evidentemente que estas condutas podem se alterar, dependendo do nível de formalidade ou informalidade das rotinas narrativas. Consideramos como *formais* aquelas rotinas em que a atividade narrativa faz parte de uma abordagem interpretativa de um texto narrativo lido (histórias infantis) ou tem como objetivo treinar a capacidade auditiva da criança (tapes 1 e 4). Nas rotinas narrativas cujo objetivo é propiciar entretenimento, prazer ou gosto pela leitura ou pelo narrar em si, o processo de narrar é realizado de maneira mais *informal*. Estas narrações, geralmente, são levadas a efeito através da leitura de livros infantis, sem qualquer preocupação didática, ou apenas pelo recurso da memória do

professor, comportando-se as crianças de acordo com a situação narrativa. Se se trata de um evento de leitura de histórias, as crianças ficam sentadas ou deitadas no chão ou em tapete; manuseiam o livro e compartilham do ato de narrar, apontando no livro, as imagens que correspondem à informação narrativa e interferindo na narração com perguntas e comentários (tape 3). Se a experiência narrativa é produzida pelo recurso da memória, as crianças costumam ouvir em silêncio, realizam pequenas interrupções ou atendem com respostas às questões da professora (tape 2).

Com relação à primeira situação narrativa - aquela intermediada pela leitura - observou-se que as crianças do grupo I e II apresentam comportamentos divergentes. Enquanto as crianças do grupo II demonstram fraco interesse pela atividade, desviando a atenção do livro para outro objetivo qualquer, em fração de pouco tempo, as crianças do grupo I revelam forte envolvimento com a atividade, internalizando as condutas típicas do professor de tal modo que, ao mudarem de papéis, i.é., quando a criança passa a ser o narrador, ela adota a mesma conduta, procedimentos e restrições do professor, p.ex., coloca-se em posição estratégica, coloca o livro ao alcance visual das outras crianças, folheia compassadamente as páginas do livro, lendo as legendas e/ou as ilustrações, controla as tomadas de turno, no curso da narração, etc. (tapes 3, 4 e 5). Com relação à segunda situação - aquela narrativa produzida como uma tarefa de memória - o que se observou é que as crianças do grupo II, revelam uma atenção especial por ela, quer dizer, ouvir histórias, assim contadas, é fonte de prazer para aquelas crianças, não se querendo com isto dizer que este tipo de situação narrativa não seja agradável também para as crianças do grupo I. O que se quer aqui destacar é a *norma de conduta*, revelada especialmente pelas crianças do

grupo II, face a esta situação, que se justifica plenamente, dado ao fato de que interações narrativas desta natureza é que são freqüentes dentro do grupo familiar destas crianças, do mesmo modo que, entre as famílias do grupo I, são comuns as rotinas narrativas, veiculadas pela leitura de materiais escritos (livros, revistas, etc.) ou pictóricos (livros sem texto).

No contexto da família, as normas de interação que se podem observar nos eventos narrativos dependem significativamente do grupo social em que a atividade se insere. Conforme os nossos dados (v. item 47, anexo 1), verificamos que, entre as famílias de crianças do grupo II, é comum a prática de a criança não interromper a narração do adulto. À criança é permitido falar apenas no final da estória. Esta regra interacional tem a ver com a *forma de narração* (monologue-like fashion), além de poder ser interpretada como uma norma cultural - *não se deve interromper alguém que fala*, principalmente se o falante é mais velho do que o ouvinte (é o caso da relação adulto/criança). Semelhantes orientações de conduta interacional são registradas por Heath (1982:60), quando analisa rotinas narrativas em Roadville. Nesta comunidade, embora sejam permitidas às crianças falas participativas, durante a leitura de estórias, até três anos de idade, ao ultrapassarem esta idade, elas são proibidas de interromper a estória com questões e comentários, sendo, em vez disto, orientadas para aprender a ouvir e ficar sentadas e quietas. Em Heath, esta orientação está presente nos eventos narrativos em que são narradas estórias longas (estórias de bíblia).⁶⁶

Em razão de as experiências narrativas do grupo I associarem-se a atividades de leitura, a conduta dos membros deste grupo não coincide com aquela assumida pelos membros do grupo II. Faz parte das rotinas narrativas do grupo I o modo compartilhado de narrar. Assim sendo, as crianças são encorajadas a

participar do processo narrativo (v. item 47, anexo I), sendo a elas permitido pedir esclarecimentos sobre o significado de palavras desconhecidas, encontradas no texto; quebrar a sequência narrativa com a inserção de conversas que, indiretamente, se ligam à narração ou julgar atitudes dos personagens ou eventos da estória. Interferências desta natureza são interpretadas pelos pais como indicativas de que as crianças estão atentas, entenderam o que ouviram, sabem se comportar como ouvinte e reconhecem momentos apropriados para usar a palavra (ou em que têm o direito à palavra). Por outro lado, os pais enfatizam o processo interacional da leitura (ler com o outro), apontando as figuras, passando o dedo nas palavras, comentando passagens do texto, chamando a atenção da audiência para certos detalhes do livro, explorando o aspecto plástico do livro e a mensagem do texto, além de representarem o episódio lido, pelo recurso à gesticulação, à entonação, à dramatização (v. item 45, anexo I). Nestas ocasiões de leitura, o *ouvir quieto* fica esquecido. Não se entendendo, por isto, que os pais não façam restrições quanto a este aspecto. Saber ouvir e saber quando falar é uma norma esperada também por estes pais. Este modo de interação do grupo I inclui *troca de rotina* na qual a criança imita a mãe, lendo a estória (tape 5).

Além deste aspecto referente às trocas verbais no processo narrativo, um outro ponto interessante que se tem observado nestas interações são os acordos estabelecidos entre a criança e a mãe. Ao narrador -adulto é proibido alterar a estória (p. ex., mudar algum episódio), ao narrador-criança qualquer mudança é permitida, mesmo que se alterem categorias básicas da estória, i.é., personagens sejam acrescentados, eventos e estados sejam transformados, à estória original seja dada uma nova roupagem (v. textos 6, 15A, 18 e 21). Quando ocorre à mãe modificar a estória, tal conduta é reprimida pela criança, que retruca,

aborrecida: "- não foi assim que aconteceu".

A identificação destas normas de interação conduz, necessariamente, o investigador, a pensar sobre o *significado* que elas podem ter para os participantes na interação narrativa, associando-se, inclusive, com a representação interna que a criança pode construir deste evento de fala, face à experiência narrativa a que é exposta. Neste sentido, *normas de interpretação*, como observa Hymes (1972, devem ser analisadas culturalmente. Em outros termos, diríamos que o conceito de estória, ou seja, a questão "*O que é uma estória?*" só pode ser satisfatoriamente respondida de acordo com o julgamento ou a interpretação que os membros de um grupo social fazem, contando e ouvindo estórias em contexto (v. a respeito, COLBY, 1966). Se, para alguns grupos, uma estória é interpretada como uma narrativa ficcional na qual se inclui um ser animado cujas ações, desenvolvidas em uma série de eventos, são dirigidas a um propósito; para outros, ela consiste numa narrativa de eventos reais, vivenciados ou presenciados pelo narrador (HEATH, 1983). Paralelamente a este aspecto há quem defina a estória pela sua estrutura interna ou tendo em vista a audiência e os propósitos de narração (HEATH and BRANSCOMBE, 1986). Assim sendo, o conceito que a criança constrói do narrar depende largamente *do que se narra, como se narra, por que se narra*. Esta relação especial entre o que se narra e o que se faz ao narrar explica a razão por que, elicitados a contar estória, as crianças produzem textos de natureza tão variada. Para poder entender por que as crianças recitam textos, cantam músicas, relatam experiências pessoais, narram fatos singulares e irreais, descrevem eventos, sob a designação geral de estórias, não há outra alternativa senão aquela de associar o tipo de narração produzida com a situação narrativa em que a narração se dá. Se o ato de contar é mediado pelo livro, *contar estória*

é sinônimo de *contar um livro*, o que sugerirá, como consequência, forte influência da forma narrativa dos livros, na produção de histórias. Se, ao contrário, a criança não tem disponível este tipo de recurso, o conceito que ela tem de histórias relaciona-se com as rotinas de narrar da comunidade a que pertence e com o tipo de material oral com que ela tem contato, incluindo-se, neste aspecto, formas alternativas de narrar, atitudes de fala, registros, interpretações culturais dos participantes acerca deste evento. Estas representações mentais ou estruturas de conhecimento que a criança constrói de uma situação narrativa específica, socioculturalmente construída, corresponde ao que se chama de *frame*, *script* ou *schema*.

Em vários campos da ciência estes conceitos são usados para explicar os processos de interpretação e de produção do discurso.

No campo da psicologia, Bartlett (1932) foi um dos primeiros investigadores que tentou definir os tipos de estruturas mentais usadas durante a construção e recuperação de histórias. Seu paradigma científico foi o estudo da noção de *esquema*, definida como "uma organização ativa de reações e experiências passadas que estão sempre operando em organismos bem desenvolvidos" (Bartlett, 1932: 207). A compreensão da memória não como um mecanismo de estocagem, mas como um processo construtivo, bem como a apreensão da natureza dinâmica do esquema são alguns dos aspectos mais significativos do trabalho de Bartlett, que justificam a sua preferência pelos termos *active developing pattern* ou *organized setting* em vez de *esquema*.

Na inteligência artificial, está associado ao trabalho de Schank e Abelson (1977) o conceito de *script*, que é definido como "uma sequência de ações estereotipadas e predeterminadas que define uma situação bem conhecida"

(SCHANK e ABELSON, 1977: 41), existindo, assim scripts para comer em um restaurante, tomar um ônibus, assistir e participar de um jogo de futebol, participar de uma festa de aniversário e assim por diante. Neste sentido, scripts representam situações estilizadas (fixas) do dia-a-dia.

O termo *frame*, proposto por Minsky na inteligência artificial, está associado aos trabalhos de orientação antropológica (BATESON, 1972; HYMES, 1974; FRAKE, 1977) e sociológica (GOFFMAN, 1974), além de ter sido usado na lingüística por Fillmore (1975, 1976) e Chafe (1977). Trata-se de um conceito de largo uso, cujo sentido é variadamente definido, sendo caracterizado ora como uma noção estática - "uma estrutura-base para representar uma situação estereotipada", (Minsky, 1974, 212); ora como um conceito psicológico - "um frame psicológico é (ou delimita) uma classe ou conjunto de mensagens (ou ações significativas)" - (Bateson, 1972: 186); ora como um conceito dinâmico ou relacional - uma unidade interacional com significado social, ou seja, uma atividade familiar, determinada culturalmente (HYMES, 1974; GOFFMAN, 1974; FRAKE, 1977); uma unidade semântica - "sistema de escolhas lingüísticas... que podem ser associadas com instâncias de cenas prototípicas", (Fillmore, 1975: 124).

Dentre as variadas formas de abordar o conceito de *frame*, uma nos parece particularmente interessante. É aquela utilizada por Tannen, na análise do discurso, em diferentes publicações (1979, 1984, 1985, 1986). Nestes estudos, Tannen tem explorado o conceito de estruturas de expectativas, proposto por Ross (1975), sugerindo que ele subjaz a todas as discussões realizadas sobre os conceitos de esquema, script e frames. Analisando viedotapes de interações entre pediatra/criança (com lesão cerebral)/mãe, Tannen (1985) relacionou a

noção de estruturas de expectativa aos conceitos de *esquema* e *frame*, sendo entendido o primeiro como um conjunto de expectativas sobre objetos pessoais e situações e o segundo como um conjunto de expectativas sobre como a linguagem é usada na interação. Entretanto, em obras anteriores (1979, 1984), que analisam narrativas orais e escritas, ela focaliza-se na evidência de que *frames* são conjuntos de expectativas relacionadas a aspectos específicos do contexto e do conteúdo de fala. Com relação, especificamente, às análises de verbalizações narrativas, o trabalho de Tannen mostra-se acrescentador, no sentido de que, além de ilustrar o que entende por *frame*, ela demonstra que o falante constrói, a partir de experiências prévias, uma rede de estruturas de expectativas que operam em vários níveis (situação de fala, formas de interagir, eventos, pessoas, objetos, ambiente, formas de fala) e se revelam na superfície narrativa através de evidências lingüísticas (p. ex.: omissões, adições, repetições, falsos inícios, hedges, negativas, conectivos contrastivos, linguagem avaliativa).

A aplicação do conceito de *frame*, entendido como estruturas de expectativas, à análise de dados do discurso narrativo infantil, permite-nos afirmar que, ao produzirem narrativas, crianças (na faixa etária por nós examinada) revelam expectativas sobre a situação específica de narrar e sobre a forma e conteúdo da atividade narrativa.

O fato de a criança ser solicitada a participar de uma situação de experimento, na qual ela deve reproduzir de memória um episódio para alguém cujos propósitos não conhece, leva-a a manifestar comportamentos que refletem expectativas sobre a interação narrativa.

Nos eventos narrativos documentados, nós observamos que as crianças, em

geral, demonstraram envolvimento com a situação de experimento. Deixamos claro que esta prontidão para atender a tarefa narrativa deu-se naturalmente entre as crianças do grupo I,⁶⁷ atendendo ao convite da pesquisadora, como se constata na fala:

"I - conta uma prá mim"

DA' - tá o nome da estória é (++) a bota do bode;

(T1A, DA, p. 2)

ou fechando a atividade narrativa com expressões do tipo: "e fim de papo'contei,"- (T 6, DL,l.32), significando, respectivamente, que concordam em participar da interação narrativa e que dão a atividade por cumprida. Entretanto, registrou-se, como norma comum entre crianças, a preocupação de ser um narrador competente no sentido de: 1) lembrar-se integralmente da estória a ser narrada; 2) ser capaz de incluir detalhes que são relevantes da perspectiva de quem escuta; 3) narrar um fato reportável; 4) atender à expectativa da audiência (agradar à audiência, contando um evento digno de ser ouvido). A evidência de que estas expectativas estão em operação na mente do narrador é simbolizada na superfície narrativa através de vários recursos verbais e não-verbais. Frases do tipo "só sei dos porcos"- (T 20,YV,l, 01)" evidencia a disposição do narrador para narrar *apenas* esta estória, i. é., a estória de que ele se lembra; formas de julgamento como "eu não gosto não, - (T 8, TH, l. 14)" indicam operação de expectativas, correspondendo a "este não é o desempenho que eu deveria ter tido"; expressões negativas tais como: "num tem mais nada, - (T 25 B, SL, l. 11)", "num sei mais não"- (T 29B, JN, l. 8) revelam o desconforto por não colaborar, incluindo outros detalhes da estória, e/ou de não ser capaz de se lembrar da estória.

Embora reconheçamos que situações de experimento sempre afetam a produção narrativa, verificamos que crianças, que costumam ser expostas a atividades narrativas, tendem a se conduzir de forma mais natural, em situações desta natureza. Ao contrário, crianças que raramente participam de eventos narrativos revelam, nestas situações, sinais de ansiedade e desconforto. Estes comportamentos apontam para a existência de expectativas que se confirmam ou não.

Expectativas sobre *como contar uma estória* são verbalizadas através de vários mecanismos, por exemplo: 1) falsos começos, que se constituem em formas de abertura da estória - "era uma vez/tinha um gati::nho e uma gati::nha"(T 30B, JC, l. 2); 2) expressões do tipo:"pronto' só' só é isso"(v. T 28C, JA, l. 12), que revelam formas de fechamento do evento e a suposição de que a audiência poderia esperar mais detalhes; 3) reformulações do tipo:

010 "LI - ai:: (+) um dia ela recebeu/ (+) ela acordava bem cedinho
pra/ (+) arrumava a cozinha eh:: fazia eh:: fazia a
comida' o jantar' o almoço e o café da manhã

I - [sei]

LI - aí um dia ela recebeu'

(T 10, LI, ls, 10-14)",

que refletem a preocupação com a ordem exata da seqüência temporal dos eventos, conforme a estória original. Além destes aspectos atinentes à forma da narrativa, os conteúdos expressos nas narrativas mostram o que constitui *matéria* para ser narrada, sob o rótulo de estória.

Do que se discutiu até agora, pode-se afirmar que a interpretação que a criança faz de eventos narrativos depende largamente do seu conhecimento de mundo, ou seja, de expectativas que ela cria nas experiências *narrativas* em que se engaja no seu grupo social. Isto quer dizer que, se narrativas podem ser associadas com diferentes *frames*, o ato de contar histórias terá diferentes significados, sendo variadas as conseqüências para os participantes.

N O T A S

66 - Um fato curioso que se observou, entre as crianças do grupo II, foi a mudança de conduta, registrada por elas, face à sua exposição a situações narrativas formais e informais. Quando expostas a experiências narrativas de memória, as crianças revelam o tipo de comportamento que é regulado pela família (mantém-se em silêncio, atentas, curiosas); quando expostas, porém, a atividades de leitura de histórias, elas manifestam condutas que ferem os códigos da interação narrativa na escola - demonstram desatenção, sobrepõem falas à fala do professor, etc.

67 - Com a maioria das crianças do grupo II foram necessários inúmeros contatos informais para que elas se dispusessem a contar uma história.

2.8 - Gêneros

A concepção de gêneros como modos comunicativos ou padrões verbais, que se definem pela realidade discursiva (características formais), estando interrelacionados a atos ou eventos de fala, tal como formulou Hymes (1972), tem sido explorada por vários estudiosos que analisam eventos narrativos numa perspectiva social e interacional. Têm seguido esta direção os trabalhos de Polanyi (1982), Güllich e Quasthoff (1986), Heath e Branscombe (1986), entre outros.

Baseada no fato de que todas as histórias são narrativas, mas nem todas as narrativas são histórias, Polanyi (1982:509) afirma que entre os discursos narrativos que ocorrem no passado, histórias e relatos (reports) são gêneros discursivos lingüisticamente semelhantes mas socialmente distintos, uma vez que funcionam diferentemente na conversação. Nas histórias, quem é responsável pela demonstração de relevância do evento narrado é o narrador; já no relato, cabe ao ouvinte discernir a importância dos estados e eventos apresentados. Para Polanyi, conta-se uma história para transmitir uma mensagem (to make a point)⁶⁸, principalmente com o propósito de passar um conceito moral sobre o mundo que se partilha com a audiência. Faz-se, entretanto, um relato para fornecer um quadro sumário (picture) do que ocorreu durante um período de tempo específico.

Para Güllich e Quasthoff (1986), a representação de um mesmo tipo de evento pode ser formalizada através de três padrões verbais básicos, pelo menos: uma afirmação (statement), uma narrativa (replaying) e um relato (report). Correspondem a uma afirmação, os enunciados que se reportam a um episódio ocorrido através de uma única sentença. Estes enunciados costumam ocorrer quando a referência ao fato acontecido se dá longo tempo depois. Uma

narrativa assume a forma de replaying quando o evento é apresentado do ponto de vista de uma pessoa que está envolvida no fato narrado, em outras palavras, quando o narrador reproduz um fato acontecido há pouco tempo, em ambiente familiar, i.é., em sua casa. Este tipo de padrão discursivo caracteriza-se linguisticamente pelo uso de diversos aspectos formais, quais sejam: discurso direto, atomização (alto grau de detalhes), aspectos avaliativos, onomatopéias e imitação das falas dos personagens da estória. Narrativas, ao contrário, são formuladas em padrão report quando o fato ocorrido é representado como um todo, na perspectiva do presente, isto é, quando um evento que ocorreu há poucos dias é narrado sob a forma de resumo, em ambiente não-familiar. Entre outras formas do discurso relatado, o modo report costuma recorrer ao uso do discurso indireto. (v. Güllich e Quasthoff, 1986:224-225).

Heath e Branscombe (1986), comparando narrativas de crianças pertencentes a famílias mainstream e non-mainstream, distingue quatro tipos de narrativas: recounts (recontos), accounts (relatos), eventcast (narrativas no tempo presente) e stories (estórias). Nos recontos, uma pessoa solicita para alguém que narre para uma terceira pessoa um evento que faz parte do conhecimento tanto do narrador quanto de quem solicitou a tarefa narrativa. Relatos, por outro lado, são produzidos para fornecer uma informação nova ou uma interpretação nova da informação que pode já ser conhecida do narrador e da audiência. Eventcast fornecem narrativas correntes sobre eventos que estão em realização, quer dizer, que estejam sob a atenção do narrador e do ouvinte. (p. ex., narração esportiva). Estórias são narrativas ficcionais que incluem seres animados que realizam uma série de ações com propósitos definidos. Neste estudo, a preocupação de Heath e Branscombe é demonstrar que, ao longo de um contínuo narrativo, uma variedade de gêneros é possível,

sendo específico o uso que cada grupo social faz dessas inúmeras possibilidades.

No nosso corpus, ocorrem na forma de replaying ou sob a designação de "estórias", as reproduções feitas com base nas estórias tradicionais - Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Os Três Porquinhos, Branca de neve, Cinderela, A Bela e a Fera, João e o Pé de Feijão, as narrativas produzidas a partir de textos da literatura infantil (p. ex., de Ziraldo, Mary França), os recontos das chamadas estórias de Trancoso, ou ainda as narrativas ficcionais, criadas pelas crianças, sob a inspiração da televisão e dos quadrinhos. Ocorrem, por outro lado, na forma de report, os relatos produzidos a respeito de experiências vivenciadas ou presenciadas pelo narrador, por exemplo, os textos 27B, 28C, 38B, 39.

Pelo exposto concluímos, em síntese, que o uso que cada narrador faz de específicos gêneros narrativos relaciona-se diretamente aos propósitos que subjazem à informação narrativa, ao conhecimento cultural do narrador a respeito das situações interativas nas quais determinados modos se encaixam, às expectativas estruturais que o narrador constrói de cada modo comunicativo. Narrar diferenciadamente constitui, assim, um modo de expressar expectativas de vida diferentes.

NOTA

68. O ponto (point) de uma estória se refere à razão por que ela é narrada. Noutros termos, diz respeito à questão de reportabilidade da estória (Güllich e Quasthoff, 1986:224).

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

ACHADOS DA PESQUISA

O ponto básico deste estudo foi explorar o conceito que a criança tem de estória e analisar o seu processo de produção. Com vistas a este propósito, julgamos que as *orientações monológicas*, preocupadas com o processo subjacente à reprodução e compreensão de estórias ou com as marcas formais deste tipo de discurso, não dão conta de explicar *como* a criança adquire o sentido de estórias ou a habilidade para produzi-las. Estes trabalhos estão voltados basicamente para o postulação de uma estrutura narrativa subjacente (determinada a priori), a partir da qual a performance narrativa da criança seria julgada, ou para a análise da superfície narrativa, dando ênfase a aspectos de estórias produzidas e não ao *aspecto de produzir estórias*. Em razão, portanto, das posições e critérios de análise adotados por esta orientação teórica, optamos por descrever as narrativas documentadas à luz de uma *orientação dialógica* - aquela que leva em consideração as múltiplas fontes de influência para atribuição de sentido à estória pela criança e o reconhecimento da natureza interativa do ato de contar e da construção narrativa. Neste sentido, justifica-se a utilização que fizemos do modelo SPEAKING (Hymes, 1972).

Analisar o fenômeno narrativo - a estória - como um *evento comunicativo* - permitiu-nos ver o processamento da narrativa em si mesma, ou seja, a forma como as narrativas são elicitadas e produzidas, como o narrador e a audiência negociam os seus papéis, como eles dão

sentido à narrativa em construção, quais as intenções e normas que permeiam a interação narrativa, de que recursos e instrumentos se serve o narrador para produzir narrativas, aspectos que evidenciam, conseqüentemente, o conceito ou o sentido que cada narrador confere ao ato de narrar de que participa.

Colocado de outra forma, a análise do fenômeno narrativo, nesta perspectiva, possibilita-nos entender que narrativa:

- 1) *são eventos de fala sistematicamente relacionadas*, na medida em que sofrem restrição quanto a participante, ambiente, normas de interação, formas de fala, etc. A nossa análise revela que, embora a narrativa seja uma construção social, nesta interação os participantes desempenham papéis diferentes. Cabe ao narrador o controle das ações tópicas, das ações narrativas e do uso da palavra, funcionando a audiência como um falante secundário e/ou ouvinte. Além destas funções, o narrador figura, ao mesmo tempo, como autor, ator e autoridade do evento narrativo, dependendo o seu desempenho verbal do ambiente e das normas de interação em que a sua produção narrativa se insere, ou ainda, conforme a cena que o narrador constrói do ato de narrar, face aos inúmeros elementos que a ela estão associados, variará a compreensão que ele tem desta atividade.

- 2) *São adquiridas através da participação em rotinas narrativas*. Consistindo o ato de contar histórias numa atividade social, a aquisição do processo de narrar é

viabilizado graças à participação da criança em rotinas narrativas diárias e à sua observação dos meios e mecanismos utilizados pelo interlocutor em tais rotinas. Neste sentido, o interlocutor é um participante ativo, que contribui para o processo de construção narrativa através de estratégias de supporting e de demanding. Estas atividades realizadas pelo falante secundário funcionam, na verdade, como mecanismos compensatórios que permitem à criança tornam-se hábil para produzir histórias.

- 3) *São produzidas ou organizadas de tal forma que propósitos individuais e sociais são destacados.* Contam-se histórias para dar uma informação para fornecer uma explicação, para desabafar, para engrandecer a própria imagem, para interagir com alguém, mas, também, para doutrinar, passar o conhecimento cultural, resgatar lembranças do passado, ativar o processo de letramento, desenvolver o pensamento lógico, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Em outros termos, narra-se para transmitir um saber abstrato ou um saber concreto.
- 4) *São representações de eventos ocorridos no passado,* significando que a narrativa é uma unidade dramática em que os participantes figuram como atores sociais, desempenhando o narrador também o papel de um personagem da história. Nesta representação o narrador faz uso de recurso verbais, paraverbais e não-verbais, com vistas a melhor passar a

impressão que deseja.

- 5) *Evidenciam nossas expectativas de vida sobre situações, pessoas, atividades e modos de fala. Tanto é que, nas interações narrativas, as crianças manifestam comportamentos que refletem o seu conhecimento acerca da situação do narrar, do que espera o seu espectador, do tipo de informação que deve ser transmitida, de como interagir em tais situações, dos modos de verbalização de que deve se apropriar para produzir tal tarefa, dos conteúdos que se constituem em matéria para ser narrada, devendo-se assinalar que tais representações mentais (frames) se constróem culturalmente. A depreensão desta rede de expectativas na produção narrativa aponta, conseqüentemente, para um aspecto muito importante - a estilização da produção narrativa. Dependendo do tipo de expectativa que cada narrador constrói da atividade narrativa, a sua narração será formatada de maneira diferenciada, evidenciando diferentes padrões de tomadas de turno, organização tópica diversa, variados recursos verbais para materialização da informação narrativa e resultando, assim, no que se chamou de *estilo letrado vs estilo iletrado*. Dentro desta perspectiva de análise, nenhum estilo narrativo é avaliado como melhor, no sentido em que preenche certas estruturas e convenções, mas é julgado como mais útil para*

narradores de diferentes grupos sociais, demonstrando, assim, uma conexão entre estilo narrativo e o conhecimento de mundo ou background de experiências que cada narrador tem dentro de uma determinada cultura.

- 6) *São formas culturalmente encaixadas*, tendo em vista que a compreensão que a criança tem de estória e a sua produção revelam forte influência das normas, crenças e conhecimentos próprios do seu grupo social primário. O processo de compreensão e produção de estórias está encaixado no processo de adquirir cultura que é, obviamente, conduzido pelos adultos com os quais a criança interage.

Estes achados surgem, em suma, que narrativas devem ser vistas como *construções sociais*, nas quais tanto o narrador quanto a audiência contribuem para a sua produção, emergindo o significado, que a este evento se atribui, das trocas verbais geradas no próprio curso de sua narração.

DIREÇÕES FUTURAS

A abordagem do fenômeno narrativo orientado etnometodologicamente parece-nos fornecer insights para uma cooperação interdisciplinar. Não há dúvida de que a Escola tem-se preocupado não apenas com a avaliação de estórias produzidas, mas também em desenvolver na criança a habilidade para produzir estórias, sendo escassos os trabalhos nesta perspectiva, no Brasil. Além disto, a constatação de que as crianças aprendem a contar estórias em interação

com adultos, no seu grupo primário, apontam para a existência de modos alternativos de narrar que não devem ser tratados na escola como patológicos ou deficientes mas como diferentes, atitude que minimizaria possíveis rupturas entre a tarefa de ensinar e tarefa de aprender. Neste sentido, é útil olhar a produção narrativa de crianças em relação a diferentes assuntos: situação, participantes, idade, sexo, tópicos, variáveis que não foram controlados neste estudo.

No campo da psicologia, o estudo da narrativa como uma construção interativa certamente oferece subsídios para que o terapeuta tente ajudar o seu paciente a entender certos aspectos de suas experiências passadas. A intervenção do terapeuta, em momentos significativos e relevantes da narração do paciente, é sumamente importante para o sucesso da terapia.

Na literatura, a abordagem interacional é útil na medida em que capacita o analista a entender certos aspectos de um texto narrativo que só podem ser interpretados como traços do processo interativo que subjaz à produção da narrativa (v. Hardmeier, apud Gülich e Quasthoff, 1986).

Na área de sociologia, o conhecimento dos padrões alternativos de narrar certamente auxiliaria na tarefa de lidar com determinados grupos sociais, ou seja, conhecer as convenções do discurso narrativo de grupos sociais específicos facilita o trabalho do sociólogo na tarefa de entender as normas de conduta do indivíduo na sociedade.

As implicações que esta análise da narrativa faz vir à tona sugerem que a abordagem interacional oriente pesquisas futuras em várias áreas do conhecimento e, sobretudo, na dos estudos da linguagem.

B I B L I O G R A F I A

- ANDERSON, R. C., WILSON, P. T. & FIELDING, L. G. (1978). Growth reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, xxiii. pp. 285-303.
- ADAMS, J. M. (1978) "Quels types de textes?" In *Le Français dans le monde*, no. 192, Paris: Hachette - Larousse, abril de 1985. pp. 39-43.
- AUSTIN, J. L. (1965). *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- ABRAMOVICH, Fani (1983). *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus.
- BAMBERG, M. and MARCHMAN V. (1991). Binding and Unfolding: Towards the Linguistic Construction of Narrative Discourse. *Discourse Processes*, 14. pp. 271-305.
- BASSO, Ellen (1986). Quoted Dialogues in Kalapalo Narrative Discourse. In SHERZER, Joel & G. URBAN (eds.) *Native South American Discourse*. Berlin: M. de Gruyter.
- BATESON, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- BEAMAN, Karen (1984). Coordination and Subordination revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. In D. TANNEN (ed.) *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwoodpp: New Jersey. pp. 45-80.
- BIBER, Douglas (1980). *Variation accross speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pensylvania Press.
- _____ (1973). *Kinesics and Context - Essays on Body-notion communication*. Penguin Books: Great Britain.
- BROWN, P. & FRASER C. (1979). Speach as a marker of situation. In K.R. Sherer & H. Giles (eds.), *Social Markers in Speech* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 33-62.
- BROWN, Gilian & George YULE (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWNELL, H., MICHEL, D., POWELSON, J. & GARDNER, H. (1983). Surprise but not coherence: Sensitivity to verbal humor in right hemisphere patients. *Brain and Language*, 18. pp. 20-27.
- BUBLITZ, W. (1988). *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations: discourse topics and topical actions, participant roles and "recipient action" in a particular type of everyday conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- BURNS, Allan F. (1980). Interative Features in yucatec Mayan narratives. *Language in Society*. Vol. 9 (3). pp. 307-319.
- BURNS, M. D. (1991). *Whose Story is This? Narrative Structure: Caught between the two words of Monologism and Dialogism*. Presented at the 4th International Conference on Social Psychology and Language at University of California:

- Santa Barbara.
- CASTELFRANCHI, C. & PARISI, D. (1980). *Linguaggio, Conoscenze e Scopi*. Bologna: Il Mulino.
- CHAFE, W. (org.) (1980). *The pear stories: Cognitive, Cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N. J: Ablex.
- CHAFE, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, Norwood, NJ: Ablex. pp. 35-53.
- CHAFE, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. OLSON, N. TORRANCE e A. HILDYARD. *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 105-123.
- CHAFE, W. and DANIELEWICZ, J. (1987). Properties of spoken and written language. In HOROWITZ, R. & B. Samuels (orgs.). *Comprehending oral and written Language*. San Diego: Academic Press.
- CICOUREL, A. (1974). *Cognitive Sociology*. New York: Free Press.
- COELHO, Nelly Novaes (1981). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática.
- DASCAL, M. and KATRIEL, T. (1982). Digressions: a study in conversational coherence. In Petöfi, J. S. (ed). *Text vs. Sentence*. Hamburg: Buske, vol. 29. pp. 76-95.
- DAVIS, Flora (1979). *Comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus.
- DE GAULMAYN, M. Les Regulateurs Verbaux: Le controle des recepteurs. In J. COSNIER e C. KERBRAT-ORECCHIONI. *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. pp. 203-223.
- DIONISIO, A. P. (1992). *A interação nas narrativas orais*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Letras e Linguística. UFPe.
- DITTMAN, A. T. and LLEWELLYN, L. G. (1967). The phonemic clause as a unit of speech decoding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6. pp. 341-349.
- DOBRINESCO, Grigore (1972). *A Técnica da Imaginação*. Littera 5, ano II, Rio de Janeiro: Edições Grifo. pp. 43-57.
- DUCAN, Starkey and FISKE, D. W. (1977). *Face-to-face interaction: Research, methods and theory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- DURANTI, Alessandro (1985). Sociocultural dimensions of discourse. T.A. Van Dijk (ed.) In *Handbook of Discourse Analysis*. vol. 1, T. A. Van Dijk (ed), New York: Academic Press. pp. 193-230.
- (1986). The audience as co-author: An introduction. *Text* 6(3). pp. 239-247.
- DVAARD, Gilbert (1982). *Os grandes textos da Sociologia Moderna*. S.Paulo. Livraria Martins Fontes. pp. 162-177.

ERICKSON, Frederick (1986). Listening and Speaking. In: D.

TANNEN & J. E. Alatis (eds.). *Language and Linguistics: The Interdependence of Theory, Data and Application*. Georgetown: Georgetown University Tound Table, 1985. Georgetown. pp. 294-319.

ENSINK, Titus (1987). Interpretative processes in discourse - Reveiw article. *Journal of Pragmatics*, 11.pp. 517-531.

FUCHS, Catherine. A Paráfrase Lingüística. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 8. Campinas: pp. 128-134.

GALEMBECK, P. et alii. (1980). O turno conversacional. In D. PRETI, e H. URBANO. (ed.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. IV, São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP. pp. 59-98.

GARFINKEL, Harold (1972). Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. In D. SUDNON, (ed.) *Studies in Social Interation*. New York: The Free Press. pp. 1-30.

GOODWIN, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.

GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. New York & Row.

GOFFMAN, E. (1983). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GOFFMAN, E. (1989). *A representação do EU na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.

GRICE, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (eds). *Sintaxe and Semantics*, vol 3, Speech Acts, New York: Academic Press. pp. 41-58.

GUIMARAES, alba Zaluar (1980). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A.

GULICH, E. e QUASTHOFF, U. (1985). Narrative Analysis. In T. A. Van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. V. 2. London: Academic Press. pp. 169-197.

GULICH, e QUASTHOFF, U. (1986). Story-telling in conversation: cognitive and interactive aspects. *Poetics*, 15. pp. 217-241.

GUMPERZ, J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. (1982b) *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge, Cambridge University Press.

GUMPERZ, Jenny Cook & GREEN, Judith L. (1984). A Sense of Story Influences on Children's Storytelling Ability. In TANNEN, D. (ed). *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: New Jersey. pp.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*. 11(2). pp. 49-76.

_____. (1983). *Ways with Words*. New York: Cambridge University Press.

-----, (1986). Separating 'Thinks of the imagination'

- from life: learning to read and write. In: W. H. Teale and E. Sulzby (eds.). *Emergent Literacy: Writing and reading*. NORWOOD, N. J.: Ablex. pp. 156-172.
- HEATH, S. B. and BRANSCOMBE, A. (With Carlene Thomas) (1986). The Book as Narrative Prop in Language Acquisition. In Bambi, B. Schieffelin and Perry Gilmore, (eds.). *Acquisition of literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 16-34.
- HEINRICH, Harold (1964). *Tempus: Besprochene und Erzählte Welt*. Tradução espanhola, Ed. Gredos: Madrid.
- HILDYARD, Angela & HIDI, Suzanne (1985). Oral-written differences in the production and recall of narratives. In D. OLSON/N. TORRANCE/A. HILDYARD (eds.). *Literacy, Language, and Learning The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 285-306.
- HILGERT, J. G. (1989). *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. Tese de Doutorado. Dept^o. Letras Clássicas e Vernáculas, USP, São Paulo.
- HYMES, D. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *The Ethnography of communication*. [Special](pp. 1-34). *American Anthropologist*, 66 (6), pt. 2. pp. 1-34.
- (1972). Models for the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt. pp. 35-71.
- (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HOUSENDORF, Heiko and QUASTHOFF, U. M. (1992). *Journal of Pragmatics*. 17. pp. 241-259.
- HOUIS, Maurice (1971). *Anthropologie Linguistique de l'Afrique Noire*. Presses Universitaires de France: Paris.
- HOUTKOOP, H. e MAZELAND, H. (1985). Turns and discourse units in everyday conversation. North-holland: *Journal of Pragmatic*, 9. pp. 595-619.
- JAKOBSON, R. (1960). Concluding statement: Linguistics and Poetics. In Sebeok (ed.), *Style in Language*. Cambridge: MA.MIT Press. pp. 350-373.
- JEFFERSON, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Schenkein (org.) *Studies in the organization interaction*. New York: Academic Press, pp. 219-248.
- JOHN, V. P., HORNER, V. M. & BERNEY, J. D. (1970). Story retelling: a study of sequential in young children. In H. Levin & J. P. Williams (eds.). *Basic Studies in Reading*. pp. New York: Basic Books. pp. 246-262.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967). Narrative analyses: oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington

- Press. pp. 12-44.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. pp. 354-396.
- LABOV, William (1981). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen (ed.). *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. pp. 219-247.
- LAKOFF, R. (1973). *The logic of politeness, or minding your p's and q's*. Paper from the ninth Regional meeting of the Chicago Linguistics Society. pp. 292-305.
- LEROY-GOURHAN, André (1981). *O gesto e a palavra*. Lisboa: Edições 70, 2 vols.
- LEVINSON, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17. pp. 365-399.
- LEVINSON, S. (1984). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1962). *O Pensamento Selvagem*.
- LIRA, S. A. (1987). *A avaliação na narrativa*. Revista Ilha do Desterro, 18. pp. 98-115.
- KEENAN, Elionor Ochs & Bambi B. SCHIEFFELIN (1976). Topic as a discourse notion: A study of topic in the conversations of children and adults. In Ch. N. LI (ed.). *Subject and Topic*. New York: Academic Press. pp. 335-384.
- KENDON, Adam (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26. pp. 22-63.
- KRESS, Gunther (1979). The social values of speech and writing. In FOWLER, Roger et alii (eds.). *Language and Control*. London Routledge and Kegan Paul. pp. 46-62.
- KOCH, Ingedore G. V. (1984). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, Ingedore G. V. (1986). A Intertextualidade como Fator de Intertextualidade. In L. L. Fávero e M. S. Z. Paschoal (orgs.). *Linguística Textual - Texto e Leitura. Série Cadernos - PUC 22*. EDUC. pp. 39-46.
- KOCH, Ingedore G. V. & Fávero, Leonor L. (1987). Contribuição a uma Tipologia Textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, 3(1). pp. 3-10.
- KOCH, Ingedore G. V. (1989a). *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, C. (1989b). *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, Ingedore G. V. et alii (1990). Aspectos do Processamento do Fluxo de Informação no Discurso Oral Dialogado. In CASTILHO, Ataliba de. (org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. I: A Ordem, Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP.
- KOCH, Ingedore G. V. (1992). *A Interação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto.
- MACEDO, Alzira T. (1987). *Gêneros da narrativa: o caso do discurso direto*. Trabalho apresentado no II Seminário sobre

- Narrativa, Departamento de Inglês, UFSC, Florianópolis.
- MAGALDI, Sábato (1985). *Iniciação ao Teatro*. S. Paulo: Ática.
- MANDLER, J. M. & JOHNSON, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9. pp. 111-151.
- MANDLER, J. M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Process*, 1. pp. 14-35.
- MARCUSCHI, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, L. A. (1989). *Coesão e coerência: a organização tópica*. (mimeografado).
- MARCUSCHI, L. A. (1992). *O tratamento da Oralidade em Sala de Aula*. Mimeo. Recife, 35 pp. Texto da comunicação apresentada no Encontro da ABRALIN durante a 44^a. Reunião Anual da SBPC em São Paulo.
- MAZELAND, H. (1986). *Short note on gumperz's contextualization cues*. In: Osnabrucker Beitrage zur Sprachtheorie, 33. pp. 170-182.
- MICHAELS, Sarah. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differencial acess to literacy. *Language in Society*, 10. pp. 423-442.
- MICHAELS, S. & CAZDEN, C. B. (1986). Teacher/child collaboration as oral preparation for literacy. In: B. B. Schieffelin & P. Gilmore (eds.). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, N. J.: Ablex. pp. 132-154.
- MICHAELS, S. & COLLINS, J. (1984). Oral discourse styles: classroom interaction and the aquisiton of literacy. In: TANNEN, D (ed.). *Coherence in Spoken and Written Discourse*. HILLSDALE, N. J.: Lawrence Elrbaum. pp. 219-244.
- MILGRAN, N. A., SHORE, M. F. & MALASKY C. (1971). Linguistic and thematic variables in recall of a story by disadvantaged children. *Child Development*, 42. pp. 637-640.
- MILLER, G. A. et alii (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.
- MILROY, Lesley (1984). Comprehension and context: successful communication and communicative breakdown. In P. TRUDGILL (ed.), *Applied Sociolinguistics*. London: Academic Press. pp. 7-31.
- NEIS, Ignácio Antônio (1986). Elementos de Tipologia do Texto Descritivo. In L. L. Fávero e M. S. Z. Paschoal (orgs.) *Linguística Textual - Texto e Leitura*. Série Cadernos, PUC, 22, EDUC. pp. 47-74.
- NEWMAN, J. E., LOVETT, M. W. & DENNIS, M. (1986). Children's organization and recall of in scripted narratives. *Child Development*, 56. pp. 953-961.
- NICOLA, Abbaganno (1982). *Dicionário de Filosofia*.
- NORRICK, Neal (1985). *How proverbs mean: Semantic studies in English proverbs*. Berlin: Nouton.
- OCHS, Elionor (1979). Planned and Unplanned Discourse. In T. GIVÓN (ed.). *Syntax and Semantics*. Vol. 12: Discourse and Syntax. New York: Academic Press. pp. 51-80.

- OLIVEIRA, Giselle M. & MACEDO, Alzira T. (1987). *As Formas Expletivas em Português e sua função no Discurso*. Comunicação apresentada no VII Congresso da ALFAL em San Miguel de Tucumán, Argentina.
- PERERA, K. (1984). *Children's Writing and Reading*. New York, Basil Blackwell.
- PERLMAN, R. (1984). *Variations and socialization styles: families at the dinner table*. Doctoral dissertation submitted to Boston University.
- PERRONI, M. C. (1983). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Tese de Doutorado, Departamento de Lingüística, IEL, Unicamp.
- PIAGET, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- POLANYI, L. (1979). So what's the point? *Semiótica*, 25. pp.207-241.
- POLANYI, L. (1982). Linguistic and social constraints on storytelling. *Journal of Pragmatics*, 6. pp. 509-524.
- POLANYI, L. (1985). Conversational storytelling. In: T.A. Van Dijk (org.). *Handbook of discourse analysis*. V. 3, London: Academic Press. pp. 183-201.
- PROPP, Vladimir (1983). *Morfologia do Conto*. Vega: Lisboa.
- PRETI, Dino. (1984). *A Gíria e Outros Temas*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor. pp. 69-77.
- PULASKI, M. A. Spencer (1986). *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- QUASTOFF, Uta M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags (Kommunikation und Institution, vol. 1*. Tübingen: Narr.
- QUASTHOFF, U. e NIKOLAUS, K. (1982). What makes a good story? Towards the production of conversational narratives. In: A. Flamer e W. Kintsch (orgs.). *Discourse Processing*. North Holland Press. pp. 16-28.
- REINHART, T. (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistic*, 22. pp. 779-809.
- RIBEIRO, Branca Telles (1988). *Coherence in Psychotics Discourse: frame and topic*. Vol I. Washington: Georgetown University.
- RISSE, M. S. (1990). Recorrência da informação como fator de coesão no diálogo. In *ALFA*, 34. São Paulo: pp. 75-84.
- RODARI, Gianni (1982). *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus.
- RUBIN, Andee (1980). A Theoretical Taxonomy of The Differences Between Oral and Written Language. In R. S. SPIRO & B. C. BREWER (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. pp. 411-438.
- RUMELHART, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (eds.). *Representation and understanding. Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.

- pp. 211-236.
- SACKS, Harvey, Emanuel SCHEGLOFF & Gail JEFFERSON (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4). pp. 696-735.
- SACKS, Harvey (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Baumann and J. Sherzer (eds.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge Press. pp. 337-353.
- SACKS, Oliver (1986). *The man who mistook his wife for a hot and other clinical tabs*. New York: Simon and Schuster.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- SCHANK, R. & R. ABELSON (1977). *Scripst, Plans, Goals, and Understanding: an Inquiry Into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHANK, R. C. (1977). *Rules and Topics in Conversation Cognitive Science*, 1. pp. 421-441.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1981). Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh huh" and other things that come between sentences. In TANNEN, D.(ed.). *Analyzing discourse. Text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press. pp. 71-93.
- SCHERER, K. R. and WALLBOTT, H. G. (1985). *Analysis of Monverbal Behavior. Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2. Academic Press London.
- SCHIEFFELIN, B. B. & EISENBERG, A. R. (1984). Cultural variation in children's conversations. In: R. L. Schiedelbusch & J. Pickar (eds.). *The Acquisiton of Communicative Competence*. Baltimore, MD.: University Park Press. pp. 378-420.
- SCHIFFRIN, D. (1984). How a story says what it means and does. *Text* (4) 4. Mouton Publishers. pp. 313-346.
- SCHIFFRIN, (1987). Discovering the context of an utterance. In N. DITTMAR (org.) *Linguistics* 25. New York, Mouton Publishers. pp.
- SCOLLON, R. and Suzanne B. K. Scollon (1984). *Cooking it up and boiling it down: Abstracts in Athabaskan children's story retellings. Coherence in spoken and written discourse*. In TANNEN, D. (ed.). Norwood, NJ.: Ablex. pp. 173-179.
- SEARLE, J. (1965). "What is a speech act". In M. Black (ed.). *Philosophy in America*, Allen & Unwin and Cornell University Press. pp. 221-239.
- SEGAL, Erwin M. et alii (1991). The Role of Interclausal Connectives in Narrative Structuring: Evidence from Adults Interpretations of Simple Stories. *Discourse Processes*, 14, pp. 27-54.
- SNOW, C. E. (1983). Literacy and language: relationship during the preschool years. *Harvey Educational Review*, 53. pp. 165-189.
- SNOW, C. E. (1987). Beyond conversation: second language learner's acquisition of descriptions and explanation. In J. Lantolf & A. Labarca (eds.). *Research in Second Language*

- Learning: Focus on the Classroom*. Norwood, N. J.: Ablex. pp. 3-16.
- SNOW, E. Catherine and DICKINSON, David K. (1990). Social Sources of narrative skill at home and at school. *First Language*, 10. pp. 87-103.
- STEGER, Hugo (1983). *Über Textsorten und andere Textklassen*. Berlin. Mimeo, 43 pp.
- STEIN, Nancy L. (1982). What's in a Story. Interpreting the Interpretations of Story Grammars. *Discourse Processes*, 5. pp. 319-335.
- STEINBERG, M. (1988). *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual.
- STREET, Jr., Richard L. (1990). The Communicative Functions of Paralanguage and Prosody. GILES, H. and ROBINSON, W. P. (eds.) *Handbook of Language and Social Psychology*. England: John Wiley & Sons Ltda. pp. 121-139.
- STUBBS, Michael (1980). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge & Kegan Paul.
- TANNEN, Deborah (1979). What's in a Frame? Surface evidence for underlying expectations. In: R. FREEDLE (ed.), *New Directions in discourse processing*. N. J., Ablex. pp. 137-181.
- (1980). *Spoken/Written Language and the Oral/Literate Continuum*. In *Proceeding of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*.
- (1981). Indirectness in Discourse: Ethnicity as conversational Style. *Discourse Process*, 4. pp. 221-238.
- (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*. V. 58 (1). pp. 1-21.
- (1984). The Pragmatics of Cross. Cultural Communication. *Applied Linguistics*, vol. 5, n^o. 3, pp. 188-195.
- (1985). Frames and Schemas in Interaction. *Quaderni di Semantica*, VI. pp. 326-335.
- (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. In OLSON, D. TORRANCE, N. e HILDARD, A. (org.). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1986). Discourse in cross-cultural communication. Special issue of *Text* (6).
- (1986). *That's not what I Meant*. New York: William Morrow & Company.
- (1989). *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEALE, W. H. & MARTINEZ, M. (1986). Teachers' storybook reading styles: Evidence and implications. *Reading Education in Texas*, 2. pp. 7-16.

- TIZARD, B. & HUGHES, M. (1984). *Young Children Learning*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- TODOROV, Tzvetan (1969). *As Estruturas Narrativas*. S.Paulo: Editora Perspectiva.
- TODOROV, Tzvetan (1980). *Os gêneros do Discurso*. São Paulo: Martins Fontes.
- TRANCOSO, Gonçalves Fernandes (1921). *História de proveito e exemplo*/Trancoso-Paris; Lisboa: Aillaud & Bertrand.
- VACHEK, Josef (1973). *Written Language. General problems and problems of English*. Mouton, The Hague-Paris.
- VAN DIJK, T. A. (1980). Story Comprehension: an introduction. *Poetics* 9. pp. 1-21.
- VAN DIJK, T. A. (1986). *Estruturas y Funciones de Discurso*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- VARENNE, Herve and R. P. McDermott (1986). "Why" Sheila can read: Structure and indeterminacy in the reproduction of familial literacy. In Bambi B. Schieffelin and Perry Gilmore (eds.). *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood, NJ.: Ablex. pp. 188-210.
- WOLF, D. and HICKS, D. (1989). The Voices Within Narratives: The Development of Intertextuality in Young Children's Stories. *Discourse Process*, 12. pp. 329-351.
- YNGUE, Victor (1970). On getting a word in edgewise. In Paper from the *Sixth Regional Meeting*, Chicago: Chicago Linguistic Society. pp. 567-577.

VII – ANEXOS

FICHA SOCIAL

I - Família

Origem (local) _____ (se vem de outro local) desde
quando mora em Campina Grande _____

Por que veio morar aqui ? _____

Endereço: _____

Número de membros na família: _____

Renda familiar _____ Número de membros que trabalham _____

Nome do pai ou responsável: _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Endereço do local de
trabalho: _____

Telefone: _____

Escolaridade: _____

Prática religiosa: () sim () não Qual? _____

Nome da
mãe: _____

Naturalidade: _____

Nacionalidade: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Endereço do local de trabalho _____

Escolaridade: _____

Prática religiosa: () sim () não

Qual? _____

Que outras pessoas moram na casa: _____

Tipo de moradia : _____

Infra-estrutura: () água () energia () esgoto () coleta/lixo () telefone

Designação: () própria () cedida () alugada

Atendimento médico: Instituição _____

Doenças na família _____

Óbitos na família: (causas) _____

Uso da água: () filtrada () fervida () pote.

Tratamento odontológico: () sim () não

Vacinação: () sim () não

Acredita em rezadeira: () sim () não

Participa das atividades de algum grupo da comunidade () sim () não

Em caso afirmativo, como?

Frequenta algum clube, sociedade ou agremiação? () sim () não

Qual?

O que costuma fazer aos sábados e domingos

Assiste televisão () sim () não

Quais os programas a que assiste?

Escuta rádio () sim () não

Que tipo de programa(s) mais lhe agrada?

A família frequenta:

Cinema () sim () não / Teatro () sim () não / Museu () sim () não

II - Criança

Nome: Idade:

Data de nascimento:

Local:

Com quem mora?

Quantos irmãos tem? Mais velhos? Mais moços

Que tipo de relacionamento ele (ela) tem com os irmãos?

Dentre os irmãos com qual tem mais afinidade? Por quê?

Quando tem algum problema a quem da família recorre para ajudá-lo(a)

Por quê?

Tem quarto próprio ou dorme com outra pessoa?

Que doença(s) já teve?

Tem bom apetite: () sim () não

Tem sono: () tranquilo () agitado

Tem alguma dificuldade

() de visão () de audição () de prolação

Sente dores de garganta: () sim () não

Sente dores de cabeça: () sim () não

Tem vermes: () sim () não

Pratica esportes: () sim () não Qual?

Que série cursa atualmente?

Escolas que já frequentou: _____
Já repetiu o ano? () sim () não Por quê? _____
Alguém o ajuda nos estudos? () sim () não
Quem? _____
Tem local apropriado para estudar? () sim () não
Qual? _____
Costuma ter horários marcados para o estudo? _____
Gosta de ler? () sim () não
O quê? _____
Gosta de televisão? () sim () não
Quais os programas que assiste? _____
Gosta de rádio? () sim () não
Que tipo de programa mais lhe agrada? _____
Onde costuma passar suas férias escolares? _____
Costuma ajudar nos afazeres domésticos () sim () não
Em caso afirmativo, o que faz? _____

INFORMAÇÕES SOBRE LETRAMENTO

1. Qual o número de adultos que visitam a sua casa? _____.
Quem? () Tios () avós () vizinhos () amigos
2. Com que frequência eles visitam a sua casa?
Frequência
diariamente semanalmente às vezes
Tios () () ()
avós () () ()
vizinhos () () ()
amigos () () ()
3. Se você tivesse meia hora livre com seu filho, como você ocuparia este tempo? _____
4. Qual a brincadeira preferida de sua criança? _____

5. Com que tipo de brinquedo sua criança costuma brincar?
6. Seu filho costuma viajar com vocês ou parentes? Com que frequência isto acontece? _____
7. Como era o ambiente onde seu filho dormia quando nenezinho?

8. Quando nenê, seu filho costumava
() ficar longe do barulho
() ter contato apenas com os pais e/ou enfermeira
() receber poucas visitas
() dormir em ambiente separado
() dormir em berço no quarto dos pais
() conviver com o barulho
() ter contato com muitas pessoas
() dormir na cama com os pais
() receber cuidados apenas dos pais ou da enfermeira e/ou babá
() receber cuidados dos pais, pessoas da família, vizinhos e irmãos mais velhos.
9. Que estratégia você usa para desenvolver a fala narrativa de sua criança?
10. Quando você conversa com seu filho, você costuma contar para ele(a)
fatos que acontecem com você ou que aconteceram com outras pessoas?
() Sim () não Em caso afirmativo o que conta?
() relatos de experiências pessoais

- () histórias de trancoso
- () narrativas fictícias
- () casos
- () contos tradicionais
- () lendas
- () fatos bíblicos
- () outros fatos Quais? _____

11. Alguém lê para a criança? () sim () não Quem?

- () mãe () pai () avô () avó () tio () vizinho
- () babá () irmão mais velho () outros

12. Material escrito com que a criança tem contato ou que alguém lê para ela.

	Alguém lê p/a criança	A criança tem apenas contato
Contos tradicionais	()	()
livros de histórias	()	()
cartilha	()	()
histórias em quadrinhos	()	()
jornais	()	()
letreiros, outdoors	()	()
informes da escola	()	()
cartas	()	()
cartões	()	()
rótulos	()	()
bíblia infantil	()	()
outros(especifique)	()	()

13. Com que frequência você ou outro adulto lê para sua criança.

- () algumas vezes () diariamente () no final de semana

14. Em que momentos você lê para sua criança.

- () na hora de dormir
- () nas horas livres
- () no final de semana
- () à noite
- () outros Qual?

15. Você tem preferência por algum livro ou autor? () sim () não.

16. Seu filho demonstra gostar de algum livro ou autor em especial? QUAL?

17. Nº de livros infantis a que a criança tem acesso em casa ou que fazem parte do "cantinho de leitura". _____

18. Você mesma seleciona os livros ou recebe orientações de uma pessoa? Em caso de receber orientações de outros, indicar quem.

19. Que critério você utiliza para selecionar os livros que você compra para seu filho?

20. A leitura dos livros infantis que você faz é acompanhada de testes de compreensão?

() sim () não Que tipos de questões são feitas?

21. Que procedimentos são usados na leitura dos livros, isto é, como você explora o livro infantil? _____

22. Após a leitura ou leituras do livro, você solicita a seu filho (a) que reproduza a estória? () sim () não Por quê?

23. Quando você conta ou lê uma estória, você

() não permite que a criança interrompa a narração

() permite que a criança interrompa a narração

() permite que a criança faça comentários apenas no final

() deixa eu a criança conversar; faça comentários sobre a estória

() deixa que seu filho emita julgamentos sobre os acontecimentos do relato.

24. O que você acha da atividade de ler histórias e/ou contar fatos do dia-a-dia ou imaginados para crianças?

25. Seu filho costuma contar fatos ocorridos durante o dia para ele mesmo ou para um ouvinte imaginário? () sim () não.

26. Para que você manda seu filho para a escola?

27. Qual o uso que a família faz da escrita, isto é, que função a escrita exerce na sua casa?

FONTES SOCIAIS DE LETRAMENTO: EM CASA E NA ESCOLA

CAMPOS GERAIS:

PERCENTUAL

FAMÍLIA
GI GL

1. Número de crianças alvo:

2. Nome:

3. Idade:

4. Família: GI (grupo iletrado)
GL(grupo letrado)

5. Sexo: M/F

6. Informante (Inform)

- 1 - Pai
- 2 - Mãe
- 3 - Avó

7. Pai (NivEscPa)

0 -	Analfabeto	30%	
1 -	Primário	35%	
2 -	1° grau incompleto	10%	
3 -	2° grau		20%
4 -	3° grau incompleto		20%
5 -	3° grau completo		60%
6 -	Não especificado	20%	
7 -	1° grau completo	5%	

8. Mãe (NivEscMa)

0 -	Analfabeto	45%	
1 -	Primário	35%	
2 -	1° grau incompleto	5%	
3 -	2° grau		5%
4 -	3° grau incompleto		25%
5 -	3° grau completo		70%
6 -	Não especificado	15%	

9. Pai (ProfOcPa)

0 - Não especificado	15%	
1 - Professor Universitário		20%
2 - Professor		10%
3 - Engenheiro Civil		5%
4 - Médico		5%
5 - Advogado		5%
6 - Arquiteto		5%
7 - Agrônomo		5%
8 - Técnico Químico		5%
9 - Bancário		5%
10- Comerciante	5%	20%
11- Pedreiro	20%	
12- Eletricista	10%	
13- Estivador	5%	
14- Aposentado	20%	
15- Técnico	5%	
16- Lavador de carro	5%	
17- Vigilante	5%	
19- Político		5%
20- Pecuário		5%
21- Servente	5%	

10. Mãe (ProfOcMa)

1 - Professor Universitário		20%
2 - Professor		30%
4 - Médico		5%
6 - Arquiteto		5%
7 - Desenhista Industrial		5%
8 - Técnico Químico		5%
9 - Assist. de Administração		5%
10- Comerciante	5%	5%
13- Estudante		5%
14- Doméstica	85%	10%
15- Costureira	5%	
16- Aposentada	5%	
17- Comunicóloga		5%

11. Pai (RelPa)

0 - Não		15%
1 - Católico	70%	65%
2 - Evangélico	15%	10%
3 - Espírita		5%
4 - Não especificou	15%	5%

12. Mãe (RelMa)

0 -	Não		15%
1 -	Católico	75%	70%
2 -	Evangélico	15%	5%
3 -	Espirita		5%
4 -	Não especificou		5%
5 -	Xangô	5%	
6 -	Igreja Universal	5%	

13. Você costuma ler? (LetInf)

0 -	Não	90%	
1 -	Sim	10%	100%

14. Pai (LetPa)

0 -	Não costuma ler	80%	
1 -	Jornal		5%
2 -	Revista		5%
3 -	Revista especializada		5%
4 -	Livro não técnico		5%
5 -	Livro técnico		5%
6 -	Bíblia	5%	5%
7 -	Gibi		5%
9 -	Não especificado	15%	75%

15. Mãe (LetMa)

0 -	Não costuma ler	90%	
1 -	Jornal	5%	5%
2 -	Revista		5%
3 -	Revista especializada		5%
4 -	Livro não técnico	5%	5%
5 -	Livro técnico		5%
6 -	Bíblia	5%	5%
7 -	Gibi		5%
9 -	Não especificado		75%

16. Você tem preferência por algum livro infantil? (PrefLivInf)

0 -	Não	60%	35%
1 -	Não especificou		40%
2 -	O Gato de Botas		5%
3 -	A Bela e a Fera		5%
4 -	Branca de Neve	5%	5%
5 -	A Fada que Tinha Idéias		5%
6 -	Curiosidade Premiada		5%
7 -	Marcelo Martelo		5%
8 -	Menino Maluquinho		5%
9 -	Se as Coisas Fossem Mães		5%
10 -	O Feijão e o Sonho	5%	5%
11 -	A Bíblia Infantil	20%	
12 -	Cartilha	10%	
13 -	A Turma do Arrepio		5%

17. Você tem preferência por algum autor infantil? (PrefAutInf)

0 -	Não	—	85%	40%
1 -	Não especificou		15%	35%
2 -	Mary França			5%
3 -	Ziraldo			15%
6 -	Ana Maria Machado			5%

18. O que você costuma fazer nas horas de lazer ou aos sábados e domingos? (Lazer)

0 -	Não especificou		5%
1 -	Televisão	75%	95%
2 -	Rádio	95%	75%
3 -	Som	25%	60%
4 -	Vídeo		50%
5 -	Cinema		80%
6 -	Teatro		60%
7 -	Clube ou agremiação	20%	50%
8 -	Museu		40%
10 -	Leitura		15%
11 -	Viajar		5%
12 -	Visitar amigos		5%
13 -	Ir para a igreja (missão ou culto de oração)	10%	

19. Qual a programação a que assiste na TV? (LazerTv)

0 -	Não especificou	25%	15%
1 -	Jornal	30%	45%
2 -	Novela	30%	45%
3 -	Filme	25%	40%
4 -	Fantástico	5%	35%
5 -	Esporte		15%
6 -	Programa de auditório	55%	20%
7 -	Programa humorístico	10%	5%
8 -	Debate	5%	10%
10 -	Programa infantil		5%
11 -	Globo Rural	5%	
12 -	Programa evangélico	5%	
13 -	Show, musical	5%	5%
14 -	Desenho animado		5%

20. Qual a programação que ouve no rádio? (LazerRa)

0 -	Não fez referência	5%	25%
1 -	Música	60%	55%
2 -	Informativo policial	35%	
3 -	Programa informativo	15%	5%
4 -	Esporte	10%	
5 -	Noticiário, jornal	15%	10%
6 -	Debate	5%	5%
7 -	Programa evangélico, música evangélico, hino	15%	

21. O que você ouve no aparelho de som? (LazerSom)

0 -	Não fez referência	75%	55%
1 -	Música	15%	45%
2 -	Música evangélica	10%	

22. O que você costuma ver no vídeo? (LazerVi)

0 -	Não fez referência	100%	70%
1 -	Filme		25%
2 -	Documentário		5%

23. Qual o uso que a família faz da escrita, isto é, que função a escrita exerce na sua casa? (UsoEsc)

1 -	Carta	75%	85%
2 -	Cartão	5%	25%
3 -	Atividade escolar (deveres da escola)	45%	20%
4 -	Bilhete/recado	15%	50%

5 -	Conta	20%	15%
6 -	Trechos bíblicos, hinos e histórias da Bíblia	10%	
8 -	Anotação, lista de compras		30%
9 -	Atividade didática(preparo de aula, preenchimento de caderneta)		40%
10-	Estudo (tese, resumo, seminário, relatório e pesquisa)		15%
11-	Projeto		5%
12-	Lembrete		25%
13-	Textos jurídicos/administrativos		25%
14-	Diário/agenda		15%
15-	Receita		5%
16-	Poesia	5%	

24. O que você acha da atividade de ler e/ou contar histórias? (FunEstFa)

1 -	Promove o desenvolvimento verbal da criança	15%	20%
2 -	Propicia a aquisição de conhecimentos		30%
3 -	Enriquece o vocabulário		20%
4 -	Cria o hábito de leitura; estimula o gosto pela leitura (vontade de aprender a ler)		35%
5 -	Desperta a curiosidade ou o interesse pelo ato de leitura		15%
6 -	Favorece a interação entre pais e filho		20%
7 -	Desenvolve a criatividade, a imaginação		45%
9 -	Serve de doutrinação, compreender melhor a vida	35%	10%
10-	Estimula o processo de alfabetização	35%	40%
11-	Serve como instrumento para testar a habilidade de leitura		10%
12-	Desenvolve o raciocínio, a inteligência, a mente, o cérebro, a cabeça	35%	15%
13-	Favorece a criação de referências e/ou contextos para a criação de novas histórias		5%
14-	Promove a elaboração de comentários, julgamentos		5%
15-	Desenvolve a capacidade metalinguística		15%
16-	Introduz a criança num mundo infantil; o mundo da fantasia		15%
17-	É uma atividade prazerosa, que anima a criança	10%	5%
18-	Desencadeia o processo de narrativa		5%
21-	Torna a criança mais desinibida, mais ativa	20%	10%
22-	Promove a transmissão do conhecimento popular (tradição, lendas, cultura)	5%	

23-	Transmite algo que fica na lembrança, na memória	5%
24-	Torna a criança mais quieta e caseira	5%
25-	Fica mais sabida, desenvolta, com mais capacidade de resolver problemas, mais esperta, mais orientada, mais desenvolvida	35%
26-	Permite identificar vivências (plano factual e plano fictício)	5%

25. Qual a função da escola, ou seja, para que você manda seu filho para a escola? (FunEsc)

0 -	Não especificou		5%
1 -	Ensinar a ler e a escrever	90%	85%
2 -	Socializar-se		55%
3 -	Possuir disciplina; possuir disciplina no trabalho intelectual		10%
4 -	Possuir capacitação profissional	50%	65%
5 -	Detectar as tendências da criança		10%
6 -	Formar bons hábitos		5%
7 -	Trabalhar as diferentes funções da leitura e da escrita numa sociedade letrada		10%
8 -	Trabalhar a expressão artística e corporal		15%
9 -	Desenvolver a habilidade para trabalhar com processamento de informação através do computador		5%
10-	Preparar a criança para enfrentar situações novas		5%
11-	Desenvolver o domínio da linguagem oral; falar bem explicado	20%	15%
12-	Adquirir conhecimentos que uma sociedade letrada requer		45%
13-	Favorecer o raciocínio lógico; ser inteligente	5%	5%
14-	Desenvolver o senso crítico		10%
15-	Mudar de vida; ser uma pessoa diferente; ter um futuro	25%	5%
17-	Ser educado; ser respeitador; ser obediente; ser gente	85%	20%
18-	Ser um homem de bem; ser uma pessoa íntegra		10%
19-	Adquirir um título; ser doutor	5%	20%
20-	Tornar a criança mais desinibida, mais solta		10%

26. Seu(sua) filho(a) demonstra gostar de algum livro em especial? (PrefLivC)

0 -	Não	60%	15%
1 -	Não especificou		15%
2 -	Lobo Mau	5%	5%
3 -	A Bela Adormecida		5%
4 -	Branca de Neve e os Sete Anões		5%
5 -	O Gato de Botas		5%
6 -	A Bota do Bode	5%	5%
7 -	Dia e Noite		5%
8 -	O Barco		5%
9 -	O Trem		5%
11-	Menino Maluquinho	5%	5%
12-	As Três Fadas		5%
13-	De Lá e de Cá		5%
14-	Paraíso da Criança: Saci Pererê		5%
15-	O Gatinho Perdido		5%
17-	A Tartaruga Falante		5%
18-	Walt Disney		5%
20-	Aprender Pesquisando		5%
21-	Biblioteca de Escoteiro Mirim		5%
22-	Macaquinho	5%	
24-	Lendas	5%	
25-	Bíblia	5%	5%
26-	Gibi	5%	5%
27-	A Cartilha	5%	
28-	Livros didáticos	5%	5%
30-	O Time		5%
31-	Na Roça		5%
32-	João e o Pé de Feijão		5%
33-	Os Três Porquinhos		5%

27. Seu(sua) filho(a) demonstra gostar de algum autor em especial? (PrefAutC)

0 -	Não	90%	25%
1 -	Não especificou	10%	55%
2 -	Mary França		15%
3 -	Ziraldo		5%

28. Número de livros infantis a que seu(sua) filho(a) tem acesso em casa? (AcessLiCa)

0 -	Não especificou	5%	20%
1 -	1 a 5	10%	20%
2 -	6 a 10	5%	5%
3 -	11 a 15		10%
4 -	16 a 30		30%
5 -	31 a 75		10%
6 -	Mais de 75		5%
7 -	Nenhum	80%	

29. Que tipo de material escrito é lido para seu(sua) filho(a)? (MateEsc)

0 -	Nenhum	25%	
1 -	Contos Tradicionais	15%	80%
2 -	Livros de Estórias	25%	100%
3 -	Gibi	50%	100%
4 -	Jornais	15%	40%
5 -	Cartilha	60%	55%
6 -	Letreiros, outdoors, faixas	30%	100%
7 -	Informes da escola	70%	100%
8 -	Cartas	55%	80%
9 -	Cartões	50%	100%
10 -	Rótulos	20%	80%
11 -	Bíblia Infantil	35%	40%
12 -	Semáforo		15%
13 -	Revista	5%	25%
14 -	Dicionário		5%
15 -	Mapa		5%
16 -	Outros (livros didáticos, livros de pesquisa)	5%	5%

30. Você costuma contar para seu(sua) filho(a) fatos que aconteceram com você ou com outras pessoas? (ContEst)

0 -	Não	15%	5%
1 -	Relatos de experiências pessoais	60%	90%
2 -	Estórias de tranco	35%	25%
3 -	Narrativas ocasionais	20%	45%
4 -	Casos	25%	30%
5 -	Contos tradicionais	20%	80%
6 -	Lendas	15%	60%
7 -	Fatos bíblicos	35%	55%
8 -	Outros fatos	20%	5%

31. Quais os veículos de informação a que seu(sua) filho(a) tem acesso? (VeicInf)

0 - Nenhum	5%	
1 - Rádio	75%	30%
2 - Televisão	85%	100%
3 - Som	15%	45%
4 - Video		55%

32. Qual a programação que seu(sua) filho(a) ouve no rádio? (VeicInfRa)

0 - Não fez referência ou não ouve	25%	70%
1 - Música	40%	25%
2 - Programa evangélico	5%	
3 - Informativo policial	15%	
4 - Programa informativo	5%	
5 - Esporte	10%	5%

33. Qual a programação a que você seu(sua) filho(a) assiste na televisão? (VeicInfTv)

0 - Não fez referência	15%	5%
1 - Desenho animado	30%	80%
2 - Aventura	10%	10%
3 - Musical		5%
4 - Humorismo	30%	40%
5 - Programa de auditório	70%	45%
7 - Programa evangélico	5%	
8 - Novela	30%	25%
9 - Filme	10%	20%
10- Esporte		5%
11- Jornal		5%
12- Documentário (Globo Ecologia)		5%

34. O que seu(sua) filho(a) ouve no aparelho de som? (VeicInfSom)

0 - Não fez referência ou não especificou	80%	65%
1 - Música	10%	25%
2 - Música evangélica	10%	
3 - Estórias		20%

35. O que seu(sua) filho(a) assiste no video?

(VeicInfVid)

0 -	Não fez referência	100%	60%
1 -	Estórias		20%
2 -	Filmes		5%
3 -	Desenhos		15%

36. A quanto tempo seu(sua) filho(a) frequenta a escola? (TemEsc)

1 -	Dois anos	30%	10%
2 -	Três anos	60%	30%
3 -	Quatro anos	5%	5%
4 -	Cinco anos		40%
5 -	Seis anos		15%
6 -	Não especificou	5%	

37. Alguém ajuda seu(sua) filha(o) nos estudos? (Aju)

0 -	Não	20%	
	Se sim, quem?		
1 -	Mãe	20%	60%
2 -	Pai	20%	
3 -	Irmão(ã) mais velha	30%	10%
4 -	Professora particular		5%
6 -	Os pais	10%	25%

38. Seu(sua) filho(a) tem local apropriado para estudar? (LocEst)

0 -	Não	45%	25%
1 -	Escritório		20%
2 -	Sala	10%	15%
3 -	Sala de jantar	10%	15%
4 -	Quarto	20%	15%
5 -	Copa		5%
6 -	Sala de estar		5%
7 -	Mesa da cozinha	10%	
8 -	Não especificou	5%	

39. Seu(sua) filho(a) costuma ter horário marcado para o estudo? (HorEst)

0 -	Não	35%	35%
1 -	À tarde	50%	40%
2 -	Pela manhã		15%
3 -	À noite	15%	5%
4 -	Não especificou		5%

40. Seu(sua) filho(a) gosta de ler? (GostLer)

0 -	Não/não sabe	50%	15%
1 -	Revista em quadrinhos	15%	45%
2 -	Revista bíblica	5%	
3 -	Bíblia/Bíblia Ilustrada	10%	
4 -	Livro de literatura infantil	5%	70%
5 -	Contos tradicionais		5%
6 -	Jornal		5%
7 -	Tudo a que tem acesso	5%	10%
8 -	Cartilha	15%	5%
9 -	Não especificou	10%	5%
10 -	Livros didáticos		5%

41. Que estratégia você usa para desenvolver a fala narrativa de seu(sua) filho(a)? (EstFaNarr)

0 -	Não utiliza nenhuma estratégia	20%	
1 -	Conversa	45%	55%
2 -	Lê	10%	35%
3 -	Corrige a fala	35%	25%
4 -	Conta histórias	30%	40%
5 -	Escuta música e canta		20%
6 -	Vê televisão		10%
7 -	Orienta no trabalho de artes plásticas		5%
8 -	Fala difícil; fala explicado		10%
9 -	Solicita relatos		20%
10 -	Solicita recontos		10%
11 -	Leva a teatro		5%
12 -	Visita amigos		5%
13 -	Explica quando a criança pergunta		5%
15 -	Brinca	5%	
16 -	Ensina palavras	5%	
17 -	Explica as letras e acentos	5%	
18 -	Ensina a dizer as coisas	5%	

42. Você mesmo(a) seleciona os livros de histórias infantis que lê para seu(a) filho(a), ou recebe a orientação de uma pessoa? (SelLiv)

1 -	Seleciona	5%	65%
2 -	Não seleciona nem recebe orientação (não compra livro)	85%	
Se recebe orientação, de quem?			
3 -	Irmãs mais velhas	5%	
4 -	A própria criança		35%
5 -	Professores ou pessoas especializadas		55%
6 -	A mãe (em caso de o informante ser o pai)	5%	

43. Que critério você utiliza para selecionar os livros de histórias infantis que você compra para seu(sua) filho(a)? (CritLivFa)

0 -	Não tem critério(não compra livros; compra, às vezes, revista)	90%	
Se tem critério, qual?			
1 -	Critério religioso	5%	
2 -	Preferência da criança		15%
3 -	Assunto da história (conteúdo)	5%	40%
4 -	Criatividade		5%
5 -	Aspecto plástico do livro: ilustração, desenhos, cores, capa, tipo de letra	5%	70%
6 -	Histórias tradicionais		5%
7 -	Recomendação		10%
8 -	Texto curto		30%
9 -	Livro sem texto		5%
10 -	Autor		20%
11 -	Faixa etária		30%
12 -	Histórias não convencionais		10%

44. A leitura dos livros de histórias infantis que você faz é acompanhada de teste de compreensão? (CompLiv)

0 -	Não	70%	15%
Se faz, o que verifica?			
1 -	Gosto pela leitura	5%	15%
2 -	Conhecimento dos personagens	5%	35%
3 -	Conhecimento do enredo da história	5%	15%
4 -	Entendimento do assunto da história	20%	45%
5 -	Correlação do assunto com fatos do dia a dia		5%
6 -	Capacidade de julgamento da criança		20%
7 -	Entendimento acerca de noções do tipo: perdão,		5%

	compreensão, fraternidade, o bem e o mal		
8 -	Reconhecimento de vogais e palavras	5%	
9 -	Conhecimento sobre o autor		5%
10 -	Formulação de hipóteses sobre um final para a estória		10%
11 -	Formas de a criança imaginar-se no papel de personagens		5%
12 -	Capacidade de resumir a estória	5%	
13 -	Não especificou		10%

45. Que procedimentos são usados na leitura dos livros de estórias infantis, isto é, como você explora o livro infantil? (ProcLeifA)

0 -	Não usa procedimento (não lê)	65%	
1 -	Explora a parte plástica do livro		10%
2 -	Lê, passando o dedo nas palavras		5%
3 -	Lê, cortando passagens mais difíceis; não lê literalmente		5%
4 -	Lê, normalmente		15%
5 -	Lê, a partir das ilustrações		5%
6 -	Lê, apontando as figuras; lê, detendo-se na ilustração	30%	40%
7 -	Explora o recurso da entonação		25%
8 -	Dramatiza, gesticula		40%
9 -	Pede a criança que leia a estória		5%
10 -	Pede a participação da criança (pede a atenção)		5%
11 -	Faz pergunta sobre o conteúdo da estória		10%
12 -	Interpreta a estória		5%
13 -	Solicita que a criança crie um desfecho		5%
15 -	Pede a criança que crie uma estória a partir das gravuras		5%
16 -	Manuseia o livro		10%
17 -	Explica as palavras	5%	5%
18 -	Não respondeu	5%	10%
19 -	Pede à criança que recrie a estória		5%

46. Após a leitura do livro de estória infantil, você solicita que seu(sua) filho(a) reproduza a estória? (RepEst)

0 -	Não	75%	15%
1 -	Sim	25%	65%
2 -	Nem sempre; às vezes		15%
3 -	Não respondeu		5%

47. Quando você conta ou lê uma estória, você: (AtitLei)			
0 -	Não tem atitude (não lê)	50%	
1 -	Permite que a criança interrompa a narração	20%	85%
2 -	Deixa que a criança converse; teça comentários sobre a estória	10%	85%
3 -	Deixa que a criança emita julgamentos sobre os acontecimentos do relato	5%	85%
4 -	Permite que a criança teça comentários apenas no final	30%	15%
48. Qual o número de adultos que visitam a sua casa? (NumAd)			
1 -	1 a 5	35%	25%
2 -	6 a 10	35%	25%
3 -	11 a 15	10%	15%
4 -	16 a 20	10%	15%
5 -	Não respondeu	10%	20%
49. Quem visita (QuVis)			
1 -	Tios	90%	95%
2 -	Avós	70%	95%
3 -	Vizinhos	85%	75%
4 -	Amigos	90%	95%
50. Frequência de tios (FreqTio)			
0 -	Nunca	10%	5%
1 -	Diariamente	10%	25%
2 -	Semanalmente	30%	30%
3 -	Às vezes	50%	40%
51. Frequência de avós (FreqAvo)			
0 -	Nunca	35%	5%
1 -	Diariamente	15%	35%
2 -	Semanalmente	20%	30%
3 -	Às vezes	30%	30%
52. Frequência de vizinhos (FreqViz)			
0 -	Nunca	10%	25%
1 -	Diariamente	20%	20%
2 -	Semanalmente	10%	15%
3 -	Às vezes	60%	40%

53. Frequência de amigos (FreqAmi)

0 -	Nunca	10%	5%
1 -	Diariamente	5%	10%
2 -	Semanalmente	15%	15%
3 -	Às vezes	70%	70%

54. Se você tivesse meia hora livre com seu(sua) filho(a), como você ocuparia este tempo? (HoraFil)

0 -	Não respondeu		5%
1 -	Brincando	35%	45%
2 -	Lendo (livros, revista, Bíblia)	15%	35%
3 -	Passeando	25%	10%
4 -	Conversando; dando conselho; orientado	80%	45%
5 -	Realizando atividades artísticas		5%
6 -	Realizando atividades lúdicas, esportivas		20%
7 -	Ouvindo música com a criança		10%
8 -	Contando estória	25%	15%
9 -	Vendo televisão	5%	5%
10 -	Cuidando da higiene do corpo	20%	5%
11 -	Escrevendo		5%
12 -	Dançando	5%	5%
13 -	Fazendo carinhos		5%
14 -	Ensinando o dever da escola; ensinando a ler	15%	
15 -	Ensinando a fazer as coisas	5%	
16 -	Rezando	5%	

55. Você ou parentes costuma levar seu(sua) filho(a) para viajar? (Viagem)

0 -	Não	20%	
Se sim, com que frequência?			
1 -	Difícilmente	20%	5%
2 -	Às vezes	50%	25%
3 -	Sempre ou frequentemente	5%	35%
4 -	Semanalmente		5%
5 -	Anualmente		20%
6 -	Não especificou		10%
7 -	Semestralmente	5%	

56. Alguém lê para seu(sua) filho(a)? (LeiFil)

0 -	Ninguém lê	25%	
Se sim, quem lê?			
1 -	Mãe	20%	95%
2 -	Pai	30%	70%
3 -	Avô		15%

4 -	Avó		20%
5 -	Tio	5%	10%
6 -	Tia		25%
7 -	Vizinho	5%	5%
8 -	Babá		15%
9 -	Irmão(ã) mais velho(a)	45%	40%
10 -	Pessoas da Igreja	5%	
11 -	Outros		10%

57. Com que frequência você ou outro adulto lê para seu(sua) filho(a)? (FreqLei)

1 -	Algumas vezes	60%	65%
2 -	Diariamente	5%	30%
3 -	No final da semana	10%	5%
4 -	Nunca	25%	

58. Em que momento você ou outra pessoa lê para seu(sua) filho(a)? (MomLei)

0 -	Em nenhum momento	25%	
1 -	Na hora de dormir	15%	55%
2 -	Nas horas livres	20%	80%
3 -	No final de semana	5%	30%
4 -	À noite	35%	50%
5 -	À tarde	25%	20%
6 -	Antes do café		5%

59. Atividade motora (FreqAtMBc)

0 -	Nenhuma ocorrência	5%	30%
1 -	Uma ocorrência	40%	25%
2 -	Duas ocorrências	40%	35%
3 -	Três ocorrências	5%	5%
4 -	Quatro ocorrências	10%	
5 -	Cinco ocorrências		5%

60. Atividade simbólica (FreqAtSBc)

0 -	Nenhuma ocorrência	10%	15%
1 -	Uma ocorrência	35%	10%
2 -	Duas ocorrências	20%	30%
3 -	Três ocorrências	15%	5%
4 -	Quatro ocorrências	10%	5%
5 -	Cinco ocorrências	5%	20%
6 -	Seis ocorrências	5%	10%
8 -	Oito ocorrências		5%

61. Atividade regida por regras (FreqAtRBc)			
0 -	Nenhuma ocorrência	70%	60%
1 -	Uma ocorrência	20%	30%
3 -	Três ocorrências	10%	10%
62. Atividade motora (FreqAtMBq)			
0 -	Nenhuma ocorrência	60%	70%
1 -	Uma ocorrência	35%	20%
2 -	Duas ocorrências	5%	10%
63. Atividade de simbolização (FreqAtSBq)			
1 -	Uma ocorrência	30%	5%
2 -	Duas ocorrências	45%	15%
3 -	Três ocorrências	15%	10%
4 -	Quatro ocorrências	10%	15%
5 -	Cinco ocorrências		25%
6 -	Seis ocorrências		15%
7 -	Sete ocorrências		10%
14 -	Catorze		5%
64. Atividade regida por regras (FreqAtRBq)			
0 -	Nenhuma ocorrência	55%	25%
1 -	Uma ocorrência	40%	35%
2 -	Duas ocorrências	5%	15%
3 -	Três ocorrências		10%
5 -	Cinco ocorrências		10%
6 -	Seis ocorrências		5%
65. Como era o ambiente onde seu(sua) filho(a) dormia quando nenê? (AmbiNenê)			
0 -	Não especificou	10%	15%
1 -	Berço	55%	60%
2 -	Rede	30%	5%
4 -	Quadros na parede, bichinhos na parede	10%	20%
5 -	Móble	10%	35%
6 -	Cortinas	5%	10%
7 -	Brinquedos de berço	15%	50%
8 -	Colorido	5%	55%
9 -	Aconchegante, tranquilo, silencioso, agradável		10%
10 -	Arejado, cheiroso	5%	5%

66. Quando nenê, seu(sua) filho(a) costumava:
(convNenê)

1 -	Ficar longe do barulho	50%	15%
2 -	Conviver com o barulho	45%	70%
3 -	Ter contato apenas com os pais	35%	15%
4 -	Ter contato com muitas pessoas	30%	65%
5 -	Receber poucas visitas	40%	10%
6 -	Receber cuidados apenas dos pais	35%	25%
7 -	Receber cuidados dos pais e pessoas da família	50%	65%
8 -	Receber cuidados do berçário		5%
9 -	Dormir em ambiente separado	10%	65%
10 -	Dormir em berço no quarto dos pais	55%	25%
11 -	Dormir em rede no quarto dos pais	10%	
12 -	Dormir na cama com os pais, às vezes	30%	35%
13 -	O informante desconhece	5%	

ESCOLA

67. Quais as atividades típicas realizadas em grupo?
(AtivGrupo)

1 -	Registro e leitura de palavras que as crianças aprenderam em casa ou na rua	30%
2 -	Leitura de palavras-chave da cartilha	30%
3 -	Leitura de estórias (texto)	70%
4 -	Criação e recriação de estórias a partir de ilustrações e/ou outros estímulos	55%
5 -	Relatos de acontecimentos vivenciados pelas crianças; relatos de pesquisas realizadas pelas crianças	7%
6 -	Conversa informal sobre fatos, acontecimentos, objetos da realidade da criança	28%
7 -	Interpretação de estórias através de dramatização	15%
8 -	Criação de textos a partir da montagem de blocos lógicos, quebra-cabeças	3%
9 -	Ilustração de estórias a partir de desenhos	28%
10 -	Representação da estória através do que se pode denominar "pseudo-escrita", ou através da própria escrita	5%
11 -	Análise do livro de estória (aspectos físicos)	7%
12 -	Recontos de estórias, via memorização	3%
13 -	Propaganda de produtos, usando rótulos	25%

14-	Análise e síntese de palavras; explicação de palavras difíceis (atividade metalinguística)	3%
17-	Leitura e elaboração de diversos portadores de texto: bilhete, receita, música, recado, carta enigmática	3%
19-	Pintura e desenho livre	5%
20-	Pesquisa	5%
21-	Produção de texto coletivo	5%

68. Que procedimentos você usa para desenvolver a linguagem oral, especificamente a fala narrativa? (ProcFnPr)

1 -	Relato de acontecimentos vivenciados pelas crianças	70%
2 -	Conversa informal sobre fatos, acontecimentos, objetos da realidade da criança	25%
3 -	(Re)criação de histórias a partir de ilustrações, fantoches e outras formas de apoio.	35%
4 -	Correção de estruturas gramaticais	30%
5 -	Leitura de histórias	30%
6 -	Reprodução ou reconstituição de histórias lidas ou ouvidas (recontos)	25%
7 -	Confecção de livros de histórias, constituído por ilustração e "pseudo-escrita" da criança	20%
8 -	Estruturação de textos coletivos sobre o tema-gerador	15%
9 -	Exercícios de trava-língua	15%
10-	Dramatização	15%
11-	Estudo de diversas formas de linguagem popular: lendas, adivinhações, cantigas de roda, poesia, expressões, comidas	17%
12-	Análise de portadores de textos diversos: jornais, manchetes, notícias, página de esporte, policial e social, rótulo, etc.	15%
13-	Estudo do não verbal: expressões faciais, mímica	15%
15-	Explicação de procedimentos (brincadeiras)	5%
17-	Relatos de novelas, programas	5%
18-	Canto de músicas	3%

69. Que critérios você utiliza para selecionar os livros infantis a serem trabalhados em sala de aula? (CriSelPr)

0 -	Não fez referência	3%
1 -	Conteúdo e linguagem acessível ao nível de compreensão da criança (adequação à faixa etária)	55%
2 -	Tema ligado ou adequado à realidade da criança	38%
3 -	Aspecto plástico do livro: ilustração, desenhos, cores, capa	57%
4 -	Tema relacionado com o tema-gerador a ser trabalho na escola	47%
5 -	Autor	5%
6 -	Interesse da criança	10%
7 -	Estórias curtas, pouca legenda	12%
8 -	Estórias sem texto	7%
9 -	Livros não discriminativos, ou seja, não marcados ideologicamente	17%

70. Que procedimentos você usa na leitura dos livros de estórias, isto é, como você explora o livro infantil? (ProcLeiPr)

1 -	Explora o aspecto plástico do livro	93%
2 -	Trabalha a noção de autor, ilustrador, título	93%
3 -	Procede à leitura do texto do autor	65%
4 -	Permite o manuseio do livro	12%
5 -	Orienta na confecção do livro de estória	33%
6 -	Incentiva a elaboração de textos coletivos falados pelas crianças e escrito pela professora no quadro de giz	57%
7 -	Lê mostrando a legenda e ilustrações	23%
8 -	Hipotetiza com as crianças sobre o que trata o livro	42%
9 -	Elabora questões a nível de compreensão sobre: a mensagem do livro, personagens, eventos relevantes	65%
10 -	Oportuniza a criação, recriação de estórias a partir de: ilustrações, fantoches, dramatização e/ou outros referenciais: conversa, uma estória, blocos, encaixes, televisão feita pela criança	60%
11 -	Oportuniza a produção de recontos, via o recurso da memória	55%

12-	Orienta no sentido de iniciar, desenvolver e finalizar histórias	25%
13-	Estimula a criação de ilustrações referentes a eventos e personagens da história	33%
14-	Estabelece comparação entre histórias criadas e a história do autor	7%
15-	Trabalha o conteúdo da história integrado às diversas áreas do conhecimento	25%
16-	Valoriza a "pseudo-leitura" e "pseudo-escrita" que a criança faz do/no livro	30%
17-	Trabalha a questão da ordenação de gravuras conforme a sequência lógico-temporal dos eventos	3%
18-	Explora a questão de preservação do conhecimento mediante a expressão de tradições populares	3%
19-	Conta história, desenhando no quadro negro	3%
20-	Lê, adequando a linguagem, facilitando a compreensão	3%
21-	Estuda o texto da história com preocupação metalinguística	5%

71. O que você acha da atividade de ler e/ou contar histórias? (FunEstPr)

1 -	Cria o hábito de leitura; cria o gosto pela leitura	55%
2 -	Desperta o interesse pelo ato de ler portadores de textos diversos	12%
3 -	Desenvolve a criatividade, a imaginação	95%
4 -	Desenvolve a percepção visual	7%
5 -	Desenvolve a percepção auditiva (atenção, concentração)	20%
6 -	Estimula o uso da biblioteca escolar	3%
7 -	Desenvolve o senso crítico; permite aprender a julgar	7%
8 -	Torna a criança mais desinibida	20%
9 -	Promove a aquisição do processo de leitura e escrita	42%
10-	Estimula a expressão livre	3%
11-	Aciona o vocabulário que a criança possui	3%
12-	Desenvolve o pensamento lógico: a sequência lógico-temporal da narrativa	20%
13-	Serve de doutrinação	3%
14-	Desperta a curiosidade, a descoberta	3%

15-	Permite a elaboração de hipóteses e regras acerca dos mecanismos da língua oral e escrita (capacidade metalinguística)	7%
16-	Permite diferenciar o mundo factual e o mundo da fantasia; o verossímil e o inverossímil	3%
17-	Permite a integração dos estudos da linguagem com outras áreas de conhecimento: ciências, estudos sociais, matemática	3%
18-	Promove o contato com um material escrito lúdico	3%
20-	Veicula o conhecimento para a criança	3%
21-	Pode desenvolver o gosto pela leitura	30%
22-	Dá oportunidade de verbalização	20%
23-	Leva ao desenvolvimento da linguagem oral	17%
24-	Desenvolve o raciocínio	33%

NARRATIVAS

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria do Socorro
Oliveria de Menezes

e aprovada pela Comissão Julgadora em
26, 08, 94

[Assinatura]
PROFA. DRA. INE DORE G.V. KOCH

Texto Nº 1 A - Fita 10 - Lado B

Duração: 1:25 minutos

Data: 22.11.91

Participantes: DA - criança/idade: 6.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - conta uma pra mim

DA - tá. (++) o nome da estória é (++) a bota do bode.

I - a bota do bode... sei (+) como é que foi essa
estória...

005 DA - o bode viu a bota. (+) o bode calçou a bota aí ele ele

I - [sim] [sei (+) aí o quê...]

DA - teve uma bota com uma pata calçada e três sem e TRES

I - [e o quê...]

DA - SEM aí o bode deu a bota para o rato o rato sumiu na

010 I - [Ah, três sem botas né...]

DA - bota. (+) o rato deu a bota para o galo. (+) o galo não

I - [sei]

DA - andou com a bota. (+) o o galo deu a bota para para o

I - [hum]

015 DA - gato. (+) o ga/ eh (+) o o galo falou. isso serve uma
casa aí o galo falou. uma casa... o gato aliás falou.
uma casa... aí a namorada dele veio e disse. uma casa
para os nossos filhote.

I - [muito bem (+) O DA, essa

020 estorinha/tu/quem foi que te contou essa estorinha..

DA - ninguém (+) eu li.

I - Ah:: você leu- foi.. no livro- foi.. ((acena a cabeça afirmativamente)) ah tá (+) conta outra estorinha

DA.. fale aqui ó/pra ficar pertinho- ((baixinho))

025 DA - Tá,

Texto Nº 1 B - Fita 10 - Lado B

Duração: 2:21 minutos

Data: 22.11.91

Participantes: DA - criança/idade: 6.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora.

001 I - diz- como foi aquela que tu me contou antes..

DA - ah naquela que ((incompreensível))

I - [sei- sei]

I - (+) como foi aquela (+) que você inventou..

005 DA - eu sei uma.

I - diz pra mim.

DA - vou dizer o nome (+) era uma vez uma ilha aí na ilha

I - [sei] [hum (+) sei e aí..]

DA - morava um menino in/índio aliás (+) o índio ia na

010 I - [sim]

DA - na/no mar pescar quando voltou comeu* não* assou*
I - [sim] [sei]
DA - comeu* jogou a espinha fora aí a a mãe dele jogou a
I - [fez o quê*]
015 DA - espinha fora (+) aí quando a mãe dele a mãe dele (+)
I - [ah sim]
DA - quando ele terminou* a mãe dele chamou ele para almoçar
I - [sim]
DA - (+) aí quando depois do almoço ele foi nadar no mar*
020 I - [sei]
DA - (+) de repente ele viu eh:: um tubarão (+) aí ele
I - [hum]
DA - disse* SOCO::RRO* correndo a na casa dele aí aí disse
pro pai* o pai foi matar o tubarão* (+) aí quando matou
025 I - [hum]
DA - aí aí era um tubarão de aço que o homem tava
controlando*) quando bateu* era duro* duro duro não
I - [sei] [sei]
DA - conseguia quebrar matar aliás (+) aí:: veio a baleia
030 de verdade e se (+) apaixonou pelo tubarão (+) aí o
I - [sim]
DA - filho era de verdade e o pai era ainda de aço (+) aí
os homens escaparam e deixou o tubarão lá só*
I - sozinho* sei* (+) que mais*
035 DA - aí o índio voltou e jantou* dormiu* amanheceu* tomou
I - [sim]
DA - café aí a mãe e o pai disse que ia casar aí foram para

a igreja de barco aí quando chegou aí casaram e foram felizes para sempre.

Q40 I - mas foi a mãe de quem do índio?

DA - sim.

I - ah tá (+) tá bom (+) obrigada, viu?

Texto 2 - Fita 9 - Lado A

Duração: 6:22 minutos

Data: 24/10/91

Participantes: JP - criança/idade: 6.10

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - JP: - e:: qual é a estória que tu vais me
contar::

JP - a do mun::do letra

I - a do mundo letra (+) tu inventaste esta estória (+)

005 JP - [hum]

I - como é que foi::

JP - [hum]

JP - uma estória do a b c d e f g h i j k l m n y ai (+)

I - [eita]

010 JP - ((sinal de cansaço)) w u v x z

I - [w]

I - isso: (+) e daí::(++) que foi que aconteceu::

JP - era uma escola (+) que tinha um bocado de aluno (+)
ela era tâ::o grande que tinha

015 quatrocentos alunos (+) o aluno mais estudioso

I - [hum rum:: hum::]

JP - era o A (++) e o menos es/estudioso era o B

I - [sei]

I - era mesmo...
 020 JP - foi.
 I - por quê...
 JP - porque (+) o B. uma vez ele num:: tava querendo fazer
 o dever e enrolou a professora no papel.(+) ele colou.
 I - [essita] [colou.]
 025 JP - (+) era a prova.(+) ele foi reprovado mas o A. ele num
 I - [colou.] [sei]
 JP - colava. ele era do (+) segundo grau igual ao B. ele
 I - [sei]
 JP - tava/ele tava na prova de Ciências aí ele viu um amigo
 030 I - [sei]
 JP - (+) triste. ele foi ajudar (+) aí como ele foi
 reprovado. o A fez (++) ele estudar muito pra na de
 comunicação ele passar. ele passou (+) no terceiro ano
 I - [sei]
 035 JP - científico ((barulho de moedas)) ele foi (sempre
 andando com o A)
 I - andando...
 JP - é (+) que ele era muito amigo aí uma vez a professora
 I - [hum] [muito amigo]
 040 JP - perguntou. quanto é duzentos e cinquenta e oito mil
 mais duzentos e cinquenta e oito mil aí (+) o A/ (+)
 pra o A/ (+) aí o A disse. e fácil. quinhentos e
 dezesseis mil (+) aí (+) o (+) D que era muito chato.
 I - [hum]
 045 JP - ele falou. não. é:: dois mil mil (++) e três. (+) a
 professora reprovou ele porque era prova de matemática

I - ah sei sei (+) e daí..

JP - aí quando ele saiu aí encontraram com uma gang

I - [uma..]

050 JP - GANG uma GANG aí num teve problema (+) num teve

I - [hum::] [sim::(+)] AI..

JP - problema porque eles sabiam como se defender (+) eram
faixa preta no karatê ((risos)) quando tentaram

I - [sei]

055 JP - assaltar assaltar assaltar, não conseguiram, eles foram
parar na cadeia (+) depois (+) eles encararam com o

I - [hum]

JP - professor, também era faixa preta, e era Vilani, o

I - [sei] [hum]

060 JP - professor perdeu (+) o professor perdeu e o professor

I - [hum, como..]

JP - de karatê deles era o D. MESTRE D.

I - [hum, sei..]

I - mas o mestre D era aquele aluno D igual ao aluno D que
065 foi reprovado.. não.

JP - não, (+)

I - qual foi aquela que foi reprovado foi qual..

JP - o aluno D, era o filho dele

I - ah sei (+) porque tinha o professor e o pai (+) todos
070 eram D né.. ah, sei (+) e daí..

JP - [é]

JP - aí:: coitado (+) ele quebrou um braço (+) mas como era

I - [hum] [eita]

JP - gorr::do: ele num podia andar ne:: ((risos)) aí veio (+)

075 I - [sei]

JP - aí o A foi viajar (+) viajou pro pro planeta mercúrio

I - [ham] [hum]

JP - mas como tava muito quente: ele voltou queimando as calças

080 I - ((ri))

JP - tiveram que (+) botar um pouco de (+) netu::no pra esfriar

I - hum, netuno é um líquido é::

JP - netuno num é::ou/ planeta frio:

085 I - [outro planeta::]

I - ah, sei (+) planeta frio né:: (+) quem foi que te

JP - [é]

I - ensinou isso::

JP - painho:

090 I - ah:: tá:: se::i (+) ((risos)) seir aí como é que terminou:: ham::

JP - terminou netuno virando água pra apagar o fogo,

I - seir seir (+) e ponto final::

JP - ponto final mas o ponto final num entrou nessa estória

095 I - [sei]

JP - porque tava muito cansado: dormin::do na sua cama

I - sim (+) num entrou nessa estória não:: sei (+) tá bom:

JP - [não]

I - né::

100 JP - só entrou a cabeça do I:

I - certo: tá bom já,

Texto Nº 3 A - Fita 8 - Lado B

Duração: 3:35 minutos

Data: 21.10.91

Participantes: R0 - criança/idade: 6.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - nas Lurdinas (+) né "queres contar uma estorinha" (+)
qual a estorinha que tu queres contar"

R0 - Chapeuzinho

I - Chapeuzinho " (+) tá bom, então venha aqui pra perto de
005 mim contar a estória, (+) isso como é o começo da
estória "

R0 - era uma vez (+) uma menina chamada Chapeuzinho (+) aí
a vó dela tava doente (+) aí:: a mãe de Chapeuzinho
falou (+) Chapeuzinho vá levar uns doces uns bolos
010 para sua vovozinha (+) mas só que não vá pelo lado da
floresta porque lá:: passa o lobo mau muito mau (+)
passa pela estrada do açude (+) aí:: o lobo aí ela foi
ela foi né " aí:: aí o lobo mau disse (+) o lobo mau
disse " o lobo mau escutou tudo (+) aí ele disse ele
015 disse assim " se disfarçou de anjo e disse assim " (+)
Chapeuzi::inho eu sou um anjo que veio do céu (+) não
vá pela estrada do açude é lá que mora o lobo mau " (+)
aí Chapeuzinho disse (+) mas minha mãe pediu pra eu ir
pro lado do açude que o lobo mau não vive lá:: só vive

020 no lado da floresta (+) ai:: mas agora o lobo mau se
I - [hum]
RD - mudou para pegar você (+) vá pela estrada da da
floresta (+) ai ela foi , e sabe por que o lobo mau
falou'' por que a estrada do açude era mais (+)
025 I - longe''
RD - não, mais perto da casa da vó dela e a floresta era
I - [mais perto da casa da vó dela]
RD - mais longe; (+) ai ela foi ai o lobo chegou lá::chegou
lá:: (+) ai comeu a vovó a vovozinha dela (+)
030 ai::vestiu a roupa dela (+) ai::foi/ai ela chegou toc
toc toc vovozi::nhã ((voz grossa)) você esta
ai'' estou meu netinho (+) pode entra::r'' ((voz fina))
ai entrou né'' ai::ele disse assim/(+) ai a Chapeuzinho
I - [hum]
035 RD - vermelho disse assim (+) vovó que orelhas TÃO GRANDES
que você tem'' é pra te ouvir melho::r,(+) que olhos
tão grandes a senhora tem'' pra que olhos TÃO GRANDES a
senhora tem'' pra te ver melho::r'' qui bocas (+) quer
dizer, que que unhas que unhas TÃO GRANDES que a
040 senhora tem'' é pra te agarrar melhor,que bocas TÃO
GRANDE que você tem'' é pra te mo/ é pra te come::r,
((risos)) ai comeu, ai:: (+) ela gritou soco::rro
soco::rro soco::rro (+) chorando (+) ai::ai::os
caçadores escutaram (+) ai veio ai::veio cantando nós
045 somos caçado::res nada nos amedron::ta'' (+) ai chegou
né'' toc toc toc abra senão (+) eu vou abri::r (+)

050

ai::ele contou um (+) dois (+) três (+) ai TA abriu ai
matou o lo/ai pegou o chapeuzinho escondeu chapeuzinho
(+) os (+) caçadores pra matar poder matar o lobo mau
ai matou o lobo mau (+) tirou a vovozinha ai viveram
(+) felizes para sempre

I - QUE COISA LIN::DÁ bonito.

Texto Ng 3 B - Tape Ng 5

Duração: 1:40 minutos

Data: 05.10.91

Participantes: R0 - criança/idade: 6.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na locadora de livros "Cantinho da Gente Miúda", narrando para a pesquisadora.

/.../

001 R0 - era uma vez "sabe" um velhinho que era sozinho aí::

I - [hum]

R0 - ele num tinha ninguém "né" aí ele resolveu (+) montar um boneco aí montou costurou a roupinha "né" pra ele

005 I - [hum] [hum]

R0 - ir pro/matriculou ele no colégio aí:: quando ele foi

I - [hum]

R0 - pro colégio tinha dois lobos aí o o lobo falou assim

I - [hum] [hum]

010 R0 - chamou ele pra:: ir pro circo Aí:: ele foi pro circo aí falou com o urso o urso o urso falou "EI" você não gostaria de vir para o circo aí:: o Pinóquio disse "mas não importa" é rápido aí foi "né" brincou brincou aí quando voltou ele mentiu aí foi/(+) porque

015 I - [hum]

R0 - ele não tinha ido pro pra escola /aí:: a fada a fada

I - [foi]

R0 - descobriu o nariz dele cresceu ficou aquele narizão aí ele falou que nunca mais ia fazer isso sim aí:: o

020 I - [mentir"]

RO - a fada colocou o nariz dele de volta aí fi/final (+)

I - [hum] [final feliz

RO - feliz,

I - acabou a estória" ele voltou ao normal com o narizinho"
025 não é"" nunca mais cresceu"" também nunca mais contou
mentira" foi né"" tá bom"

RO - [foi]

I - brigada" tá""

RO - tá,

Texto Nº 4 - Fita 14 - Lado A

Duração: 1:30 minutos

Data: 16/11/91

Participantes: GA - criança/idade: 7.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - vamos GA.

GA - era uma vez (+) um lobo ma::u (++) que (+) que ficava
com fome to::do dia, não tinha o que comer aí uma vez
encontrou os três porquinhos aí ele disse (+) eu vou

005 I - [hum]

GA - comer os três porqui::nhos (+) aí derrubou a ca::sa

I - [hum]

GA - do porquinho que era feito de made::ira (+) aí o

010 I - [hum]

GA - porquinho fugiu pra outra CASA. (+) que era feito de
tijo::lo aí depois lobo mau derrubo::u aí foi pra

I - [hum]

GA - ou::tra casa aí o lobo mau assopro::u

015 I - derrubou.

GA - assopro::u que ficou roxo e num derrubou a casa. (+)
ai:: ele teve uma idéia, foi pra pra chaminé aí caiu
num balde (+) da água/d'água quen::te (+) queimou o

I - [hum]

020 GA - ra::bo e e prometeu aos três porquinhos que NUN::CA

MAIS (++) ((fala mais alto)) ele (+) ele ia comer

I - [hum]

GA - eles, pronto. acabou a estória,

I - foi... muito bem,

Texto Nº 5 - Fita 15 - Lado A

Duração: 3:13 minutos

Data: 18.11.91

Participantes: FE - criança/idade: 6.10

I - interlocutor/mãe

Situação: criança, em casa, narrando para a mãe.

/.../

001 I - então pode começar sua estorinha

FE - era uma vez três porquinhos. eles inventaram
(+)/ou/porque eles moravam na floresta. eles
inventaram fazer uma casa. cada um fazia sua casa. um

005 fazia de pa de (+) palha. outro de madeira e outro de
tijolo com cimento (+) aí o de pa:ilha terminou
primeiro e foi tocar seu violinha aí foi na casa do de
madeira. ele já tinha terminado. foi tocar sua flauta

aí ficaram tocando pas/eh/passeando na floresta (+) aí
010 foram (+) ver o (+) mais corajoso que tava fazendo a
casa de tijolo e cimento (+) aí eles disseram. EI
HEITOR. você nem termino::U. ((em tom de zombaria))

ele disse. eu não ligo pra isso. quem ri por ultimo.
ri melhor aí/ou/então eles (+) eles ficaram tocando
015 pela floresta aí terminou (+) aí cada um foi pra sua
casinha (++) aí lá vem o lobo na casa de palha e
disse. abra essa porta se senão eu vou soprar soprar
até cair aí ele soPRO::U soprou aí caiu aí o porquinho

foi correndo pra casa do de madeira aí ele disse* abra
020 essa porta senão eu vou soprar soprar soprar até cair
aí disse* não abro* não abro* não abro e não abro* aí
então eu vou soprar aí soprou aí (+) ele foi correndo
atrás dos dois porquinhos aí foi pra casa de tijolo aí
(+) depois né** ele eles ficaram com medo aí disse*
025 abram essa porta ((suspiro de cansaço)) senão eu vou
soprar soprar até cair essa casa aí ele soprou soprou
soprou e não caiu* chega ele ficou vermelho (+) então
ele desistiu (+) aí se aí se vestiu de ovelhinha e
entrou numa cesta* disse* deixe eu ficar aí dentro*
030 ((voz fina)) ele disse* não deixo* não deixo e não
_deixo* mas por que** porque você é o lobo mau
disfarçado* quem é o lobo mau** ele disse é* você aí
ele ele ele foi aí eles deixaram um caldeirão de água
fervendo na chaminé aí o lobo mau inventou (+) de
035 entrar pela chaminé* quando ele (+) pulou* caiu na
água fervendo e saiu correndo e fim de papo,

I - muito obrigado FE*

Texto 6 - Fita 9 - Lado A

Duração: 3:35 minutos

Data: 24/10/91

Participantes: DI - criança/idade: 6.05

I - interlocutor/professora

Situação: criança, na escola, narrando para a professora

001 NA - nós estamos aqui na Escola Aquarela (+) e eu vou pedir
ao aluno DI para contar uma estória que ele saiba
contar da sua forma

DI - Ba/Branca de Neve, (++) era uma vez a Branca de Neve
005 (+) ela queria comprar doces e pães para dar a sua vó
(+) a mãe dela disse: vá pelo lado esquerdo que
pelo lado direito tem lobo mau (+) ai ai ai bran/
ai Chapeuzinho Vermelho disse: não minha deixa eu ir
do lado direito depois certo: agora tenha cuidado (+)
010 ai ela foi passeando foi pegar frutos para a sua vó
quan/quando ela viu o lobo mau (+) o lobo mau disse:
oi bran/oi Chapeuzinho Vermelho: (+) mas você não é
mau: (+) não: eu sou um lobo mau (+) eu não sou
daqueles que pegam não: eu sou um lobo mau muito
015 bonzinho: (+) vamos até na minha casa: (+) ai ela
disse vamos: (+) ai durma ai um pouquinho que você
pode ver uma coisa estranha (+) ai depois quando
ela adormeceu (+) seu lobo mau foi e comeu a netinha
de::/da avó (+) e:: ai o:: quando comeu: foi à casa da
020 avó (+) comeu a avó: vestiu o oculos: vestiu a roupa

025

030

dela. vestiu o sapato (+) com:: vestiu o sapato e::
depois que vestiu. ficou deitada (+) depois eh ai
depois vem a a mãe (+) ela disse. voce voce não é a
avó de da minha neti/da minha filha Chapeuzinho
Vermelho. (+) sou (+) e de repente. quando comeu
o/vinha um caçador na carroça e um burro (+) o burro
eh andando (+) ai quando ela viu o o a eh:: a mãe de
Chapeuzinho Vermelho gritando. ele viu um grito e::
viu na janela. lembrou que era o o lobo mau. deu um tiro
na boca. outro nos dois olhos (+) deu no de/no dedo do
lado direito da perna e deu um no no meio da barriga
(+++). e fim de papo, contei.

I - muito bem Dl.

Texto Nº 7 - Tape 5

Duração: 2:32 minutos

Data: 03.10.91

Participantes: RU - criança/idade: 6.04

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na locadora de livros infantis "Cantinho da Gente Miúda", narrando para a pesquisadora.

(...)

001 I - ah você quer ler a estória, né,,

RU - é.

I - tem alguma estorinha aqui que você queira ler,,

RU - não, eu quero ler esse.

005 I - ah:: sei, essa daqui, como é o nome dessa estória,,

RU - o Pega-Pega,

I - sei de quem é essa estória,, quem é o autor dessa estória,,

RU - num sei.

010 I - não sabe, né,, então vamos começar, certo,, o que foi que aconteceu,,

RU - o gato vem de lá,

I - [hum]

RU - o galo vem de cá,

015 I - [hum, sei] ((vira a página do livro))

RU - o ga-to falou (+) falou, vamos pegar o RA::to,,

I - [hum, falou o que,,] [hum]

RU - o galo falou. vamos..

I - [vamos pra onde..] ((vira a pagina do
020 livro))

RU - o gato falou voce (+) vai (+) por lá e:: eu vou por cá

I - [sim] [certo
e depois..]

RU - eu (+) eu ga-to (++) ga/falou.

025 I - [hum] [hum..]

I - e o gato falou.

RU - e o gato falou. não não. eu vou por cá e você vai por

I - [hum]

RU - lá, ((I vira a página do livro))

030 RU - o ga-lo fa-lou. voce não sabe na::da e o e o gato

I - [falou] [hum]

RU - falou que quem (+) não sabe nada é:: e você.

I - [hum] [nada]

I - sei. estavam brincando.. estavam brincando. ne..

035 RU - o galo pegou o:: gato. o gato pegou o:: galo.

I - [sim] [hum. e
depois..]

RU - lá longe o ra-to riu riu,

I - sei. cadê o rato..

040 RU - ó aqui, ((mostra a figura))

I - e daí..

RU - aí terminou,

Texto Nº 8 - Fita 15 - Lado A

Duração: 48 segundos

Data: 18.11.91

Participantes: TH - criança/idade: 6.08

I - informante/mãe

Situação: criança, em casa, narrando para a mãe.

/.../

001 I - qual a estória que você vai contar TH--

TH - a Bela e a Fera ((baixinho)) a BE::la e a Fera ((mais alto))

I - falar

005 TH - o pai das três filhas estavam eh:: o pai das três filhas estavam vendo um negócio aí ele foi pedir dinheiro pa fera ((risos)) aí fera ((risos)) a fera a fera deu duas vezes aí a fera disse: o quando eu for dar você ((incompreensível)) pa ficar com ela aí ele disse/as três filhas/aí quem disse foi a a pequena aí:: (+) acabou: ah::ah ((respiração ofegante)) eh:: aí ela ela foi/a bela tava sentindo eh (+) mal aí a a a bela deu um beijo na fera aí ela virou vi/a fera virou (vampiro), eu não gostei não, ((TH fala chorando))

015

TH - ((incompreensível)) de Dia e Noite ((e começa a ler o livrinho, em leitura silabada)) o CE-U GOS-TA MA-IS DA NO-I-TE /.../

Texto Nº 9 A - Fita B - Lado A

Duração: 2:40 minutos

Data: 22.10.91

Participantes: RD - criança/idade: 6.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - aí: (+) tu vai contar que estorinha RD''

RD - João no pé de feijão

I - tá, vamo lá como é que começa'' (+) como é a estorinha''

RD - era uma vez (+) um menino que morava (+) com com a

005 roça (+) um dia ele foi passar (+) pra pra comprar o

I - [hum]

RD - leite, pra trocar a vaca pelo leite (+) aí: um homem

I - [hum] [sei]

RD - apareceu pelo caminho aí pediu prele prele trocar a

010 I - [hum]

RD - vaca com com sementes de feijão (+) aí ele /aí (+) ele

trocou, aí ele chegou na casa da mãe dele disse' (++)

você não trouxe o leite'' ((voz fina)) você não trouxe

I - [como']

015 RD - o leite'' aí (+) aí sabe'' ele plantou o pé né'' aí quando

I - [hum] [hum]

RD - aí aí dor/dormiu até amanhã aí quando aí quando ficou

bem grandis::nho o pé já tava bem::altão o pé bem altão

I - [o pé bem]

020 RD - (+) aí (+) ele subiu subiu subiu subiu subiu subiu
I - [sim]
RD - subiu subiu subiu (+) aí ele viu um castelo aí ele
I - [sei]
RD - ele subiu subiu subiu subiu che/chegou lá no castelo
025 (+) aí ele bateu a porta na porta (+) toc toc toc aí
I - [hum]
RD - (+) aí (+) ele (+) aí ele entrou pe pela fechadura,
I - hum' pela fechadura'' sei, a fechadura era grande''
RD - era, o castelo era grande' aí o gi o gi o gi/aí:: o
030 I - [sei]
RD - gigante chegou, aí ele falou fa fe fi fo fu sinto
I - [ham]
RD - cheiro de (+++) de adul::to
I - sei' (+) aí::''
035 RD - aí ele ele ele foi (++) ele se escondeu num num quarto''
né'' cheio de ouro (+) aí ele viu uns uns feijãozinho
I - [hum]
RD - que pula (+) hum que pu que pula (++) aí ele viu e
I - [que pula'']
040 RD - (pegou tudo) ele levou pra fora derramou o os feijãozinho
que pula aí (+) aí ele veio ele desceu desceu desceu
desceu e o gigante desceu desceu desceu (+) aí ele
pe/aí (o da roça também) serrou serrou serrou o pé
até cair aí o gigante caiu aí (++) e terminou a
045 I - [sei]
RD - estória.

1 - foi'' terminou a estória o gigante caiu e ele se
salvou ''

RD - foi,((baixinho))

Texto Nº 9 B - Fita 8 - Lado A

Duração: 2:15 minutos

Data: 22.10.91

Participantes: RD - criança/idade: 6.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - Vamos contar uma estorinha qual é agora

RD - é (+) é a da (+++) da chapeuzinho

I - [chapeuzinho]

I - sei sei (+) conta

005 RD - era uma vez uma menina que morava lá::lá longe (+) aí

I - [sei]

RD - (+) sabe ((bem rápido)) ela um dia foi na casa da
vovô dela que tava doente (+) aí sabe (+++) ela ela
foi (+) a mãe dela disse que ela fosse no no caminho

010 do do do rio (+) que ela disse se/que no/que na
floresta existe um lobo né ela caminhou (+) ela

I - [hum]

RD - caminhou caminhou aí o lobo o lobo disse (+) venha por
aqui minha netinha ((voz fina e aguda)), aí ela foi

015 né aí ela/aí ela foi foi foi o lobo lobo pegou um
atalho e foi e chegou lá mais primeiro aí aí quando
ele chegou fez inhac ((som da mordida do lobo))
co/comeu a vovozinha né com os dois (pé) aí (++)
chapeuzinho chegou né ela disse (+) aí ela aí ela aí
020 ela aí: o lobo disse entre minha netinha ((voz fina e

aguda)) aí ela entrou né'' (+) aí quando ela entrou ela

1 - [hum]

RD - viu (+) ela tinha um narigão um zolhão e uma
bocona aí ela perguntou pra que pra que pra que essas

025 I - [sei]

RD - oreilhona'' é pra te ouvi::r, pra que pra que esse
narizão'' é pra te cheira::r, pra que esses oião'' é pra
te ve::r, e pra que pra que essas essas essa bocona'' é
pra te come::r. inhac ((som da mordida do lobo)) mas

030 I - [mas]

RD - não come/comeu não aí os caçadores lá e e chegando e

I - [sei]

RD - ela disse soco::rro soco::rro soco::rro soco::rro
((voz fina e aguda)) aí ma/matou o lobo aí tirou (+)

035 I - [hum rum sei,]

RD - aí o caçador par par partiu a barriga do lobo assim

I - [hum]

RD - ((gesticula)) aí tirou a vovozinha ((tosse))

I - sei, tirou a vovozinha

040 RD - e terminou a estória,

I - terminou a estória,

Texto Nº 10 - Tape 5

Duração: 4:05 minutos

Data: 05.10.91

Participantes: LI - criança/idade: 7.00

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na locadora de livros infantis "Cantinho da Gente Miúda", narrando para a pesquisadora.

/.../

001 LI - mas eu sei a a da Gata Borralheira.

I - Ah:: sim, essa voce sabe mais, sei, então vamos ver, como foi..

LI - era uma vez (+) a:: Gata Borralheira trabalhava na
005 casa da madrasta.

I - [sei, que e que aconteceu lá..

LI - que era que era muito ruim pra ela.

I - quem é que era ruim..

LI - a madrasta e as as sobrin/e as filhas MUITO horrorosas
010 aí:: (+) um dia ela recebeu/ (+) ela acordava bem
cedinho pra/(+) arrumava a cozinha eh:: fazia eh::
fazia a comida, o jantar, o almoço e o café da manhã

I - [sei]

LI - aí um dia ela recebeu, um dia a madrasta recebeu um
015 que era pra:: (+) pro príncipe do palácio (+) que

I - [hum]

LI - convidando, que a mais bela meni/a mais bela moça ia
se casar com o príncipe aí aí aí:: todas as filhas

ficaram doidas né... sim... sim aí depois a a Gata /a

020 I - [sei... pra ir...] [po baile...]

LI - Cinderela levava (+) roupar um bocado de roupa pra elas vestir aí:: uma das duas::as dizia eu vou ser a mais bonita e vou casar com o o príncipe aí quando elas foram e ela pediu pra madrasta ir também né...

025 aí a madrasta não deixou porque ela tinha uma roupa cheia de tra/trapo e::eh (+)

I - é que ela não podia ir... ((baixinho))

LI - aí ela não podia ir aí quando foi/quando elas foram/quando a madrasta e as filhas foram embora na carruagem aí ela disse/ela ficou chorando lá na cozinha aí apareceu uma uma claridez aí ela disse ela

I - [sei]

LI - disse quem tá aí... ela falou é a sua fada madrinha

I - [sei]

035 LI - ela falou é porque eu queria tanto ir pra o baile com a minha com a minha com a::: madrasta aí:: (+) já que você quer ir pro baile você vai aí ela pegou o trapo dela e transformou num vestido BEM bonito aí uma abóbora se transformou em uma carruagem e e um bocado

040 de formiguinha nos cavalos aí ela foi/aí quando ela

I - [hum]

LI - chegou eh:: trocou/aí quando ela chegou ela dançou com o príncipe aí quando (+) deu meia noite ela tinha que correr porque senão acabava todos os feitiço aí

045 ela foi/ai quando deu meia noite. ela meteu a carreira

$\frac{1}{2}$

LI - ai chegar quando o príncipe disse: venha cá, aínda

I - [que é que aconteceu...]

LI - feita, ainda feita (+) voce dizer quem e voce ai etc

050 falou: NA::o eu vou ter que ir porque a mamãe já está
me esperando aí:: depo::is quando ela foi correndo na

2004 1007

LI - sucedeu, nos degraou ai o sapatinho de cristal dela caiu
ai ela não podia andar porque a/ela já estava se

055 transformando em trapo e a menina que lá era antes só

[illegible]

LI - quando chegou o príncipe, levou o sapatinho ai ai

quando foi no outro dia, o principe est.: procurou

todos, em todo o (bairro), a ultima casa foi a da

060 madrasta ai as as as filhas da madrasta provou* as

duem ai não deu ai a madrastra provou e não deu ai ai

ele falou, chama a aquela moça ali que tá ali: na

cozinha e ela falou: NA::O, é porque aquela moça é de

trabaja en un hotel como cocinero al dinner, mas tambien

065 assim chame ela ai chamou ai ela foi o principe disse.

10000 [Hum]

LI - calce aqui esse sapatinho de cristal aí ela calçou e

deu pra ela então: o eles se casaram e foram felizes

DATE RECEIVED

Q70 I - pronto... menissar muito bem,

Texto Nº 11 A - Fita 14 - Lado A

Duração: 6 minutos

Data: 18/11/91

Participantes: LA - criança/idade: 6.11

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - conta uma estória pra mim...

LA - era uma NOITE de/

I - conta bem alto pra eu escutar.

LA - é uma estória de terror. (+) era uma NOITE (++) ESCURA

005 (++) e AINDA era o dia das BRUXAS. tinha uma

I - [hum]

LA - plantação de abóbora. (+) a mãe de ((incompreensível))

resolveu pegar uma abóbora/então do seu caixão. (+)

saiu uma xi/não/então um espantalho veio e disse. (+)

010 uma bruxa saiu do CASTELO e disse. saia daqui

enquanto é tempo. SAIA daqui enquanto é tempo. (+)

((fala alto, em tom autoritário)) então ela disse: a:

soco:rrro soco:rrro (+) alguém vem me ajudar. o

espantalho da bruxa apareceu então a irmã dela que

015 se chama:va Miquinha (+) disse. eu não acredito

nisso. isso não existe, vamos LA na plantação de

abóbora e vamos pegar que mamãe vai fazer que vai

faz/que mamãe vai fazer o que ela quer então:

quando ela pegou, quando ela foi lá que pegou, o chefe
020 de todos eles (+) o CONDE DRACULA, ((risos)) o morcego
saía do eh:: do castelo do Conde Drácula, saía
tambê::m a bruxa, (+) os CERRO::res (+) que apaRECEM
em todo CANTO, (++) o lobisomem do Homem que era o
lobisomem também VE::IO, (++) a mú::mia e tamBE::M (+)
025 o homem o homem para a festa entã::o elas chegaram.

I - [hum]

LA - quando elas chegaram lá, estavam TODOS.
ah::((suspiro))/ai então elas pegaru, se voce tiver
então eles disseram, se voce tiver aqui PUM::
030 ((barulho de explosão)) uma abó-bo-ra, voce tem que
fazer um TES-te então elas disseram, qual é ess ess
esse esse tes tes tes tes teste, ah e esse, vocês
vão ter que agora ficar hipnotiza::do, a::i nã::o,
porque tem que ser e::u, então ela disse, e AGORA,
035 quem poderá me ajudar, então chego::u chegou chegou a
estrela de DE::US, veio para ajudar as duas meninas

I - [hum::]

LA - (++) mas Deus disse uma coisa, (+) eu ajudo desta
vez entã::o desapareceu tudo, quando Deus fo::i, (+)
040 eles VOLTARAM de NOVO, (+) a noite escura, então chegou
a LU::A che::ia então então o que aconteceu com as

I - [hum]

LA - duas meninas, vamos conversar MESMO, vamos fazer o
TESTE, (+) ti-ti-ti-ti-ti-te nho esse nho/ (+) tudo de
045 uma vez, quando chegaram lá:: (++) ((incompreensível))
para fazer esse teste, (++) SAÍRAM (+) saíram do tu/do

caixã::o (+) o conde DRÁcula e a BRUXA MIQUINHA (+) a
bruxa sabia que não queria fazer MAL a menina então
disse meu senhor conde DRÁcula eu queria que essas
050 meninas fossem minhas eu queria que essas meninas
fossem MORDIDAS (+) então::o ele diz então você diz
assim eu vou hipnotizar vocês então vocês vão poder
pegar/então quando ele hipnotizar fez TUM

I - [hum::]

055 I - terminou foi:: ((fala baixinho a mãe))

I - nã::o, ((fala a pesquisadora))

LA - então::o (+) quando fez ((incompreensível)) quando
hipnotizaram elas TABUM elas ficaram hipnotizadas
então ele disse VIRE o pescoço ele viro::u (+) o
060 vampIRO da meia NOITE (++) noite e dia (++) ((outras
falas)) noite e dia (++) o que aconteceu com a
bruxi::nha hum sabe o que foi que aconteceu com as
duas meninas elas viRARAM o pescoço então ele pegou
(+) e MORDEU lá (+) então foram todas pra casa pra
065 casa da menina então desipnotizou elas agora vocês
são umas vampI::ras como EU então foram lá chegando
lá mamã::e perguntou mamãe aí tem sangue
filhi::nhas vocês tão DOIDAS então quando (+)
quando chegou amanhã cedo (++) elas elas voltou isso
070 aí num é mais vampira isso é um LINDO anjo (+) um
anjo do BEM venham e disse apareceu na janela da
vampira ((fala rápido)) o DRACULA então tudo acabou
(+) agora é só um so::inho ((fala baixo e lento)) pra

essas duas meninas então TABUM (+) a sessão terror
075 acabo::u,

Texto Nº 11 B - Fita 14 - Lado A

Duração: 4:34 minutos

Data: 18/11/91

Participantes: LA - criança/idade: 6.11

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - conta mais outra LA..

LA - então vamos lá (+) a sessão princesa começou pra
você o dia mais lindo da nossa princesa (+)
Prisci::la contra o gigante, (+) era um dia LINDO. a
005 natureza estava brilhando os sonhos de verão estavam
começando (+) mas dormi::a numa caverna (+) o GIGANTE
então a a princesinha Priscila (+) disse ah:: alguém
pode me ajudar.. quem será esse.. Priscila (+) você
pode me ordenar ao gigan::te que não faça mal então
010 ela (+) então ela disse ah:: gigante por que você não
faz mais isso.. /dona Teresi::nha por favor faz/(fala
dirigida à empregada)

I - hum, o começo.

LA - a sessão princesa/o gigante::te estava lá então a
015 princesinha disse: oh:: gigante por que voce não faz
mais isso:: (+) então ele disse: porque todos os
gigantes fazem mal às pessoas ((fala lento e grosso))
então disse: mas alguém poder/poder/ninguém MAIS pode
me ajudar: por que voce não sai daqui vai pra outro
020 lugar:: tá bom princesinha: voce tem razão: só que
voce vai ter que fazer um teste comigo: voce vai ter
que se casar comigo: ((fala rápido)) AH (+) ((grita))
nã::o: por favor: isto não aceito: ((incompreensível))
eu só saio daqui se eu me casar com voce então tá
025_ bom: eu vou falar como meu pai então ela disse: papai
por favor posso casar com o gigantino gigantino:
mas filhinha o que:: CASAR com o gigante: NUNCA
NUNCA nunca nunca nunca, ah papai (+) senão ele não
vai deixar (+) nossa cidade então eu vou fantasiar
030 (+) então eu vou arranjar uma gigante para ele mas
ele sabia que tinha um vizinho (+) Gigante: tinha uma
só princesinha então ela ((respira forte)) então ela
foi falar/ (+) pronto mais é claro que eu aceito
entã::o (+)

035 I - ela foi falar com quem::

LA - com o gigante, a princesinha: (+) a Priscila: oh meu

I - [hum]

LA - gigante: eu tenho outra pessoa pra casar com voce: eu
sei que eh:: ela po::de/ela é uma BOA moça: e é ainda:
040 ela é mais um gigante: oba oba oba a gigante disse: eu
adoro gigantesma (+) e logo quando ela é magri::nha e

lourinha, hum então tá bom, vou vou falar com ela, só
que quando ele viu, ele desmaiou, porque a MULHER é
do jeito que ele gostava, de olhos azuis, era loura, e
045 magra, galega, ah:: então ele desmaiou, (+) depois do
1 - [hum]
LA - desmaio então ele foi lá, sei eu/aceita se casar
comigo, linda princesa, (+) sim, disse a princesa
gigante que se chamava Daniela, SIM sim, mas primeiro
050 eu tenho que saber seu no::me, giganteSMO, o PRÍNCIPE
(+), eh::(+), gigantesmo (+) o PRÍNCIPE desaparecido, A::
((fala com admiração)) você é o príncipe dos meus
SO::NHOS, o príncipe (+) misterioso então vamos lá, é
1 - [hum rum]
055 LA - tudo mistério, saiba, (+) então no dia do casamento a
princesinha tava lá, a princesinha Priscila, então
vamo lá, TAM TAM TAM TAM ((ritmado)) aceita
Priscila como sua legítima esPOSA para o resto da
vida, o padre falou, SIM SIM SIM, o gigante falou
060 então veio a princesa, (senhores) Prisci/princesa
Priscila, ace::ita o prin::cipe o príncipe que se
chama Roberto como o seu legítimo marido para toda
vida, sim, então vamo lá, TAM TAM TAM TAM TAM TAM TAM
TAM ((ritmado)) e assim viveram felizes para sempre
065 (+) na sua lua de mel, o gigante a gigantinha e os
seus filhinhos,
1 - hum:: terminou,
LA - terminei,

Texto Nº 11 C - Tape Nº 5

Duração: 9:40 minutos

Data: 24/11/91

Participantes: LA - criança/idade: 6.11

I - interlocutor/pai

Situação: criança, em casa, narrando para o pai

001 LA - pai eu vou contar uma estória de terror (+) a sessão
terror começa (+) hoje foi um filme de arrepiar (+)
a noite veio o lobo,

I - já tô com medo

005 (incompreensível)

I - continue a estória (+) fale alto

LA - ENTÃO ((gritando)) naquela noite ESCU::RA, à meia
noite (+) tinha um homem muito su/barbudo (+) então
o pelo dele ia crescendo e MAIS e MAIS ((gritando))
010 (+) crescendo (++) naquela noite (+) ele ia chegando
duma festa (+) chegou em casa (+) disse (+) foi logo
dizendo (+) painho não vou abrir (+) não vou não
vou (+) disse (+) abra meu filho (+) pode abrir, (+)
quando viu o pai também (+) então o pai disse (+) nós
015 somos lobos da meia noite (+) as unhas deles
cresciam sem eh/quando eles não queriam (+) quanto
mais tempo mais cresciam (+) os pelos (+) as UNHAS
((gritando))

I - e os dentes cresceram

020 LA - crescia desse tamanho ((gesticula, indicando o tamanho

dos dentes)) as Unhas ((gestos)) e a orelha (+)
quando ele foi para a escola (++) sabe o que
foi que aconteceu, estavam falando muito de lobos (+)
o LOBO (+) quando ele não queria (+) o pelo ficava
025 grande, (+) quando ele ia virando (+) CORREU CORREU
CORREU ((gritando)) (++) até chegar lá,

I - lá onde,

LA - lá no banheiro,

I - e ele só se transformava no banheiro,

030 LA - à à ((acena negativamente, com a cabeça)) quando ele/eh/
((acena positivamente com a cabeça)) (+) (quando ele
não queria) ele parava (+) / sabe, de transformar
(+) então quando ele chegou lá (+) tudo desaparecia,

I - era quando ele olhava no espelho (+) era,

035 LA - era, (+) tudo desaparecia, (++) só quando era meia
noite (que ele ficava brincando de lobo) (++) então
daí (+) chegou (+) a noite (++) ((para e se levanta))
então aconteceu aquilo (+) os dentes cresceu muito
(+) porque quando ele foi na rua (+)

040 I - [sentada]

LA - não tem aquela música do (+) lobo, quando ele foi na
rua (+) (uma menina) descobriu o seu segredo, ele era
um ser humano (+) mas tem uma unha (+) que se
transforma no lobo toda a meia noite

045 I - e esse bicho (+) que é que ele fazia (+) não fazia mal
a ninguém,

LA - e::le disse (+) a menina também descobriu (+) que (+)
enfim (+) sabe o que foi que aconteceu, (+) a menina

descobriu que ele brinca::va de car-na-vai (+) toda
050 meia noite (+) não queria fazer mal a ninguém (+)
mas quando sua barba crescia (+) crescia o pelo da
cara dele ficou DE::sse tamanho ((indica, com gestos,
a dimensão da cara)) o O::lho o O::lho ((aumenta a
voz)) estava sem/
055 I - fale alto (+) lá (+) fale (+) alto (+) vamos falar a
estória toda a::lto para poder pegar
LA - TA BOM (+) CALA ESSA TUA BOCA ((em voz alta)) ENTÃO
((fala alto)) o pelo dele estava com/cada vez mais
(++) e quando ele chorava (+) o choro dele as
060 lágrimas (+) era só sangue SANGUE SANGUE (gritando)
(+) tudo aconte/ (+) tudo estava acontecendo (+)
naquele dia ((levanta)) (+) então (+) quando chego::u a
primavera (+) TODOS TODOS ((gritando)) desapareceu e
CABUNF CABUNF CABUNF ((gritando)) (a magia (+) veio a
065 bruxa) ((fala muito baixo))
I - que bruxa::
LA - a bruxa a bruxar (+) você não sabe o que é bruxa não::
I - sei diga,
LA - então porque o feitiço podia acontecer (+) QUAL QUER
070 PESSOA ((em voz alta)) ((incompreensível))/ai ai ai
minha garganta ((risos do pai)) nesse dia nesse dia se
sentisse mal porque era muito grande e MUITO E MUITO
GRANDE ((gritando)) a meia noite todos (+) todos
ficavam com medo PORQUE::/(gira o corpo) tinha homens
075 que ficavam no trabalho até meia noite (+) quando iam

para casa no seu carro, estavam com segurança (+) mas o lobo entrou dentro do carro, passou pela JANE::LA/ah ah ((sinais de cansaço))/passou passou ((gesticula)) pela janela ((incompreensível)) com as unhas e fez AH 080 ((simula o ataque do lobo, aberturando o pai)) o homem ficou (+) morto, ((titubeia e cai na cadeira))

I - (esse homem fez o que...)

LA - e o esqueleto que ficava toda (+) todos os DIAS/AI ((grita))/se mexendo (+) quando chegava alguém (+)

085 I - [sentada sentada.]

LA - porque no circo (+) tinha uma caverna assomBRA::da (+) quando chegavam LÁ (+) quando iam pra caverna assombrada(+)o esqueleto disse OI,OIZINHO,TCHAUZINHO. ((dá beijinhos)) então (+) eles ficaram com medo. (+)

090 disse MÃ-MÃ::E ((gritando)) então também o lobo (tinha lá) (+) quando veio as crianças O EH vou sangrar vocês ((gesticula)) então eles disseram MÃ-MÃE DO CEU. ((gritando))

I - e aí o lobo fez o que (+) com as crianças...

095 LA - disse ((baixinho)) se vocês NÃ::O (+) ficarem para o mal (+) vocês VÃ::O ((abertura o pai)) sangrando

I - [ó o carro ó o carro]

LA - MORRER MORRER e CABUF CABUF CABUF ((gritando)) ((incompreensível)) na caverna as crianças morreram ((gira))e o lobo (++) ficava assim,((coloca os cabelos na frente do rosto)) (+) ele fez um feitiço para si. (+) pegou uma peruca velha. ((coloca os cabelos na frente do rosto)) UMA FIRUCA,((gritando)) ((risos))uma

100

piruca (+) quando chegou na casa do homem (+) disse
105 venha venha venha ((baixinho, murmurando)) ele disse
CABUF CABUF (+) colocou um feitiço do mal que dormia
(+) quando ele dormiu (+) CABUF (+) fecha os olhos e
fez ROM ROM ((imitando roncos)) roncava mais do que a
meia noite (+) ((risos)) então ++ quando ele foi à
110 igreja (+) o lobo ((baixinho)) que pegou (+) uma cruz
(+) o homem estava dormindo no coração (+) que o
homem era bom que Deus trouxe para destruir o lobo
que o lobo (+) quando pegou o coração fez/((cai no
chão e se levanta))e o lobo nunca ++apareceu e CABUF
115 CABUF e CABUF ((gritando)) (+) terminou a sessão
TERRD::R ((gritando))

I - pronto

LA - pronto,

I - tô com medo tô arrepiado ô ((mostrando o pelo dos
120 braços)) vamos rezar (vamos sair), ((risos))

Texto Nº 12 A - Fita 4 - Lado A

Duração: 1:25 minutos

Data: 18.09.91

Participantes: PA - criança/idade: 6.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - PA: tu gosta de estória PA: ((interferência na
fala)) (+) tu gosta de estória PA: gosta: (+)
quer me contar uma estória: qual a que voce quer me
contar:

005 PA - a da cereja que vivia de cabeça pra baixo ai eu
inventei:

I - foi: você inventou: (+) sei, como era essa
estorinha: conta pra mim,

PA - era uma vez a cereja que vivia de cabeça pra baixo,
010 (+) um dia ela tava tomando banho o caracol foi
chamar ela pro parque (+) ai ela disse já vou (+) ai

I - [hum]

PA - ela vestiu a roupa e foi (+) ai foram chamar a
joaninha e foram pro parque (+) brincaram brincaram
015 brincaram até ficar com sono ai ai chegou a hora de ir
pra casa (+) ai eles disseram amanhã a gente vai pra
piscina (+) ai ai fez cocorococó (+) ai
((incompreensível)) o galo(+)ai eles foram pra piscina

I - [hum]

020 PA - (+) aí aí foi tão bom que quando a tartaruga veio entrar*((incompreensível)) ela se afundou (+) ninguém conseguiu achar ela porque ela entrou dentro do buraco que ti::nha ((ri))

I - e depois** que aconteceu** ((fala rindo))

025 PA - ela saiu pela caixa de chocolate,

I - e tava onde essa caixa de chocolates**

PA - dentro da piscina,

I - dentro da piscina tinha uma caixa de chocolate**

PA - seca,

030 I - secar (+) aí ela saiu (+) pela caixa de chocolate (+) e você leu essa estorinha onde**

PA - eu** eu inventei (+) mas perdeu o livrinho,

I - ah:: você inventou (+) você já leu essa estorinha em algum lugar já** (+) mas depois você inventou** não,

035 PA - [não]

I - você nunca leu não (+) você que inventou essa estorinha num foi**

PA - foi

I - certo,

Texto Nº 12 B - Fita 4 - Lado A

Duração: 40 segundos

Data: 18.09.91

Participantes: PA - criança/idade: 6.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora.

001 I - qual é a outra que tu vai contar??

PA - a da árvore,

I - ah tá conta,

PA - era uma vez uma árvore que vivia cheia de frutas (+)

005 aí (+) aí (+) aí as a menininha comeu/ pegou todas as
frutas que tinha na árvore aí aí/sabe o que
aconteceu?? ela esqueceu de aguar a Árvore. (+) foi

I - [sim]

PA - morreno morreno morreno (+) aí um dia ela veio quase
010 morreno. ela agudou e ficou grande de novo,

I - de novo (+) foi mesmo?? como era o nome dessa
plantinha?? (+)

PA - [da árvore??]

I - ela dava que frutos?? você sabe??

015 PA - maçãs

I - maçãs. (+) sei,

Texto Nº 12 C - Fita 5 - Lado A

Duração: 5:05 minutos

Data: 18.09.91

Participantes: PA - criança/idade: 6.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

001 I - Ziraldo? quem é Ziraldo?

PA - é um homem que inventou essa estorinha,

I - é é um homem que inventa estorinha? como é que a gente
chama? ele é o quê?

005 PA - autor,

I - ah:: ele é autor (+) né? sei, (+) que estorinha é
essa? (+) hum rum?

PA - (+) é:: a estória do i,

I - do i? é a estorinha do i? o que foi que o i fez?

010 (+) ham?

PA - deixe eu ler aqui ((fala Baixo)) (+) a estória do i
(+) se (+) é (+) um vo-liu-o-pi-u ((leitura silabada))
o pin-go (+) i

I - pinguinho,

015 PA - hum,

I - né? sei? conta (+) como foi essa estorinha? conta
pra mim? (+) hum? hum?

PA - era/

I - conta daqui

020 PA - [uma]

I - era uma vez

PA - era uma vez uma vez (+) um (+) uma le-TRA que-se-cha-
ma-va fi-fi (+) fifi (+)

I - [hum] [fifi]

025 PA - fifi só ti-nha (+) um de (+) um

I - de

PA - fe-i-to

I - defeito ((diz rápido)) (+) ne** que era qual era o
defeito dela**

030 PA - hum ((ruídos))

I - hum**

PA - fa-la-va fei-to

I - hum**

PA - fei-to (+) um a a a a á a a

035 I - hum, tu sabe lê a estorinha sem ser com essas
letrinhas** sabe lê a estorinha assim (+) com as
figurinha** vamo lê sem sem sem lettrinha* lê sem
letrinhã*

PA - era uma vez um i* ele falava muito muito muito aí um

040 dia ele disse blá blá blá blá,

I - issor depois** foi que ele fez**

PA - ele falou com (+) o papagaio* o papagaio blá blá blá
blá blá,

I - aí o que aconteceu (+) depois**

045 PA - aí (++) o i foi lá aí o i falou qu:://

I - que foi que aconteceu com o i...

PA - [glup]

I - ele disse glup... por que foi que ele disse glup... (++)
por que ele disse glup... ele caiu foi... foi... o i
050 caiu...

PA - NAD... foi (+) a bolinha do i que caiu

I - [a bolinha do i que caiu a bolinha do i
que caiu aí fez GLUP,

PA - aí/

I - [depois...]

055 PA - ele disse (+) aí que enjoo...

I - que enjoó né... o que é que é enjoó heim...

PA - é quando a pessoa fica toda enjoa::da.

I - fica com vontade de... (+) com vontade de fazer o quê...

PA - não sei, ((baixinho))

060 I - fica tonta... com uma dorzinha no estomago... é::... (+)
sei... e depois...

PA - ele falou ((articula sons incompreensíveis
correspondentes à fala do i))

I - ((risos)) sei, e aí... falou isso tudinho... e fez o
065 quê...

PA - pensou numa coisa... PIC ((onomatopéia para indicar que
está pensando))

I - pensou numa coisa...

PA - foi, PIC,

070 I - PIC... foi...

PA - aí todas as letras aqui... aí o homem disse VOCE E O I::
MAS EU SOU A BOLI::NHA ((aumenta o tom de voz))

I - sim:: (+) sei e agora..

PA - aí todas as letras são assim (tempo) do i tem nas
075 letras.

I - hum (+) sei e de depois.. ((ruídos))

PA - aí disse (+) E tem (+) três pedacinhos

I - sim::,

PA - (+++) todas as letras têm o se::u canto

080 I - hum:: (+++) e..

PA - vi-va,

I - quem foi quem foi que disse viva..

PA - o (+) o zê

I - o zê foi.. sei o zê disse viva e agora..

085 PA - aí ele disse o zê disse (+) essas letras são/podem ser
da qualquer jeito podem ser como esta como esta

I - [sim]

PA - como esta

I - sei e essa aqui é como o quê..

090 PA - essas são flores,

I - são flores né.. sei e essa..

PA - com coisinhas,

I - coisinhas e agora..

PA - (+) pron-to-a-es-tó-ri-a-a-ca-bou ((leitura
095 silabada))

I - acabou..

PA - vou pegar outra,

Texto Nº 12 D - Fita 5 - Lado A

Duração: 1:35 minutos

Data: 18.09.91

Participantes: PA - criança/idade: 6.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

001 I - quem foi que fez esse desenho??

PA - eu,

I - você?? que desenho é esse?? é de quê esse desenho??

PA - é de um coelhinho,

005 I - é de um coelhinho?? sei, e tem uma estorinha desse
coelhinho?? você faz livrinho (+) PA??

PA - alguns,

I - alguns né?? sei, e esse livrinho aí?? esse que você tá
fazendo livrinho é do coelhinho?? é do coelhinho??

010 (+) como é a estória do coelhinho (+) que você quer
fazer?? como é??

PA - era uma vez um coelhinho uma coelhinha, ela vivia de
(+) de (+) calças curtinhas, um dia todo mundo vivia

I - [sim]

015 PA - de vestido, todas as coelhinhas aí um dia ela resolveu
vestir só vestido aí um dia ela disse (+) vi-

I - [hum]

PA - vi-vi-vi-vi-vi

I - hum::: por que??

020 PA - porque todas as amiguinhas dela o nome era viver, menos ela o nome dela (+) era Rosinha, ((fala rápido))

I - Rosinha... sei e o pessoal chamava Rosinha mesmo...

PA - ham ram,

025 I - chamava Rosinha e ela resolveu vestir outras roupas...

PA - vestidos,

I - [que outras roupas ela vestiu...

PA - calças compridas, calças curtas,

030 I - e antes ela vestia o quê...

PA - saias só, ((quase sem voz)) curtas calças curtas

I - shortinho era... era shortinho que ela vestia antes... sei.

PA - aí um dia um coelho macho disse (+) vamos fazer um

035 I - [sim]

PA - casamento pra todo mundo, cada um pega seu par e casa,

I - hum,

PA - aí ela pegou o dela, PLIM-PLIM, trazer bolos, comidas

I - hum rum, que mais...

040 PA - aí (+) podem respirar, o nosso neném está dormindo, podemos acordá-lo para ir pro casamento e depois nós vamos ganhar mais outro filhote,

I - sei, mas eles casaram foi... e tiveram um filhote... depois, né...

045 PA - [cabou]

I - cabou...

Texto Nº 12 E - Fita 5 - Lado A

Duração: 2:55 minutos

Data: 18.09.91

Participantes: PA - criança/idade: 6.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

001 I - hum:: seir que estorinha e essarheim PA do Ziraldo.

PA - de de Dodô,

I - de de Dodô seir como é essa estorinha (+) vê seir

PA - [é]

005 I - vamo inventar (+) vamos de de Dodô.

PA - o bumbum tava soltando muito pum-pum.

I - certo,

PA - aí um dia ele resolveu sair.

I - sim,

010 PA - aí ele foi peladinho num vestiu nem uma roupinha aí
ele

I - [quem é esse ele? ele foi/quem foi que saiu?

PA - o bumbum,

015 I - ah:: tá o bumbum (+) tá

PA - aí ele voltou e foi dormir (+) aí depois levantou o

I - [sim]

PA - bumbum pra cima.

I - pra fazer o quê... que era que ia fazer com esse

020 PA - [pra fazer]

I - bumbum...

PA - aí depois ele se sentou pra fazer coco.

I - foi... (+) e quem foi que fez eh/botou hipoglos... foi...

PA - [(((incompreensível)))]

025 I - no bumbum... (+) óleo johnson... (+) botou... pomada no
bumbum... tava assado o bumbum... tava ne... e agora...

PA - aí ele entrou dentro d'água pra tomar um banho.

I - sim::

PA - aí depois ele foi, ele disse, quero ler um livrinho.

030 ((mudando a voz))

I - ((risos))

PA - aí PUM ((onomatopéia referente ao pum-pum)) (+) aí
depois vestiu uma bermuda jeans, não gostou, vestiu
uma calça, gostou, não gostou, vestiu outra calça,
035 não gostou, vestiu um vestido, ADOROU.

I - hum::

PA - aí ela disse tchau (+) aí os meninos disse tchau-zi::

I - [sai...] ((risos)) [sai...]

PA - nho, o quê...

040 I - ele disse sai foi... o bumbum...

PA - não, ele disse, tchau-zi-nho.

I - [tchauzinho,]

PA - aí (+) aí foi ler jornal.

I - hum:: sei.

045 PA - aí aí o sol fez u-u-u-ururu-u-u ((cantando)) aí o
bumbum zi-zi-zi (+) aí o bumbum psi psi psi.

((sussurra))

I - depois disse

PA - grá::r qua::

050 I - [grá] [hum hum]

PA - aí jogaram (+) pomada (+) fedorenta no bumbum.

I - foi mesmo.

PA - pra poder fazer coco

I - foi mesmo em spray.

055 PA - aí fez (+) LI-BER-DA-DE para as brun-bun-das.

I - [isso é] [bun]

((risos)) sim e eles pintaram foir escreveram esse
nome na na bunda foir (+) quem foi que escreveu.

PA - todo mundo,

060 I - todo mundo,

PA - [aí todo mundo de/esse era o bumbum ((da umas
batidinhas na figura do bumbum))

I - de quem.

PA - todos/daquela mulher/todos todos os bumbuns tinham

065 I - [foram pra onde.]

PA - olho

I - foram pra onde os bumbuns.

PA - pra praia,

I - pra praia e agora.

070 PA - passaram creme,

I - no bumbum de onde.

PA - [aí]

PA - da mulher,

I - e ela tava/tava onde esse bum-bum??

075 PA - na televisão,

I - na televisão, como é o nome dessa estória?? (+) DO-DO

PA - [dó

I - Dodô né??

PA - é o nome do bumbum,

080 I - é o nome do bumbum, brigada viu PA, tchau (+) você vai

PA - [vi]

I - viajar??

PA - vou, amanhã,

I - pra onde??

085 PA - pra Inglaterra,

I - é?? tchau,

Texto Nº 13 - Fita 11 - Lado A

Duração: 1:55 minutos

Data: 01.11.91

Participantes: DE - criança/idade: 6.00

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - DE (+) quer me contar alguma estorinha.. (+) quer..
(+) qual é a que você quer me contar..
que você diz que sabe..

DE - lá do chapeuzinho vermelho.

005 I - ah:: do chapeuzinho sei, então fala um pouquinho alto
pra titia ouvir (+) como foi.. (+) começou como essa
estória..

DE - a mãe chamou ela, chapeuzi::nho venha cá levar uns
doces pra sua vovozinha, ela está muito doen::te (+)

010 I - [hum..]

DE - o lobo mau/(+) eh:: como ela queria (+) buscar um um um
flores pra vovozinha, foi foi pelo caminho da floresta
(+) aí o lobo mau disse (+) cha chapeuzi::nho o que
que vocês têm nessa bolsa.. (+) nessa cesta (+)

015 doces pra minha vovozinha (+) o o lobo mau foi
correndo, chegou primeiro na casa da vovo, pegou o
vesti/a camisola, pegou a touca pego::u a touca e
pegou o óculos (+) que cha cha chapeuzinho chegou lá
e disse, vovo pra que tem (+) por que tem esses olhos

020 tão grande** (+) pra te ver melho::r (+) minha netinha,
por que tem essa orelhas tão grande** (+) pra te ouvir
melho::r (+) netinha, e a e esses e esse nariz tão
grande** pra te cheirar melhor vovozinha, e essa boca
tão grande** e pra te come::r chapeuzinho vermelho,

025 I - hum (+) aí que foi que ele fez**

DE - ele (+) ele (+) ele (+) o caçador disse* soco/a a o
chapeuzinho disse*soco::rro soco::rro (+) o passador/o
caçador tava passando por perto* (+) ouviu* matou o
lobo mau* tirou a vovozinha do armário e comeram todos

030 juntos os (+) os docinhos que tava na na cesta que a
mamãe le/que a mamãe mandou pelo chapeuzinho vermelho
pra vovó, (+)

I - ah:: muito bem* terminou**

DE - terminou,

035 I - tá, (+)

Texto Nº 14 - Tape 5

Duração: 1:05 minutos

Data: 05.10.91

Participantes: PR - criança/idade: 6.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na locadora de livros infantis "Cantinho da Gente Miúda", narrando para a pesquisadora.

001 I - qual a estorinha assim que você gosta de ler??

PR - A Bota do Bode,

I - A Bota do Bode?? sei, e essa estória eh?: quem escreveu essa estória?? você se lembra??

005 PR - foi Mary França e Eliardo França,

I - MUITO BEM, então conta essa estória pra mim

PR - o bode viu uma bota, colocou a bota numa das patas e ficou muito gozado, uma pata numa bota e três pata sem

I - [sim]

010 PR - bota (+) o bode deu a bota para o rato e o rato sumiu

I - [sei]

PR - na bota, o rato deu a bota para o gato galo e o gato galo não andou com a bota e o galo deu a bota para o: gato ga:ito (+) ga:ito (+) disse, é uma boa casa,

015 I - [deu a bota para??]

PR - uma casa para o galo, (+) veio a gata e falou, uma casa para os nossos filhotes,

I - foi??

PR - foi,

020 I - e acabou ((PR responde afirmativamente com a
cabeça))

Texto Nº 15 A - Fita B - Lado A

Duração: 4:25 minutos

Data: 22.10.91

Participantes: MD - criança/idade: 6.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - isso, (+) tu queres contar que estória''

MD - eu quero contar a estória de chapeuzinho verme::lho,

I - ah::tá bom (+) tá, então começa'

MD - o chapeuzinho vermelho foi trazer (+) com pizza pra
005 vovó (+) e aí::o pica-pau veio e disse, a poi tá (+++)

I - [hum]

MD - se rachan::do vai logo pra (+) em cima da ár::vore
em cima da rede elétrica lo::go senão cai tua ca::sa
(+) aí a vê/ a vovó saiu correndo aí o pica-pau (+)
010 entrou vestiu a roupa de velhinha e dormiu (+) ficou
na cama (+) aí o chapeuzinho entrou e disse (+) que

I - [hum rum]

MD - bico grande vovó::" aí ele disse é assim mesmo, aí

I - [ah]

015 MD - descobriu o bico e viu que é bico de pica-pau, depois
(+) o pica-pau cobriu de no::vo (+) aí::ficou com

I - [sim]

MD - vergonha (+) quan::do o pi::ca pa::u viu que ela

I - [sei]

020 MD - descobriu (+) aí a vovó/a eu queria dizer a/o
chapeuzinho vermelho perguntou (+) assim, que olhos
gran::des vo:vó:: era o pica-pau (+) depo::is veio o
lobo (+) pra comer o cha/a vovó tava/dis/prá comer o
chapeuzinho vermelho tava disfarçado de vovó aí::(+)

025 I - [hum]

MD - ele o pica-pau foi pro polo sul::e ficou brincando lá::

I - [sei]

I - ficou brincando lá no pólo sul''

MD - [hum rum]

030 I - sei' e o lobo''

MD - o lo::bo'' ficou comendo lá a vovó'

I - hum, e depois''

MD - depois o lobo (+) ficou comendo a vovó/aí ele (+)
ficou eh:: ficou comendo a vovó aí (+) depo::is ele

035 teve que botar pimentã::o pimen::ta assim,e depois foi
comer o pica-pau' botou pimentão' botou alho no pica-

I - [on] [onde' onde']

MD - pa::u

I - sei, pra comer o pica-pau também'

040 MD - Ham ram (+) e botou alho botou pimentão botou tudo'

I - hum' sei' e depois''

MD - depois'' ele tentou comer mas o pica-pau fugiu ele

I - [sim]

MD - fugi::u e depois ele ficou procurando (+) aí (+) ele

045 I - [hum]

MO - fugiu, o lobo tava procurando ele como um do/o pica-

I - [hum]

MO - pau se es-ca-po-le/se escapou (+) aí:: o lobo não
achou e::le e procurou comer outra pessoa

050 I - qual foi a outra pessoa que ele comeu

MO - num se::i

I - não sabe não é o cho/sim diga

MO - (+) e e e o cho/sim diga,

I - você acha que foi quem

055 MO - eu acho que foi que foi o pica-pau de no::ivo aí

I - [ah::sei]

MO - conzinhou o pica-pa/aí não conseguiu conzinhar o pica-
pau, o pica-pau roeu (+) botou o rabo do/de/do lobo na
máquina de moe::r aí o lobo disse (+) As:I ((gritou))

060 saiu correndo lá pro teto ((risos)) e depo::is ele (+)

I - [sim]

MO - foi (+) ele foi procurar ele aí botou o pica-pau no
caldeirão (+) aí depois o pica-pau botou o lobo no
caldeirão ficou butano butano butano butano, depois

065 acabou os dois dentro aí depois (+) eles ficaram

I - [ê:::]

MO - brigando pra querer botar o pica-pau dentro do
fogo aí eles aí ele não conseguiu (+) aí teve que que

I - [hum]

070 MO - que (++) que hum/que procurar outro pica-pau mas

I - [hum]

MO - conseguiu achar o mesmo pica-pau (+) tentou assar
tentou assar tentou assar

I - isso foi o lobo''

075 MD - ham,

I - foi o lobo que tentou assar o pica-pau''

MD - ham ram (+) e o pica e o pica-pau conseguiu fugir
terminou,

I - foi''

080 MD - hum,

Texto Nº 15 B - Fita B - Lado A

Duração: 1:38 minutos

Data: 22.10.91

Participantes: MD - criança/idade: 6.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - Começa outra (+) heim MD

MD - é começa (+) é:: a estória da margarida, a a margarida

I - [sei]

MD - (+) ela dormia embaixo da te::rra, aí a chuva bateu a
005 porta de::la aí:: a margarida disse (+) nã::o senão eu
vou ficar toda molha::da aí:: (+) lá vem o sol (+) aí

I - [hum]

MD - bateu na porta e chamou a margarida (+) aí:: a
margarida disse nã::o nã::o nã::o senhor sol:: (+)
010 senão eu vou ficar toda queima::da aí::(+) veio foi o
ventô (+) aí a margarida disse (+) nã::o nã::o nã::o
senão vou ficar toda assanhada depois os três veio e
foi chamar (+) a margarida pra primavera (+) depois
ela foi pegou uma mão no sol (+) depois no vento e
015 também pegou (+) ota no no no (+) (no sol) outra no
sol ((baixinho)) e na chuva e depois eles foram lá pra
primave::ra e ficaram brincando, depois a margarida
foi ver a primavera no jardim chei::nho de flores e
viu lá (+) o jardim cheinho de flores (+) terminou,

Q20 I - hum' (+) terminou''
MO - hum' (+) quero escu/

Texto Nº 16 A - Fita 9 - Lado A

Duração: 1:25 minutos

Data: 23/10/91

Participantes: DE - criança/idade: 7.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

001 I - você quer contar essa estorinha'' (+) como é o nome
dela''

DE - o susto'

I - sei' (+) como é que foi''

005 DE - aí (+) o cara achou (++) um (+) comê'' um SACO' daí
foi chamar o a a ga gali a galinha veio e ficou

I - [hum]

DE - assustada aí voltou (+) o BA:LO VEIO e foi chamar a
pata (+) o o (+)

010 I - hum:que é isso'' um porquinho é'' ((mostrando a
ilustração do livro))

DE - o porquinho veio' e ficou assustado (+) aí::o cachorro
foi chamar (+) os passarinho'' ((em tom de suspense))
(+) todo todos ficou assustado aí todos veio e

015 ach/vamos abrir o sa::co (+) daí abriu o saco (+) OLHE
O QUE É'' (+) essa borboletinha tocando piano' tocando
sofona' tocando bateria' muito gostosa e muito VIOLÃO'
((cantando)) tum' tum' tum' veio o violão' tum' tum'
tum' veio o violão' tum' tum' tum' (+) ((risos)) ATE

Texto Nº 16 B - Fita 9 - Lado A

Duração: 1:45 minutos

Data: 23/10/91

Participantes: DE - criança/idade: 7.09

I - interlocutor/pesquisadora

AC - outro falante

Situação: criança, na escola, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

/.../

001 I - sei' (+) DE' tu vais contar que estória'' (+)

DE - [a panela de arroz

I - PANELA DE ARROZ' CE::RTO' comece

DE - /.../ era uma casa bem longe longe o porco andando (+)

005 I - [bem::] [bem longe]

DE - o homem foi pra casinha (+) opa' (+)

I - [hum]

I - ham' como foi'' que aconteceu''

DE - o homem bateu (+) ninguém num atendeu (+) abriu a

010 I - [sim]

DE - porta (+) não tinha ninguém em casa (+) ah::/como é
mesmo aqui'' ((baixinho)) aí era o::(+)

I - [af]

I - quem era que tava''

015 DE - o menininho tomando bai::nho (+) aí faltou água (+)

I - [sei] [hum]

DE - ficou preso na panela (+) aí:: veio os amiguinho

I - [sei]

I - sei, quem eram os amiguinhos''

020 DE - o o (+)

I - hum, (+) quem eram os amiguinhos''

DE - o gordinho com (+) o caldeirãozinho e o/ e a
ceboli::nha (+) aí as gotinha ba/caiu no chão da

I - [sim::]

025 DE - panela do arroz/do maca/do arrozinho' (+) aí:: o

I - [hum]

DE - arrozinho viu' (+) aí todos foi passear' (+) todos
alegres'

I - muito bem'

030 AC - terminou'' (voz de AC)

Texto Nº 17 A - Fita B - Lado A

Duração: 1:06 minuto

Data: 22.10.91

Participantes: BR - criança/idade: 6.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

- 001 I - você gosta de estória BR^{''}
BR - gosto
I - qual a estória que você gosta^{''}
BR - eh o pinto
005 I - certo, como foi essa estória do pinto^{''}
BR - foi que:: é o ovo DU/o pinto tava rouco aí aí (+) aí
ele foi pra praia (+) aí ele comeu uma flor (+) aí aí
uma menina foi foi eh (+++) eh (++)
I - hum, o que foi que a menina fez^{''}
010 BR - ensinou uma musiquinha a e::le uma estorinha
I - [foi[']]
BR - aí era era o (+) atirei o pau no gato (+)
I - sei, (+) como é o no/como é o nome dessa/como é essa
musiquinha^{''}
015 BR - a::tirei o pau no gato to mais o gato to não morreu
reu reu dona chica ca ca adumirou se se do berrô do
berrô que o gato deu mia::u ((cantando))
I - muito bem['] e o pinto ficou bom^{''}
BR - ficou bom,
020 I - porque, como é que ele ficou bom^{''}

BR - ele comendo a flor:: (+) e tomando o sol. (+)

I - [sim] [tomando sol]

I - aí ficou bom... ficou bom, num tava mais rouco... não...

BR - [sim]

025 BR - é,

Texto Nº 17 B - Fita 8 - Lado A

Duração: 2:37 minutos

Data: 22.10.91

Participantes: BR - criança/idade: 6.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - sei, sei, (+) que outra estorinha tu queres me contar''

BR - do Chapeuzinho Vermelho (+)

I - certo, (+) como foi essa estorinha''

BR - o Chapeuzinho ta/ (+) o Chapeuzinho Vermelho tava

005 caminhan::do pra::(+++) pra::levar os docinhos pra
vovó e e (+)

I - encontrou quem''

BR - e encontrou um um lobo (+) aí ela foi correndo pro
lobo não pegar ela aí ela aí ela aí aí o lobo eh (+)

010 aí o lobo eh (+) pegou ela botou no saco a vovozinha
demorando demorando de fome aí ela pron::to,

I - sim, aí o que foi que ela fez''

BR - ela foi eh:: olhar no/lá de fora (+) aí foi e e e
gritou'
015 I - porque''
BR - por que:: ela tinha/ela tava muito com fome (+) aí ela
ela gritou,
I - sei' (+) quem é que tava com fome''
BR - era a vovó era a vovozinha'
020 I - sei, que mais''
BR - só,
I - terminou'' (+) foi''
BR - foi,
I - e e o Chapeuzinho não se encontrou com a vovó não''
025 BR - não,
I - não'' e o lobo se encontrou''
BR - [não]
BR - o lobo se encontrou com a vovozinha,
I - e fez o que''
030 BR - e fez assim (+) eu vou caçar eh o o eh (+) a sua
netinha pra mim comer (+) aí ela fo/aí o Chapeuzinho
Verme/aí o Chapeuzinho Ver/Vermelho eh (++) OU (+) o
lobo foi dormir aí aí ela tinha (+) aí o Chapeuzinho
tinha tinha uma tesoura aí cortou (+) botou pe::dra
035 botou pedra dentro e costurou do saco pra ele pra ele
I - [de onde'']
BR - saber que foi (+) (fecha) o chapeuzinho vermelho que
tava dentro
I - [do saco']

040 BR - sim,

I - sei (+) pensou que (+) que era o chapeuzinho mas era
pedra,

BR - sim:: era preda*

I - sei*

045 BR - ai quando ele foi botar no caldeirão ele conzinhou (+)
ai ele tava morto de fome, ai derligou comeu
quebrou um dente e (+) e ele foi pro hospital eh botar
outro dente na na boca dele (+)

I - na boca do lobo''

050 BR - sim*

I - sei' (+) que ele quebrou tudo'

BR - foi,

I - sei,

BR - e só,

055 I - e pronto''

BR - pronto,

Texto Nº 18 - Fita 8 - Lado A

Duração: 2:40 minutos

Data: 22.10.91

Participantes: TA - criança/idade: 6.10

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - qual a estorinha que você quer me contar''

TA - Chapeuzinho Vermelho'

I - ah:: tá (+) como é que começa'' como é o começo dessa
estória''

005 TA - Chapeuzinho Vermelho foi (++) é pa/o o (++)

I - foi pra onde''

TA - foi passear (+) dar o chocolate a vovó (+) o lobo mau
viu ela ela com a cestinha de de chocolate (+) e ela e

I - [hum]

010 TA - ele queria comer era o Chapeuzinho Verme::lho (+) e

I - [sei- (+) aí::]

TA - ela/e num tentou comer (+) aí depois (+) come::u (+) e
a vovó ficou comendo os docinhos (+)

I - foi'' e aí'' chae o lobo comeu a vovó''

015 TA - eh

I - como foi (+) que ele comeu a vovó, como foi que
aconteceu isso''

TA - eh (+) ele pegou Chapeuzinho Vermelho e queria comer'

I - mas (+) não comeu não, não ou comeu

020 TA - comeu,

I - comeu Chapeuzinho Vermelho''
 TA - comeu,
 I - sei (+) e depois''
 TA - terminou,
 025 I - terminou'' comeu Chapeuzinho Vermelho e terminou a
 estória'' (+) e a vovó''
 TA - a vovó ficou (+) viva comendo chocolate
 I - sei (+) sei (+) nesta estória tem caçador''
 TA - tem, (+)
 030 I - como foi essa estória do caçador''
 TA - oh/ah/veio uns caçador do lobo mau e pegou ela peros
 braços e co/e o lobo comeu ela lá na casa dela assou
 ela (+)
 I - na casa de''
 035 TA - do lobo mau
 I - na casa do lobo mau, comeu quem''
 TA - Chapeuzinho Vermelho,
 I - foi'' (+) e a vovó''
 TA - ficou comendo os docinhos (+) aí (+) ela foi pra
 040 I - [sei]
 TA - ca/procurar Chapeuzinho Vermelho (+) e e não tentou
 (+)
 I - e não tentou' foi' que aconteceu''
 TA - [não,]
 045 TA - depois a vovó ficou chorando na casa de:::la,
 I - sei (+) porque''
 TA - porque comeu a Chapeuzinho Vermelho,

I - sei (+) por que o lobo comeu o Chapeuzinho Vermelho,
(+) ficou chorando, foi né''

050 TA - foi,

I - foi né'' e terminou como essa estória''

TA - terminou (+) o o o lobo mau comendo (+) eh (+) o
Chapeuzinho Vermelho' (+)

I - foi''

055 TA - foi,

I - sei, tá (+) tá bom,

Texto Nº 19 A - Fita 9 - Lado A

Duração: : 1:44 minutos

Data: 23/10/91

Participantes: AC - criança/idade: 6.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

/.../

001 I - sei (+) vai contar que estória''

AC - a panela de arroz.

I - sei. (+) como e..

AC - (era um) aí tinha um um porquinho e e um rapaz (+)

005 (outras falas) eles viram uma casinha lá lon::ge(+) Aí

I - [hum::]

AC - o rapaz ficou preocupado (+) disse (+) vou bater na
porta (+) aí bateu (+) ninguém veio atender (+) aí
ele disse abraqui (+) aí ninguém atendeu (+) era o

010 arrozinho tomando banho (+) não ouviu nenhum barulho

I - [hum::]

AC - (++) aí faltou água (+) ele ficou preso na panela aí

I - [sei]

AC - veio o sal a cebola (+) aí vieram escorrer ele (+) aí

015 I - [sei]

AC - as gotinhas caíram (+) caíram (+) aí não tinha
nada dentro (+) aí ele foi comer aí ((outras falas))aí

I - [hum hum]

AC - ai foi um arroz dentro da panela vi::u (+) ai todos
020 I - [hum::]
AC - foram passear felizes e alegres amiguinhos
I - terminou
AC - ((outras falas)) terminou,

Texto Nº 19 B - Fita 9 - Lado A

Duração: 2:42 minutos

Data: 23/10/91

Participantes: AC - criança/idade: 6.05

I - interlocutor

Situação: criança, na escola, narrando, com o apoio de um livro,
para a pesquisadora.

001 I - agora AC vai contar outra estorinha AC
AC - vo::u
I - vai como é o nome dessa estorinha agora
AC - é:: (u::ma mulé::) da/o café da manhã tinha um
005 I - [como'] [cert::to' hum']
AC - porquinho e um rapaz de lata viram um trem passando
I - [hum]
AC - pela estrada ai:: acharam uma panela disseram (+) eu
I - [sei] [hum::]
010 AC - vou levar essa panela para casa ai levaram (+)
I - [sei]

AC - aí::ela tava muito pesada (+) aí saiu um GENIO (+) era
 I - [hum::] [hum]
 AC - o saci-perere ((interferência de outro falante)) aí
 015 I - [hum]
 AC - (+) o saci fumava cachimbinho^{*} tinha tinha eh:: uma
 perninha^{*} tinha um um chapéu vermelhinho^{*} (+) aí o
 porquinho/a panela caiu aí o porquinho pegou (+)
 I - [hum]
 020 AC - aí:: foi o porco (+) o de lá/(a lata) aí encontraram
 a capelinha lá:: longe (+) aí abriram a capelinha aí
 I - [hum]
 AC - tinha um:: um um pé de flor aí foram arrancar uma
 025 I - [pé de flor]
 AC - florzinha^{*} o porquinho cre::sceu ((voz suave)) aí o
 homem pirata ficou so::zinho aí veio o sol BEM::
 I - [hum::]
 AC - grande aí iluminou ele (+) aí ele foi lá pra ci::ma aí
 030 I - [hum::]
 AC - ele tinha que trabalhar em tudo (+) obedecer o sol::
 fazer tudo (+) aí (+) o saci (ficou com) todas as
 panelas (+) mas num deu (arroz) (+) aí eles fizeram
 comida^{*} o porquinho ia cozinhar foram comprar coisas
 035 (+) e o saci ficava den::tro da panela aí um dia
 I - [hum]
 AC - quando foram fazer café na panela^{*} o saci tava dentro
 aí (+) botaram o saci fora (+) aí ::eles comeram muito^{*}
 comeram muito aí ficaram (+) com (+) muita comida na

040 barriga (+) terminou,

1 - [hum::]

Texto Nº 20 - Tape 4

Duração: 1:25 minutos

Data: 23.05.91

Participantes: YV - criança/idade: 8.00

I - interlocutor/AL, coordenadora pedagógica do
CPUC

Situação: criança, na escola, narrando para a coordenadora
pedagógica.

/.../

001 YV - só sei dos porcos.

I - só sabe dos porquinhos??

YV - dos três porquinhos.

I - ah: conta pra nós a estória dos três porquinhos??

005 YV - entra os três porquinhos aí uma fez uma casa de de
madeira. outro fez de palha e outro fez de (+) tijolo
(+) aí veio o lobo mau aí eles tavam brincando aí
soprou soprou soprou aí (+) soprou a casa aí derrubou
aí o outro foi pra (+) pra casa de madeira aí o: eles
010 tavam brincando. aí ele (+) ele foi (+) foi (+) o lobo
mau foi (+) pegar foi soprar a casa aí soprou soprou
aí ele foi pra (+) pra casa de tijolo aí (+) eles
ficaram lá aí o lobo mau soprou soprou soprou aí não
conseguiu aí ele ficou espera::no espera::no aí quando
015 (+) quando os lobo/os porquinhos os três porquinhos
foi eh:: foi coisar ficar dentro da casa. eles queimou
o um (+) um (+) um papel. sabe. aí (+) aí eles

queimaram e o a o rato o rato ai fo:::1 (+) embora ele,

1 - [o rato.]

020 1 - sórr pronto brigada,

Texto Nº 21 - Tape 1

Duração: 2:50 minutos

Data: 20.09.91

Participantes: SI - criança/idade: 7.08

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - aQUE:la/

SI - era uma vez (++) era uma vez Branca de Neve, tinha uma

I - [ah:: sim, ta, ta bom, vou escutar,

SI - rainha, ela era mau, ela não gostava de Branca de Neve

005 porque Branca de Neve era a mais bela bela,

I - [mais..] [mais bela]

I - hum rum, (+) depois, ai que ela fez com Branca de Neve,

SI - ai terminou,

010 I - terminou, só, ela não gostava de Branca de Neve,

SI - mas/ai o caçador (+) ela mandou o caçador ir (+) levar

I - [mas ai..]

SI - dinheiro pra os home (+) pra matar Branca de Neve e levar o coração,

015 I - e levar o coração pra mostrar pra ela e o caçador fez o quê,

SI - ai num matou Branca de Neve, mandou Branca de Neve se esconder dentro na floresta e levou/ (+) matou um animal, levou o coração (+) pra ela,(+)

020 I - sei e depois que ele deixou Branca de Neve, Branca de Neve fez o quê?

SI - achou uma casinha e foi (+) ficar lá.

I - naquela casinha? aquela casinha (+) era a casinha de quem?

025 SI - dos anões,

I - dos anões, sei e os anões deixaram ela ficar lá?

SI - deixaram,

I - deixaram e ela ficou lá; na casa com os anões? e aconteceu o quê?

030 SI - aí a velhinha se/ a:: bruxa/ a rainha se virou numa bruxa aí matou Branca de Neve,

I - MATOU Branca de Neve? matou como? mas com uma faca?

SI - [matano]

SI - ((SI afirma, balançando a cabeça))

035 I - com a Fática ela matou, num foi, ela deu alguma coisa pra ela comer?

SI - não, FDI, deu a maçã,

I - deu a maçã, e a maçã? ela tava boa ou tava estragada?

040 SI - tava estragada,

I - tinha o quê na maçã?

SI - na maçã?

I - sim, ela colocou o que na maçã? tinha o quê?

SI - coisa venenoso venenoso,

045 I - [co::isa]

I - venenoso, sei aí depois?

SI - terminou,

I - terminou. aí ela matou deu uma coisa venenosa lá e Branca de Neve morreu

050 SI - [morreu,]

I - morreu e depois** ninguém salvou Branca de Neve** não** e ela foi/(+) ela ficou na casinha. levaram Branca de Neve pra onde** levaram**/

SI - levaram ela pro/(+)

055 I - pra onde** (+) levaram Branca de Neve ou deixaram Branca de Neve lá na casinha**

SI - deixaram,

I - e não veio ninguém salvar Branca de Neve**

SI - não,

060 I - ninguém** nem o príncipe** não apareceu o príncipe** não** ((SI responde negativamente, com a cabeça, a todas as perguntas)) só o anãozinho** só**

SI - ((afirma com a cabeça))

I - e a bruxa não a rainha**

065 SI - fugiu.

I - fugiu/foi** sei, fugiu pra onde**

SI - fugiu pra qualquer lugar ((ri))

I - ah:: pra qualquer lugar sei, e acabou a estória** não teve/ninguém salvou (+) Branca de Neve** você gosta de

070 Branca de Neve**

SI - gosto.

I - por quê**

SI - porque ela é boa,

I - você gosta da rainha? ((SI responde negativamente,
075 com a cabeça))

I - por quê?

SI - porque ela é mau,

/.../

I - então vamos deixar Branca de Neve morta. ((risos))

Texto Nº 22 A - Fita 3 - Lado A

Duração: 40 segundos

Data: 20.09.91

Participantes: AN - criança/idade: 8.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - qual a estorinha que você quer me contar??

AN - da menina,

I - da menina,

AN - da menina NAO, do macaco, ((fala rápido))

005 I - do macaco, como é??

AN - é assim (+) era uma vez a menina mandou o macaco
comprar dois pã::o (+) e um e um guaraná e uma
manteiga, depois ele foi ele foi caminhando ai achou
uma floresta ai ele comeu tudim ai::ele levou pá mulé
sem na::da ai a mulé disse assim, quer?? ele disse
assim quero não ai a mulé pegou (+) e e deu uma
banana a ele ai ele pegou e e corre::u e ficou com a

I - [ficou com a/]

AN - banana na MAO, (+) ai a mulé pegou e deu uma cacetada

015 nele,

I - nele?? (+) foi?? e morreu ele??

AN - eu/ele?? (+) morreu,

I - o macaco?? (+) morreu??

AN - morreu,

020 I - foi... tá bom,

Texto Nº 22 B - Fita 3 - Lado A

Duração: 50 segundos

Data: 20.09.91

Participantes: AN - criança/idade: 8.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

001 I - que outra estória você quer contar... -

AN - eu quero contar (+) da menina,

I - hum (+) da menina, como é da menina...

AN - assim, era uma vez (+) a menina foi buscar fruta na
005 floresta, (+) encontrou um cachorrinho, ela pegou ela
pegou o cachorrinho, levou pra casa dela, deu um
bainzinho nele, colocou ele pra dormir aí ele pegou
(+) aí ele pegou e (+) e deu uma mordida nela e ela
ficou chorando aí a mãe dela levou ela pro hospital
010 (+) aí ela ficou chorando pra não ir pro hospital.
(+)

I - hum, e eles foi...

AN - foi,

I - e... tomou remédio...

015 AN - tomou,

I - ficou boaz.

AN - ficou,

I - hum, e depois.

020 AN - ai:: ai a mãe dela (+) ai a mãe dela. ela foi pa
escola. a mãe dela foi levar ela (+) ai ai a mãe dela
foi levar ela no carro (+) ai quando ela chegou (+) ai
ela ficou chorando pa num ir pa escola (+) ai a mãe
deu inela ai ela pegou e foi,

I - porque ela não queria ir pra escola.

025 AN - porque ela tava com preguiça,

I - ela tava com preguiça de ir pra escola.

AN - foi,

I - hum rum,

Texto Nº 23 - Fita 5 - Lado A

Duração: 1:18 minutos

Data: 13.11.91

Participantes: ER - criança/idade: 8.05

I - informante/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - ER: conta aquela estorinha pra mim (+) aquela que tu
ia começando (+) era uma vez o quer* heim*

ER - era uma vez

I - [sim (+) é o quer* como foi* (+) era uma
005 vez o quer* (+) hum* como foi aquela estorinha* (+)
hum* conta*

ER - era uma vez um/a mãe de de Joãozinho* (+) mandou ele
comprar um quilo de eh:: um quilo de carne aí ele
pegou* gastou gastou o dinheiro com com confeito*
010 chicrete* aí depois (+) ela disse EITA* e agora pra mim
comprar carne da da minha mãe* (+) ela pegou foi lá no
cemitério* cortou uma perna da do do homem e o corpo
(+) aí pegou enrolou no papel e deu a faca ao home e
foi simhora,

015 I - sei (+) aí foi pra casa (+) aí chegou em casa fez o
quer*

ER - a mãe dela fez fez a fez a comida aí ela/a mãe dela
perguntou o que ela queria (+) queria (+) comer* (+)
ela disse que num quis (+) ela disse que só queria

020 um caldim do arroz ai terminou

I - [sei (+) ai dai**] [terminou** foi** num
aconteceu mais nada** (+) nao** (+) depois** num
aconteceu mais nada**

ER - u/ai ai ele/Joãozinho eu tô na porta do banheiro

025 I - [ah::]

ER - Joãozinho eu tô na porta da sua/de seu quarto

I - [ah::]

ER - ai assombrou

I - ai assmobrou ele** (+) ele ficou assombrado** ficou**

030 ai fez como** ham**

ER - pronto,

Texto Nº 24 A - Fita 14 - Lado A

Duração: 30 segundos

Data: 07/11/91

Participantes: VE - criança/idade: 8.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - vai contar que estorinha VE??

VE - do elefante.

I - tá, conta aqui pra mim BEM ALTO. TÁ..

VE - o elefante era/era uma vez/eh era uma vez um elefante

005 (+) ia/ai::lá vinha uma onça, aí ele correu. (+) ele
tava com medo ai:: (+) ele ele caiu::u (+) dentro do
mar, ele morreu,

I - o elefante??

VE - sim,

010 I - sei? (+) e a onça??

VE - a onça ficou viva.

I - ficou viva, sei? (++) terminou??

VE - terminei, ((risos))

Texto Nº 24 B - Fita 14 - Lado A

Duração: 15 segundos

Data: 07/11/91

Participantes: VE - criança/idade: 8.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - conta outra

VE - era uma vez um passinho, e ele gostava de andar, ele
era ME::U amiguinho, ele era muito bonitinho, ele
gostava de mim, só,

005 I - [hum]

Texto Nº 24 C - Fita 14 - Lado A

Duração: 45 segundos

Data: 07/11/91

Participantes: VE - criança/idade: 8.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - só, (++) tá, (+) conta outra

VE - conto

I - [conta,]

VE - era uma vez um macaco ele i::a/quando foi/ a ma mamãe
005 dele acordou ele p'ele ir comprar um bocado de coisa.

I - pra ele comprar."

VE - um bolo um guaraná e um bolo que que era o
aniversário dele e ele foi comprar gastou o dinheiro
todi::inho (+) aí depois ele chegou em casa MAMÃ::E
010 robaro o meu dinhe::iro (+) mentino aí:: a mamãe
disse quem foi" aí ele disse foi um ladrã::o (+) aí
amostrou o homem o homem que foi mas sendo mentira,
aí a mãe dele disse aí:: a mãe dele perguntou/disser
(+)) ((fala rápido)) meu filho você/prá que você
015 mentiu" (+) você né pequeno" você num disse que
gastou o dinheiro" eu dava outro pra você comprar (+)
suas coisas terminou,

I - [hum::]

VE - terminou"

Texto Nº 24 D - Fita 14 - Lado A

Duração: 53 segundos

Data: 07/11/91

Participantes: VE - criança/idade: 8.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

001 I - conta outra VE, vai con/

VE - [a outra né?]

I - SIM, qual é a que você vai contar agora? (+) da
árvore? _

005 VE - sim,

I - [[SIM, conta da árvore,

VE - era um vez uma arvorinha muito seca aí:: a mulhezinha
encontrou o pé de árvore e bo botou água, e ficou (+)

grander, eh e ficou muita frutinha, elas comeu e deu a

010 filha dela, um dia ela comeu uma frutinha doente (+)

aí deu a filha dela, foi pro hospital aí quando chegou

lá:: el/já tinha melhorado, DE REPENTE, aí:: ela ela

quando ela quando ela chegou do hospital, o pé de

árvore já já tava (+) bem sequinho, já tava quase

015 morrendo aí ela botou um pingão d'Á::GUA e o pé de

árvore cresce::u,

I - de novo??

VE - hum,

I - sim, aí ficou (++)

020 VE - grande,

I - ela ficou boa e a árvore ficou grande.
 VE - foi,
 I - fei... terminou...
 VE - [[e num/e num teve mais nunca nem uma (+) frutinha.
 025 (+)
 I - ruim
 VE - hum,
 I - estragada, ne...
 VE - é,
 030 I - sei tá (+) brigada viu...

Texto Nº 24 E - Fita 14 - Lado A

Duração: 55 segundos

Data: 07/11/91

Participantes: VE - criança/idade: 8.09

I - interlocutor/ pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora

001 VE - era uma vez uma menina (+) era uma menina MUITO
 triste. um dia ela ela (+) encontrou um um menininho
 (+) MUITO bonito. ela pegou e disse. quer ficar
 comigo... quer morar comigo... ele ele disse. QUERO. ele
 005 disse. (+) cadê sua mãe... você tem mãe... ele disse
 tenho não, e ela disse. tem pai... tenho não, tem

irmã-- tenho não, aí ela disse: Oh gente, você é
sozinho por aqui-- por esse sítio-- (+) aí ele disse:
(+) ela/ele disse: "SOU, deixe eu morar com você-- que
010 eu não tenho família, não tenho ninguém aí:: ele disse
(+) eu sou muito sozinho, eu queria vir morar com
você, Cristiane"

I - [hum::]

I - como--

015 VE - Cristiane

I - Cristiane era o nome-- (++) do menininho--

VE - não, da menininha,

I - [[da menininha da menininha, né--

VE - que encontrou ele,

020 I - que encontrou quem--

VE - o menino,

I - o menininho, como era o nome do menininho--

VE - Paulo,

I - tá, brigada, viu--

Texto Nº 25 A - Fita 5 - Lado A

Duração: 36 segundos

Data: 13.11.91

Participantes: SL - criança/idade: 8.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - sei (+) fala alto tá SL pra poder assim a tia
escutar bem direitinho viu eh: qual a estorinha que
tu vai me contar

SL - o macaco,

005 I - Ah tá então contar (+) começa,

SL - o macaco foi foi comê banana aí a vovó viu
((incompreensível)) aí a vovó disse o macaco você tem
que ir simhora porque você comeu minha banana
todi::inha (+) aí ele disse não, eu num tenho o que
010 comê não eu comi todinha porque tava com fome eu num
tinha comê

I - ah::sei e a vovó fez o quê

SL - mandou ele ir simhora

I - foi sei (+) que mais

015 SL - só isso

I - só isso então conta outra,

Texto Nº 25 B - Fita 5 - Lado A

Duração: 31 segundos

Data: 13.11.91

Participantes: SL - criança/idade: 8.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 SL - um dia desse aí a a boneca foi/ai aí a boneca disse,

I - [sim]

SL - mamãe eu queria beber mingau, a mamãe/ beber mingau,

I - [queria queria queria o quê...]

005 SL - aí a mamãe pegou e disse tome seu mingau, voce tá
aperriano muito, aí ela disse assim, olha, voce tem

I - [sei]

SL - que beber o seu mingau senão/você num pediu, voce tem
que beber,

010 I - o mingau, (+) sei, aí...

SL - num tem mais nada,

I - aí ela bebeu, (+) bebeu o mingau, né, (+) sei, conta

SL - [bebeu]

I - outra...

015 SL - só tem essa,

Texto Nº 26 A - Fita 5 - Lado A

Duração: 22 segundos

Data: 13.11.91

Participantes: JB - criança/idade: 8.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - certo (+) qual é a estorinha que tu vai me contar JB??

JB - do macaco,

I - tá, tá certo (+) então conta,

JB - era era uma vez ai um macaco pegou a banana da avó dele

005 ai a avó dele expulsou ele de casa ai o passarinho foi

I - [ham]

JB - contar pa vovozinha a vó a vó do macaco mandou ele
simbora pa casa da mãe dele.

I - hum::sei e daí (+) aconteceu mais alguma coisa??

010 (+) não?? conta outra.

JB - [não]

JB - num tem mais não.

Texto Nº 26 B - Fita 5 - Lado A

Duração: 24 segundos

Data: 13.11.91

Participantes: JB - criança/idade: 8.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - não... outra estória de macaco e da onça (+) tem da

JB - [não tem nenhuma]

I - onça (+) não... ((JB diz que quer contar outra)) pois
vai... vai... contar

005 JB - ai um dia um passarinho pegou a flozinha da da mãe
dele (+) a mãe dele pe/a mãe dele pegou/quando
chegou/quando ele chegou em casa ai o passarinho pegou
pegou a flor da mãe dele e levou pa dar a namorada
dele ai chegou em casa a mãe pegou e deu uma piza
010 nele

I - ah...sei (+) e ficou nisso deu uma piza e pronto (+)
foi... no passarinho... tá bom... tá

Texto Nº 26 C - Fita 5 - Lado A

Duração: 33 segundos

Data: 13.11.91

Participantes: JB - criança/idade: 8.02

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - (+) vai* diz* conta a estorinha*

JB - o Chapeuzinho Vermelho foi pa/na casa da vovozinha
vovozinha eu queria o seu filho pa mim pa ele ir po o
meu aniversário (+) olhe* eu num deixo voce ir po meu
005 aniversário porque eh:: voce (+) é vêia demais* ai ele
disse assim*/olha Chapeuzinho Vermelho* você num chama
eu de vêia não* senão eu toro um cabo de vassoura na
sua testa* a Chapeuzinho Vermelho (+) ficou sorrindo ai
disse ai Chapeuzinho Vermelho disse RÁ ((graceja)).

010 você num vem nem daná ineu ai a vovozinha pegou o
pinico de mijo e danou na boca dele,

I - e foi** e terminou** ((fala rindo))

JB - terminou

I - Ah::

Texto Nº 27 A - Fita 11 - Lado B

Duração: 1:25 minutos

Data: 04.11.91

Participantes: VA - criança/idade: 8.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - VA: tu gostas de estórias?

VA - gosto.

I - quer me contar alguma?

VA - quero,

005 I - tá, qual a que você vai me contar?

VA - do cavalo.

I - ah:: tá, conta a do cavalo?

VA - era uma vez o cavalo (+) aí o cavalo disse assim: (+)

eu vou passear (++) eu vou passear (++) no mato pra

010 ver se eu acho (+) capim (+) aí:: o:: gato disse (+)

não vá. não que tem co::bra? (+) aí ele disse: tem

não: eu vou aí foi aí a cobra pegou (+) o pé DELE: (+)

aí ele gritou soco::rro: (+) o gato foi salvar ele (+)

e disse ói: tá veno: eu num disse que tinha co::bra aí

015 ele disse:(+) muito obriga::do mas (+) eu eu num eu eu

num (+) eu fui: eu vi: eu sou teimoso que vi aí o gato

disse tá venu: (+) seu teimoso (+) aí ele disse: muito

muito obrigado por ter me salvado aí o gato (+) o gato

foi aí:: ele deu leite a ga::to aí o gato aí o gato

020 (+) comeu* foi dormir aí quando aí:: o cavalo foi de
novo (+) aí num tinha mais co::bra (+) aí o gato foi
atrás do cava::lo e o cavalo tava passeando de no::ite
(+) aí depois ele tava DEITAdo* DORMI::ND* (+) dormiu
bem muito* quando o gato (+) achou ele* ele tava (+)
025 ele tava DORMI::ND,

I - foi mesmo** seir e aí**

VA - aí (+) aí o gato acordou ele* levou ele pra CASA* ele
dormiu MAIS depois* (+) o gato deu mais come a/(+) o
gato deu comê a ele*

030 I - seir (+)

VA - pronto,

I - pronto** terminou**

VA - terminou,

Texto Nº 27 B - Fita 11 - Lado B

Duração: 32 segundos

Data: 04.11.91

Participantes: VA - criança/idade: 8.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - seir (+) como é que foi** conta aí aquela festa**

VA - foi (+) assim* a minha mãe (+) minha mãe (+) teve/fez

uma FESTA lá. fez um BOLO (+) fez um bolo (+) aí.:

I - [hum]

005 VA - minha irmã quando se casou. veio/(+) aí fez uma FESTA
depois (++) até:: a madrugada. quando foi de
madrugada aí elas arrumaram a casa (+) depois (+)
depois (+) quando foi sábado fez/fizeram outra festa.
por que (+) foi o aniversário de ME::U FAI (+) aí
010 fizeram outro bolo. foi bom DEMAIS, tudo,

I - [hum]

I - terminou.

VA - terminou,

I - tá, (+)

Texto Nº 27 C - Fita 12 - Lado B

Duração: 43 segundos

Data: 06.11.91

Participantes: VA - criança/idade: 8.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - quer me contar uma estória VA..

VA - quero.

I - qual é a que você quer contar..

VA - a do Pica-Pau e a do Pato Donald.

005 I - sei, sei, e conta aí pra mim.

VA - era uma vez o Pica-Pau e o Pato Donald (+) aí ele
fôru na rua aí encontraram um amigo (+) o nome dele é

I - [sim]

VA - Mickey aí ele disse Mickey, /o Pato Donald disse (+)

010 I - [sim]

VA - Mickey quer quer ir numa festa lá na minha
casa.. (+) tem tudo (+) a aí ele disse (+) o Mickey
disse e o Pica-Pau vai.. aí ele disse vai porque
/vai que ele é meu amigo (+) nossos amigos aí ele
disse tá certo eu vou aí quando chegou lá (+)
015 chegou duas patinha bem bonita aí Mickey ficou
apaixonada por uma e Pica-Pau por outra não/e (+) e
(+) Pato Donald por outra aí fôru morar numa árvore

I - [foi..]

020 VA - (+) teve seus filhotinhos e foram felizes para sempre.

I - foi mesmo, que estória LIN:DA.

Texto Nº 28 A - Fita 11 - Lado A

Duração: 50 segundos

Data: 04.11.91

Participantes: JA - criança/idade: 7.00

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 JA - era um era uma vez um macaco aí o macaco aí
o macaco tava com vontade de fazer cocô aí fez dentro
dum vidro e foi pra:: (+) feira foi pra feira vender
(+) aí aí aí ele disse: oh:: a manteiga pra vende::r
005 aí:: veio uma menina e uma muie eh:: aí a menina
disse mesmo assim: compra mãe: com::pra com::pra aí a
mãe dela comprou aí fo::i levou pra casa pra botar no
feijã::o aí quando a menina foi comer disse: oh::
mainha essa manteiga tá com gosto de cocô aí aí quando
010 deu fé: macaco o macaco furou um buraco na teia e
disse E:: ficou sorrindo aí elas tudim ficou vomitando:

I - EITA: foi mermo:: terminou::

JA - [foi,]

JA - terminou,

Texto Nº 28 B - Fita 11 - Lado A

Duração: 1::55 minutos

Data: 04.11.91

Participantes: JA - criança/idade: 7.00

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - tá, (+) vai conta outra.

JA - [tia, deixa eu contar a do ladrão.

I - ah conte.

JA - e::ra uma vez um homem aí ele foi trabalhar no
005 roça::do a:: aí ele ganhou bem muito de dinheiro aí
ele trouxe pra casa aí deu a mulher dele aí disse, oia
aqui, guarde esse dinhe::iro pra comprar comer, a:: aí
mulher pegou guardou aí passou um homem vendendo
vestido, ela pegou comprou um VESTIDO, aí quando o

010 I - [hum]

JA - homem chegou aí o homem deu brabo com ela aí pegou (+)
e e ele disse, poi eu vou mimBORA aí ela disse, (+)
homem deixa eu ir mais tu aí ele disse eu que
MIMPORTA, aí ela disse, arranca a PORTA, pegou fez BUFF
015 ((o barulho da pancada)) arrancou a porta aí levou a
porta levou a porta na cabeça aí quando quando chegou
lá quando chegou lá:: no meio do caminho, viu um pé de
pau BEM lisinho aí ele disse aí ele disse, vamos morar
aqui debaixo a aí a a muié disse, vamo aí lá vinha aí

020 lá vinha os ladrão que lá:: no pé de pau era a casa
dos ladrão aí aí na hora que ela aí na hora que lá
vinha os ladrões aí ele disse vamo subir em cima do pé
de pau ((fala bem rápido)) aí pegaro (+) botaro a
025 porta em cima e ficaro em cima do pé de pau aí os
ladrões disse mermo assim aí os ladrões contaro
dinheiro aí o outro disse mermo assim. ah:: se Deus me
desse um pum/um uma água bem quentinha aí aí a mulher
disse mermo assim. (+) o home. eu tô com uma vontade
de fazer xixi:: aí o home diz. FA::Z muie aí pegou fez
030 xixi aí o homem tirou o chapéu assim aí disse. Aí
como Deus é bom. me deu água aí pegou botou assim aí
bebeu e disse. a água é bem quentinha (+)_aí aí aí a
mulher disse aí a mulher disse mermo assim. (+) home
eu tô com vontade de fazer cocô, ele disse. FA::Z
035 mulher,(+) aí a mulher pegou fez cocô aí o outro disse.
CASTIGO CASTIGO a aí aí aí a porta aí a porta aí a
porta pegou saiu aí saiu bolando. os ladrão sairo
correno aí o homem pegou o dinheiro e ele ficou rico.

I -

[foi?]

040 JA - terminou,

Texto Nº 28 C - Fita 11 - Lado A

Duração: 48 segundos

Data: 04.11.91

Participantes: JA - criança/idade: 7.00

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

(...)

001 I - hum sei (+) qual é que você quer me contar a da
briga

JA - sim,

I - sei aí como é que foi essa briga

005 JA - foi: i que/um que: um que veio um menino brigar
comigo aí meu irmão pegou entrou no meio pa ir brigar
com o menino aí ele pegou jogou uma pedra no pé do
menino aí o aí o menino pegou um monte de (tchaco) pa
danar nas costa do meu irmão aí o meu irmão pegou
010 empurrou ele deu-lhe um bufete

I - hum depois

JA - pronto, só, só é isso,

I - foi e aí não chegou ninguém pa apartar

JA - não: foi foi a foi a diretora que chegou lá e disse
015 assim. El menino tu estuda aqui. aí ele disse estudo
NÃO dona Maria aí ele disse poi vá simbora vá (+) se
vei pra qui só pra brigar com or menino aí: meu irmão
pegou foi embora, foi,

I - [foi..]

020 I - sei' ai se apartour e foi embora.

JA - [foi] [foi]

I - ta' (+) brigada ta..

JA - ta.

Texto Nº 28 D - Fita 12 - Lado B

Duração: 55 segundos

Data: 06.11.91

Participantes: JA - criança/idade: 7.00

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 JA - era uma vez um João Preguiçoso aí ele tava na cama
com uma preguiça num queria nem comer a (+) aí
pegaram levaram ele pro cemitério prá enterrar que ele
já tava magro num queria comer nada aí::e quando

005 chegou lá (+) aí:: (+) aí:: uma mulhé disse mermo
assim (+) o que é que esse homem tem aí:: (+) aí os
homem que segurou ele disse mermo assim e porque ele
num tá comendo aí vamos enterrar aí:: aí ela disse
mermo assim (+) quer quer banana João aí ele disse

010 quero é com casca ou sem casca aí ela disse mermo
assim é com casca pois siga o cemitério aí siga o

I - [pois o quer]

JA - cemitério ((risos)) aí:: veio (+) veio outra mulhé aí

I - [ah:::]

015 JA - disse mermo assim quer/João quer quer arroz aí ele
disse quer::ro aí ele disse é casca ou sem casca aí
ele disse é com casca, pois siga o cemitério e acabou
a estória, acabou e terminou ele indo pro cemitério,

I - [[acabou]]

020 JA - foi.

I - porque era tão preguiçoso que não queria nem descascar
a a banana. (+) foi né, tá, quem foi que te contou
essa estória.

JA - foi meu pai,

Texto Nº 29 A - Fita 12 - Lado B

Duração: 50 segundos

Data: 06.11.91

Participantes: JN - criança/idade: 8.03

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - você vai contar que estória JN??

JN - a lâmpada mágica,

I - tá: olha pra mim e conta

JN - era uma vez (+) a lâmpada/nã::o/um home que era pobre

005 I - [hum] [sim]

JN - ai:: ele (+++)

I - hum' ai ele fez o quê??

JN - ele achou uma lâmpada e um anel (+) mágico' ai um

I - [hum]

010 JN - home/comé?? ele ficou rico e se casou mai a moça

I - hum sei (+) como foi que ele ficou rico assim' como
foi.

JN - com a lâmpada mágica,

I - com a lâmpada mágica?? sei, ele pediu foi?? a lâmpada

015 JN - [não' num e
assim não,]

I - mágica prá ficar rico?? ai ficou rico?? e e essa
moça?? (++) ele conhecia a moça?? (+) não?? ele pediu
a lâmpada uma moça (+) pra casar??

020 JN - não, ele achou a lâmpada.
I - achou a lâmpada e a moça, ele achou também.
JN - não.
I - [[não.
I - ele casou com a moça (+) casou, sei.

Texto Nº 29 B - Fita 12 - Lado B

Duração: 1:25 minutos

Data: 06.11.91

Participantes: JN - criança/idade: 8.03

I - interlocutor/pesquisadora _

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

001 I - conta outra JN, tu sabes tantas histórias.
JN - a do Chapeuzinho Vermelho.
I - ah: tá, conta aí, a do Chapeuzinho Vermelho, como
foi.
005 JN - era uma vez Chapeuzinho Vermelho (+++)
I - hum, que aconteceu, o que foi que Chapeuzinho
Vermelho fez.
JN - num sei mais não.
I - não, num foi a mãe que mandou Chapeuzinho Vermelho
010 na casa da vovó.
JN - foi.
I - tá, então vai, conta.

JN era uma vez (+) NÃO (+) Chapeuzinho Vermelho/(+) a mãe
dela disse: CHAPEUZINHO VERME::LHO ((falando mais
015 alto)) vá levar umas frutas na (+) pra casa de sua
avó. ai ela foi e disse: eu sou o lobo mau lobo mau
I - [hum]
JN - lobo mau (+) eu pego as criancinhas pra fazer mingau,
I - [sei]
020 JN - ((cantando)) ai ele disse pá pá pá: ela disse: quem
bate... Chapeuzinho Vermelho: ai ele ai ele
I - [sim][fala alto]
JN - ((incompreensível)) o:: o:: lobo mau pegou ela
I - hum:: pegou Chapeuzinho... ele foi na casa da vovó... o
025 lobo...
JN - foi,
I - foi o que é que ele fez com a vovó...
JN - comeu ((trecho incompreensível))
I - [hum]
030 I - quem foi que abriu...
JN - o doutor...
I - o doutor... a barriga de quem...
JN - do lobo mau...
I - e encontrou a vovó... (+) encontrou... e depois...
035 JN - ela saiu viva...
I - ela saiu vivinha: sim (+) e terminou...
JN - terminou...
I - sim e depois... ela comeu o bolo...
JN - não...

Texto Nº 30 B - Fita 11 - Lado B

Duração: 1:45 minutos

Data: 04.11.91

Participantes: JC - criança/idade: 8.01

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - como foi??

JC - era uma vez/tinha um gati::nho e uma gati::nha, era

I - [sei]

JC - uma vez/tinha um gatinho e uma gatinha ((fala mais
005 rápido)) aí um gati::nho disse (+) que era pra:: a
gatinha dá (+) os filhotinho para (+) outra pessoa
então a gatinha deu (+) esses filhotinho para um galo
aí o galo não quis, deu pra um rato aí o rato não quis
aí (+) o rato deu para a ovelhi::nha, aí a ovelhi::nha

010 I - [hum]

JC - criou criou aí depois (+) a gatinha tomou aí a gatinha

I - [hum...]

JC - pequenininha não quis ficar (+) com a mãe porque a mãe
deixou ela (+) e soltou no mato aí elas foi pra casa
015 do (+) da ovelhi::nha, a ovelhinha (+) tirou leite pra
ela e deu leite pra ela (+) a aí (+)ela pegou não quis
mais voltar pa (+) a mãe aí a mãe ficou muito

I - [hum]

JC - desgostosa aí deu (+) a (+) as gati::nha e o gati::nho

020 pra (+)a gata sim,pra ovelhinha aí:: um dia a ovelhi/a

I - [a ovelhinha~] [pra ovelhinha~

JC - a ovelhinha chamou os fi/os filhotinhos pa ir(+)passear~
 ele foram (+) aí foi BEM lon::ge~andou (+)aí chegou no
 castelo (+) chegou no castelo (+) aí come::ro aí (+)

025 depois a mãe foi tomar os filhotinho aí (+) aí os
 filhotinhos não quis ficar com a mãe aí:: então eles
 resolveu ficar com a ovelhinha aí a ovelhinha tratou
 muito BEM da ove/das ove/da:: dos filhotinho (+) aí
 depois (+) a ovelhinha não quis mais aí o galo ficou
 tratano dos filhotinho~ sim~ aí depois (+) o galo não

030

I - [o galo~] [sei]

JC - quis (+) aí:: quem ficou com os filhotinho foi o rato~
 (+) aí o rato não quis aí quem fico/voltou pra: mãe~
 (+) mãe não quis aí voltou pra ovelhinha ENTÃO ele

035 terminou com a ovelhinha,

I - foi~ quem foi que te contou esta estória~

JC - foi (+) a DORA a minha a minha prima que tava lá~

I - [quem~]

I - ah:: sei~ brigada tá~

Texto Nº 31 A - Fita 11 - Lado B

Duração: 32 segundos

Data: 05.11.91

Participantes: GE - criança/idade: 7.10

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - GE (+) como é o nome daquela estorinha que tu me
disseste que ia me contar (+) hein (+) como era nome (+)
hein (+) sei como era o nome daquela
estorinha hein

005 GE - sei nã::o,

I - como foi essa estória GE

GE - era uma vez uma macaqui::nha e um macaqui::nho aí tava
tirano fruto no pé de banana aí ele tirou/o macaquinho
tirou um bocado de banana aí (+) a banana cai::u (+)
010 aí:: (+) o filhoti::nho a filhoti::nha pisou em cima
da banana aí caiu dentro numa armadi::lha aí quando
cai::u a mãe tava separada do pai aí se uni::ro (+)

I - [hum]

GE - e até os filhotinhos TOMBEM se uniro e pegaro a a
015 macaqui::nha (+) aí terminou,

I - [hum]

I - aí terminou

GE - terminou,

Texto Nº 31 B - Fita 13 - Lado A

Duração: 1:30 minutos

Data: 05.11.91

Participantes: GE - criança/idade: 7:10

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, com o apoio de um livro, para a pesquisadora.

/.../

001 I - GE: tu quer me contar que estória, GE: (+) heim:

essa daqui é: do bode/como é o nome:

GE - a bota do bode:

I - a bota do bode: sei: como é que foi essa estória:

005 GE - o bode: viu uma bota:

I - uma bota: (+) sei:

GE - ela pegou a bota: botou: (+++)

I - bota::u:

GE - a bota nu numa pata: as três botas ficou sem a (+)

010 I - [sim]

GE - bota:

I - sim: (++) sei: como foi mais:

GE - o bode deu a bota ao rato:

I - hum: e o rato: o o rato: cadê o rato: (+) sumiu:

015 GE - [dentro:]

I - ficou dentro foi: (++) sumiu dentro da bota: (++)
sei:

GE - aí o rato (+) deu a a (+) a bota ao galo (+) o galo
I - [sei]

020 GE - num podia andar.
I - *isso, aí o galo não conseguiu andar.*
GE - foi.
I - *hum.*
GE - o galo (+) deu a bo/a bota a (+) o (+) gato o gato ele
025 I - [sim] [sim]
GE - falou (+)
I - *o gato.*
GE - *vige, que casinha bo::a.*
I - *como foi.*

030 GE - o gato falou, aí que casinha bo::a.
I - *vige, que casinha boa (+) não é.*
GE - então o gat/ (+) o gato deu (+) a bota ao filhotinho.
I - *sim, e:: (+) foi um uma linda casinha (+) uma casinha
boa pra eles, foi, terminou.*

035 GE - ((GE acena afirmativamente com a cabeça))
I - *hum,*

Texto Nº 32 - Fita 12 - Lado B

Duração: 55 segundos

Data: 06.11.91

Participantes: AL - criança/idade: 7.01

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - qual é a estória que minha filha quer me contar?

AL - a do bodinho.

I - a do bodinho sei? conta a do bodinho.

AL - foi um dia, um bodinho (+) aí ele ia na (+) na

005 floresta aí:: achou (+) um um sapatinho aí ele pegou

I - [hum]

AL - calço::u e depois (+) tinha um rato aí ele disse, seu

I - [hum]

AL - ratinho quer calçar calçar minha bota, aí ele ele

010 disse, com muito prazer aí ele pegou (+) botou o pé

I - [hum]

AL - dentro da bota e caiu dentro da bota ((risos))

I - eu sei.

AL - aí depois::is ele pegou e o (+) o ratinho entregou (+)

015 I - [hum]

AL - para o galo, o galo que só tinha duas pernas, pegou
botou a perna dentro da bota aí caiu (+) só ficou a
cabeça dele e a outra perna dentro aí:: ele entregou
pro outro gatinho aí o gatinho ficou prá ele, a

Texto Nº 33 - Fita 12 - Lado B

Duração: 2:42 minutos

Data: 06.11.91

Participantes: DN - criança/idade: 6.09

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - conta aquela estória pra mim da fazenda..

DN - era uma vez (+) um home que tinha uma fazenda e um (+)
e um que era pobre aí (+) aí ele arrumou um quilo de
feijão e um de (+) e um de (+) e um de (+) de milho aí

005 ele (+) aí o home que era pobre, foi pedir (+) foi
pedir um pouquinho de areia ao home que tinha a
fazenda aí (+) aí (+) o home deu (+) o que era rim (+)
deu deu da da das areia mai mofada e das mais rim (+)
aí a mulhé tocou numa vasilha chei::inha de ouro, eh

010 (+) aí ela falou, ela falou, e que e isso.. aí na
hora na hora que abriu, ela falou, agora nós tam
RI::CO aí ele falou aí o home falou, NÁ::O, nós vamos
entregar (+) e essa bacia de ouro pa o dono (+) pa o
dono do terreno aí na hora que co home fo/na hora que

015 o home que era pobre foi foru foru pra ca::sa (+) aí

I - [hum]

DN - (+) aí o home olhou, era um bocado de aranha das
venenosa aí aí aí aí na hora que ele chegou EM/que

I - [eita]

020 DN - foi/era pobre/chegaro em casa. fala ai ai ele falou.
o home que era rico. agora eu vou jogar essas aranha
na casa DE::SSE DE::SSE mentiroso/ai na hora que ele

I - [hum]

DN - foi mandou mandou o home abrir só uma só uma só a a a
025 jane::la e uma brechinha da janela e deixar a porta
fechada. ai ai tudo (+) quando quando ele abriu.

I - [sei]

DN - jogou/ai ai ai as aranha vi virou tudo em ouro e fez
uns barulhim ai na hora que ele que que o home rico
030 falou. abra aqui a porta. que eu quero ver um negocio
ai ai o home pobre falou. Nã::O seu Zê. é nossa aranha
aqui que tá pegano meu troço ai ele falou. ah:: sim::
ai na hora que ele foi simhora. o home ajuntou dois
saco cheim:: cheim:: de (+) o::uro a ai eles viajaro
035 ele e a mulhé dele na/ai eles (+) compraro uma fazenda
mais rica (+) ai depois eh (+) o home o home que era
po/que era rico foi vendeno os cavalo os poico TUDO ai
ai ele ai ele ficou pobre e foi e foi pedir um emprego
ao homem ai ele falou com o vigia. o vigia da fazenda.

040 I - [hum]

DN - (+) chame o home ai, ai ele falou. não. pode entrar ai
na hora que ele entrou (+) na hora que ele entrou. ele
falou (+) ele falou. (+) eu queria um emprego. ele
falou. agora vá tra/agora vou fazer do mermo jeito que
045 você fez comigo. agora vá trabaLHA::R pra você pa você
primeiro poder ter o seu/a sua comidinha e a sua

cama pra dormir.

1 - hum: se: pra comer.

DN - e pra comer.

050 1 - se: pronto.

DN - pronto.

1 - terminou.

DN - terminou.

1 - brigada.

Texto Nº 34 A - Fita 5 - Lado A

Duração: 55 segundos

Data: 06.11.91

Participantes: JR - criança/idade: 8.01

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - tu gosta de estorinha (+) tu quer me contar uma + ve
se tu te lembra de alguma estorinha (+) aquela que tu
me contaste naquele dia + foi de qual + do lobo + tá

JR - [do lobo]

005 I - (+) então conta aqui bem pertinho de mim + aqui
pertinho de mim + pra eu poder escutar bem direitinho +
vai contar

JR - eh:: o o o lobo viu um pé de coco aí subiu na escada +

I - [hum + sim diz +] o lobo viu + [sim::]

010 JR - e (++) foi tirar um coco + (+) o besouro be/beliscou
ele + aí ele caiu ele ele ele caiu/or o carro do meu

I - [o besouro +]

JR - pai/(+) meu pai passou ali no carro da Telpa NO CARRO

I - [hum] [foi mesmo + foi +]

015 JR - DA TELPA ((fala mais alto))

I - [ah foi + ah foi + sei, ((ri)) (você viu também né +)]
então vamos continuar a estorinha +

JR - aí ele ele caiu na pra/areia porque/eu me esqueci de
di/dizer

020 I - sim (+) ele caiu na..
 JR - na praia,
 I - sim na praia.
 JR - se afogou,
 I - se afogou.. (+) conta mais (+) terminou.. (+)
 025 terminou essa estória já.. JÁ.. ((fala rindo)) já
 terminou.. conta outra (+) isso foi o lobo.. e ele
 tava tirando coco na praia foi.. e caiu dentro do mar
 foi.. (+) sei conta outra

Texto Nº 34 B - Fita 5 - Lado A

Duração: 1:35 minutos

Data: 06.11.91

Participantes: JR - criança/idade: 8.01

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 JR - agora o (+) ma/o ma sabe o ma::caco.. ele tinha um
 castelo castelo não (+) o sapo (+) o sapo da
 I - [sim]
 JR - corrida ai ai o/foi foi foi na caverna do de do
 005 I - [hum]
 JR - macaco (+) tinha um bocado de sapo e um macaco (+) ai
 I - [sei hum] [hum]

JR - pegou* ai foram foram as corrida* (+) quem ganhou foi
I - [ham]

010 JR - foi o sapo*
I - o sapo ganhou** o macaco num ganhou não** não** como
foi a corrida** conta aí o que foi que aconteceu na
corrida**

JR - tava cansado ai chegou pertinho dele ai disse* eu vou
015 I - [ham]

JR - ganhar essa*
I - quem tava cansado**
JR - o macaco*
I - sim* vai conta*

020 JR - ai o sapo o sapo disse assim/chegou pertinho ai ai
disse assim* eu vou ganhar de voce* eu vou ganhar
I - [sim]

JR - esse esse negocio*
I - [esse negocio de que**

025 JR - um (+) uma medalha de ouro,
I - ah:: uma medalha de ouro* sim*

JR - quando chegou che::gou ai (+) ai (+) bateu palma pra
ele*
I - sim sei* (++) acabou** acabou** tem outra pra me
030 contar** tem não**

Texto Nº 35A - Fita 3 - Lado B

Duração: 1:48 minutos

Data: 31.10.91

Participantes: JE - criança/idade: 8.06

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - qual é a que você vai me contar,

JE - do gato,

I - sei:: começa então::

JE - o ga::to foi na casa da vovô (+) ele (+) tava (+) tava _

005 (+) na janela da vovô (+) o gato (+) tava brincando com

I - [sei,]

JE - o bebê (+) o bebê (+) foi passear (+) mas o gato, a

I - [sim,]

JE - vovô (++) tava enlilhado com um bolo de linha (+) o o

010 I - [hum::] [sei,]

JE - gato correu na atraí (+) do bolo de linha,

I - sei, e fez o que::

JE - eh (+) o veinho e a veinha enlilhado (+) e é (+) e é

I - [sei,]

015 JE - (+) era também enrolado com a linha (+) a ve a veinha

I - [hum, sei,]

JE - (+) tava eh:: ((suspiro de cansaço)) chamou o bebê (+)
pa passear (+) e o gato (+) tava bebendo o mingau do

I - [sei,]

020 JE - gato.
 I - come.
 JE - o comê do gato ((fala rápido)) (+) não eh:: o bebê
 (++) deu o mingau do gato,
 I - hum:: e daí.
 025 JE - e o gato (+) foi (+) pa fe::sta, (+) se vestiu de
 paia::ço.
 I - [ham::]
 I - hum:: se vestiu de palhaço e foi pra festa. (+) que
 JE - [eh] [sim]
 030 I - que aconteceu lá na festa.
 JE - na festa (+) um homem (+) sobrou ele (+) e ele ficou
 espantado, e:: e:: (+) e eh:: ele não gosta::va e ele
 I - [hum] [sei]
 JE - (+) disse (+) po gatinho que uma (sombra) (+) vinha
 035 pra festinha. terminou a estória,
 I - foi. terminou. hum::,

Texto Nº 35 B - Fita 13 - Lado A

Duração: 3:25 minutos

Data: 05.11.91

Participantes: JE - criança/idade: 8.06

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - me conta uma estória..

JE - é uma vez uma cachorrinho (+) chamado Greia,

I - chama:do..

JE - Greia. o cachorro (+) o cachorro pulou o muro pa

005 I - [sei] [hum:]

JE - pegar um ga:to. (++) o cachorro ta:va/(+) foi

I - [hum] [hum:]

JE - pular o muro. quebrou a per:na.

I - e:ita (+) sei. o que foi que aconteceu..

010 JE - e ele (+) e: ele (+) quebrou a pa:ta.

I - sei. e daí..

JE - e e:le (+) ta:va (+) chamando o gato. ele latia UAU

I - [hum]

JE - UAU. mas o gato num vinha não aí o ga o gato subiu em

015 I - [hum]

JE - cima da ca:sa (+) aí o gato chamou o cachorro aí o

I - [hum]

JE - cachos:irro (+) foi em cima da ca:sa e pulou em cima
I - [hum]

020 JE - de::le e ele desceu no na mesma hora ai ai ele
I - [hum] [hum]

JE - pego::u (+) vinha uma cobra saramanta (+) e mordeu o
I - [E::ITA]

JE - ga::to

025 I - o gato

JE - sim,

I - sei

JE - (+) e a cobra saramanta mordeu o cachos:ro e o gato

I - todos dois

030 JE - sim

I - sei e dai,,

JE - ai o po::ico vinha atravessando na pi::sta (+) ai::
ele o carro deu uma barruada inele e morre::u ai os
povo vinha tudo oiá em cima dele pa comer o poico

035 I - [hum]

I - foi ai

JE - ai:: ele levou po cimate::ru dos cachos:irro ai

I - [hum] [sim]

JE - enTerrou ele

040 I - enterrou quem

JE - o cachos:irro o ga::to e o p::ico (+) ai o po::ico (+)

I - [hum]

JE - enterrou NUM:: e e e o cachorro NUM:: e o gato no
outo numa catatumba ai (+) ele pegou o gato vinha

045 I - [sei]

JE - sombrar a mulê* ((risos))

I - e foi...

JE - foi aí o cachorro (+) tava chamando um gatinho pa um

I - [sei]

050 JE - sombrar a mulê* ar mule ficaram (++) assombra::da* (+)

I - [sei]

JE - e o e o po::ico chamava o cachorro e o gato (+) aí o

I - [hum]

JE - ga::to num queria vim* (+) o gato tava/mordeu a mule::

055 I - [sei]

JE - e o o home* e ar mule ficaram tudo espantada (+) aí o

I - [hum] [sei]

JE - home/o menino do home ia tomar bã::im* (+) ia pescar*
pegar pe::xe aí que ele foi pescar* (+) pegou uma

060 I - [sei] [hum]

JE - cobra saramanta que mordeu o o poico e:: NAO/o
cacho::rro e e:: e::

I - e o gato*

JE - e o gato aí:: (+) ele foi dormir numa ca::ixa* (+)

065 I - [hum] [quem*...]

JE - tinha uma cobra azul:: aí pegou ele* o ga::to* e botou

I - [hum]

JE - na catatumba dos gato* e terminou,

I - [sei]

Texto Nº 36 A - Fita 11 - Lado B

Duração: 2:30 minutos

Data: 31.10.91

Participantes: WE - criança/idade: 8.10

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - WE* você gosta de estorinha*.

WE - gosto,

I - qual é a que você quer me contar*.

WE - do gato e do macaco*.

005 I - certo então (+) conta aqui pra mim bem de perti::nho
a estória do gato e do/* (+)

WE - macaco, (+) era uma vez o gato e macaco fez uma aposta*.

I - [tá]

WE - (+) que fez* o macaco disse que o gato ganhasse* dava o

010 I - [fez uma aposta*] [hum]

WE - o rabo e (+) que o macaco ganhasse dava (o rabo a ele)
a ao macaco aí:: foi (+) aí o gato ganhou aí deu um

I - [hum]

WE - macaco/o rabo a ao gato aí:: o macaco disse mermo

015 assim* compade gato* de o meu rabo aí diz mermo
assim* (+) só dou se você me dá leite aí (+) vaca* me
dê leite peu dá a compade gato pa compa (+)/pa compade
gato me dá meu rabo aí disse mermo assim* só que você
tiver capim aí:: capim* me dê capim que que peu dá a

020 vaca pa vaca me dá leite peu dá (+) leite pa compade
gato pa compade gato me dá meu rabo aí ele disse
assim* só dou que você me aguar aí disse* tanque* me dá
água peu dá água (+) a a compade (++) pa dá água ao
capim pa o capim me dá ca/ um capim pa (+) eu dá a
025 vaca pa vaca me dá leite pa (++) dá a compade gato pa
compade gato me dá meu rabo aí disse* só se voce
arranjar (++) uma lata pa (+) pa pa pa sortear água aí
(+) disse mermo assim*

I - pra quem tirar água**

030 WE - pos povo* aí aí disse* seu Joaquim* me deixa (+) uma lata*

I - [sim]

WE - peu dá (+) ao poço po poço me dá água peu dá água ao
capim po capim me dá capim (+) peu dá capim a vaca pa
vaca me dá leite peu dá leite a compade gato pa o
035 compade gato me dá meu rabo* só se você (+) arranjar
mais lata aí:: (+) lixo* me de la::ta que (+) peu dá
a compade gato pa compade*

I - quem**

WE - hum**

040 I - lixo**

WE - sim* lixo me de lata peu dá a seu Joaquim pa seu
Joaquim me dá uma lata peu dá eu dá o poço po poço (+)
me dá água peu dá água ao capim po capim me dá mato
peu dá (+) mato a vaca pa vaca me dá leite peu dá
045 leite ao compade gato pa compade gato me dá meu rabo

I - [hum::]

WE - aí mermo assim* só se você arranjar mais

I - [sei*]

WE - lixo aí (+) chegou na casa do do rico

050 (+) aí disse (+) O LIXEIRO aí pegou deu mais lixo ao a

ao lixo* o lixo deu lata a ele* (+) deu lata a seu

Joaquim* (+) seu Joaquim deu uma lata a ele* ele deu

ao poço* o poço deu água a ele* deu (+) ao capim* o

capim deu capim a ele* e::le deu capim a vaca* a vaca

055 deu leite a ele* ele deu deu ao pa/ao ga::to (+) e o

ga/o gato deu o rabo a ele e disse assim* (+) como é

que eu vou colar meu rabo* (+) aí terminou a estória,

I - e não colou não** (+) não** ((WE acena negativamente

com a cabeça)) colou não* tá, (+) brigada tá**

Texto Nº 36 B - Fita 12 - Lado B

Duração: 32 segundos

Data: 06.11.91

Participantes: WE - criança/idade: 8.10

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a professora

/.../

001 I - você quer me contar uma estória? (+) qual é a que
você quer contar? hum::

WE - da cobra

I - da cobra

005 WE - e do macaco

I - e do macaco tá então me conta (+) fala bem alto prá
eu poder escutar direitinho essa tua estória tá

WE - era uma vez a cobra e o macaco

I - [sim, olha prá mim, como foi]

010 WE - aí a cobra foi pa/o macaco foi passear aí a cobra
pegou mordeu o macaco, o macaco morreu aí:: a cobra

I - [hum]

WE - (++) jogou o maca::co e o macaco (+) ficou podre

I - [hum] [hum]

015 WE - no mato aí a cobra tocou fogo no macaco e o macaco

I - [ficou podre no mato, sei]

WE - morreu

I - [hum, hum]

WE - aí eu num sei mais não

Texto Nº 37 A - Fita 11 - Lado A

Duração: 13 segundos

Data: 04.11.91

Participantes: EZ - criança/idade: 7.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - sei qual é a estorinha...

EZ - o menino (+)

I - sei, qual a estorinha tu vais contar...

EZ - [viu o macaco (+) na janela.

005 I - ah:: é a do macaco (+) tá, então começa como foi...

EZ - o menino viu o macaco na janela (+) jogou a bola no
macaco (+) o macaco apulou de LADO, a bola (+) bateu
na janela (+) o menino pegou a jane/a bola (+)

I - [sei]

010 EZ - pronto,

I - sei (+) pronto,

Texto Nº 37 B - Fita 11 - Lado B

Duração: 1:35 minutos

Data: 04.11.91

Participantes: EZ - criança/idade: 7.07

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

001 I - certo, como foi,.

EZ - era uma vez (+) uma menininha chamada Madalena, (+) a

I - [sei]

EZ - mãe dela fez pipoca aí disse, minha filha num mexa

005 nessa pipoquinha senão você vira uma pipoquinha, tá

certo, (+) a mãe dela foi lá:: pra frente (+) aí ela

foi/a menina pegou, mexeu na pipoca aí virou

pipoquinha, (+) a mãe dela foi comer aí disse, ah:: eu

vou comer (+) pipoca e (+) aí depois eu faço mais pra

010 minha filha porque (+) ela tá brincando (+) aí fo::i

brincar a menina (+) aí (+) aí (+) a mãe dela (+)

comeno, (+) a menina, já era uma/tava virando

pipoquinha aí mãe (+) a mãe da menina comeu bem muita

pipoca, depois quando foi comer a outra, a menina

015 disse, (+) mamãe não me coma que eu sou sua filha

Madalena, mamãe não me coma, eu sou sua filha Madalena

aí levou pra rezar (+) aí (+) não teve jeito, levou

pro médico, não/ (+) levou pro médico não teve jeito,

levou pra rezar aí teve jeito, jeito ((narra em ritmo

020 I - [aí teve jeito,]

EZ - apressado))

I - teve jeito como.. ela virou menininha de novo.. ((EZ
acena afirmativamente com a cabeça)) ah: tá.
025 terminou.. tá, (+)

Texto Nº 3B A - Fita 3 - Lado A

Duração: 40 segundos

Data: 20.09.91

Participantes: JS - criança/idade: 7.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - como é a estória que ela conta** quer contar alguma
estorinha assim que ela te conta** (+) como e, conta
aí pra mim** (+)

JS - da casinha do Lobo Mau,

005 I - ah:: sim* sei* como foi essa estorinha que ela
contou**

JS - a a aí o ba/aí o Lobo Mau foi chegando (+) em casa aí
tava a vovozinha (+) sozinha aí o Lobo Mau disse ah::
vou lá comer:: (+) aí ela pegou ficou com medo aí
010 chegou Chapeuzinho Vermelho (+) aí o Chapeuzinho fez*

I - [hum]

JS - não coma nã::o aí ela fez/(+) aí o Lobo Mau
correu atrás dele aí deixou ele em casa (+) aí o Lobo
Mau pegou (+++) o Chapeuzinho Vermelho* levou* amarrou
015 ele e a vovozinha e comeu*

I - todos dois**

JS - sim,

I - o lobo comeu o Chapeuzinho Vermelho e vovozinha**
ninguém apareceu pra ajudar**

020 JS - não.

I - não. comeu todos dois. (+) foi mesmo. eh (+) foi assim a estória que ela te contou.

JS - foi,

Texto Nº 38 B - Fita 3 - Lado A

Duração: 48 segundos

Data: 20.09.91

Participantes: JS - criança/idade: 7.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora

/.../

001 I - como foi aquela estória.

JS - de qual.

I - a de Edmilson.

JS - ah:: Edmilson pegou meu PIAO (+) aí ele quando rodou.

005 enganchou (+) na:: (+) na pedra de rodar. no cordão aí bateu no para-choque do carro.

I - e o carro era de quem.

JS - era dum delegado.

I - do delegado. e o delegado fez o que.

010 JS - NADA.

I - nada.

JS - foi simhora,

I - foi simhora'' (+) e o pião arranhou o carro''
 JS - arranhou só o para-choque'
 015 I - só o para-choque'' foi''
 JS - foi,
 I - sei' que é que aconteceu depois''
 JS - aí o home voltou' foi lá em casa'
 I - fazer o que lá''
 020 JS - dizer a mainha que guardasse meu pião aí eu troquei
 meu pião num relógio'
 I - [tro/]
 I - trocou por que''
 JS - num/pero um relógio'
 025 I - pelum relógio' esse relógio era bom''
 JS - era'
 I - tu tens ele ainda''
 JS - nã::o' tá quebra::do'
 I - tá quebrado''
 030 JS - quebrou-se o tubinho de dentro'
 I - [foi o tubinho de den/]
 JS - caiu caiu no chão'
 I - hum rum' (+) sei'
 /.../

Texto Nº 39 - Fita 5 - Lado A

Duração: 1:10 minutos

Data: 13.11.91

Participantes: AB - criança/idade: 8.06

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

- 001 I - sei* (+) eh:: AB me conta uma estorinha* (+)
AB - eh::o meu primo se afogou ((incompreensível))
I - sei* como foi**
AB - foi debaixo duma pedra
005 I - ahr ele se afogou debaixo duma pedra (+) ai**
AB - o ô::to o ôto meu primo foi salvar ele (+)
I - tava onde** tava onde**
AB - [hum**]
AB - na praia ((fala baixinho))
010 I - na**
AB - praia,
I - sei* aí o que foi que aconteceu** (+) hum**
AB - aí a mãe dele tava chorando
I - sei* (+) e daí**
015 AB - ele foi simhora,
I - ele foi o quer**
AB - simhora,
I - foi simhora** e num salvou o primo não**

foi lá falar (+) pedir pra ela contar com/engomar a
roupa dele aí ela engomou aí ele foi lá no pau e
comeu oito pedaço aí aí ele foi aí quando veio aí
(+) aí (+) tou me esquecendo ((risos)) eh:: aí (+)

I - eh:: aí depois aí:: aí::

JS - depois comade onça se fez que tava doente aí ele foi
lá com a espingarda ela pegou no no dedo dele ele
disse que pegou foi na cade::ira (+) aí ele (+) aí

I - [foi]

JS - ele tava/foi pa casa aí ele tava com medo de beber
água aí ele/ ele se/ele se fez do::uto aí foi

I - [hum]

JS - pegar/bebeu água e:: se inrolou todinho no eh:: nas
foia aí ele pegou foia aí (+) ele inventou uma
brincadeira pa ela aí ele/ela perguntou pra que ele
ia ia querer aquelas foia porque Deus ia dar um frio
que:: ninguém pode deter aí ele aí

I - [ninguém pôde o quer]

JS - [eh::]

I - (+) deter::

JS - hum hum

I - ah seir

JS - aí ele ele amarrou ela pediu p'ele amarrar ela aí
amarrou aí ele disse que (+) quele disse que (+) ela
ia ficar um monte de ano (+) aí ela ficou emaguceno

I - [hum (é
outra estória) ((sussurra))

Texto Nº 38C- Fita 5 - Lado B

Duração: 4:42 minutos

Data: 16.11.91

Participantes: JS - criança/idade: 7.05

I - interlocutor/pesquisadora

Situação: criança, em casa, narrando para a pesquisadora.

001 I - vai JS, conta a estória.

JS - o pai do macaco disser tem uma piada, (+) aí

I - [não (+)]

num foi assim que começou não (+) como foi,.

005 JS - ah, então num sei não.

I - ah::sim, como foi, era uma vez.

JS - uma onça e um macaco (+) aí eles compraram que::ijo

I - [hum]

JS - (+) atreparam no pau (+) e eh:: o macaco (+) disse a

010 comade onça (+) que engomasse a roupa dele ((risos))

pa pa ele batizar o menino (+) aí ele foi lá no pau

I - [hum]

JS - (+) não, comade onça engomou (+) aí ele foi lá no

pau, comeu (+) um pedaço de queijo e (+) e foi (+) aí.

015 I - [hum]

JS - aí quando ela vei/ (+) quando ele batizou aí (+) aí

ele/a comade onça disser (+) que que nome foi, (+)

eh::já passou, (+) aí (+) ele te/teve ôta (+) aí ia

I - [sei]

020 JS - batizar outro menino aí foi na na casa de comade onça.

JS - (+) ela disse/EU TO CONTANO AQUELE BICHO*/ foi ai/
I - [sei]
050 I - aí terminou como essa estória**
JS - a::do macaco**
I - essa que tu tá contando*
JS - eh::que eu vou contar**
I - não* essa que tu tá contando terminou como**
055 JS - eh::
I - tá terminando ou não**
JS - tá,
I - sim* foi* (+) vai* conta* termina*
JS - eh:: uma uma véia uma véia morava na mata* ((outras
060 ... falas))
I - como terminou essa estória** o macaco prendeu a onça**
JS - [eu num sei não* sei não* sei não*
I - (+) como é** e o macaco num prendeu a onça**
JS - prendeu mas ela esmagreceu aí ele soltou ela (+) aí
065 I - [sim::] [sim]
JS - deixou ela ir pra casa (+) aí ela co/ele comeu o
queijo todim e botou um xêxo* aí ela disse ele disse
I - [hum] [ah::]
JS - que ela/se ela tava lembrada do queijo/aí ele mandou
070 ... ela abrii* a boca bem aberta aí caiu o xêxo na/quebrou
os dente dela aí caiu o xêxo,
I - aí terminou** quebrou os dente dela tudim** (+) ah* tá
JS - [hum]
/.../

Texto Nº 40 - Fita 11 - Lado B

Duração: 2:35 minutos

Data: 31.10.91

Participantes: EC - criança/idade: 8.03

I - interlocutor/pesquisadora

EZ - outra criança

Situação: criança, na escola, narrando para a pesquisadora.

/.../

001 I - EC: você:: sabe contar alguma estória::

EC - sei,

I - qual é a que você gosta sempre de contar::

EC - a do velhinho.

005 I - ah:: tá: (+) conta pra mim essa estorinha::

EC - era uma vez/aí o velhinho tinha TReir menina aí chegou
tre/aí chegou um homem: (+) seu Zê: seu Zê: o senhor

EZ [um cavalo]

EC - pode me vender a sua filha:: po::sso Nã::O: (+) porque

010 só tenho minha três filhã aí (+) aí pegaram amarraram
ele: deram uma chapuleta e (+) pegaram e botaram o
saco de dinheiro lá:: aí aí pegaram e levaram a filha
dela aí chegou outro aí pegou (+) aí pegou a a/seu Zê:
pode me vender a sua filha: posso: Nã::O porque só tenho

015 (+) porque só agora eu só tenho duas filhas: uma me
roubaram aí (+) aí o outro pego::u pegou botou ele
também amarra:do: deu uma deu uma pisa tambe_m: botou

040 I - comeu o bolo... (*) quem foi que trouxe o bolo...

JN - Chapeuzinho Vermelho

I - ah:: tá sei,

AB - salvou,

020 I - como??

AB - salvano (+) foi simhora (+) pra casa,

I - pra casa?? (+) e salvou como o primo?? o primo tava se afogando? aí o que é que o outro fez??

AB - salvou ele (+) aí (levou) pa dentro do ônibus,

025 I - [salvou??] [peraí, vem mais pra cá, fala pra mim (+) aí o que??

AB - levou pa dentro do ônibu

I - sim:: depois de ser salvado? (+) foi?? conta outra

AB - [foi]

030 I - estorinha pra mim? (+) contar (+) sabe contar do macaco??

AB - ((sinaliza que não sabe))

um dois saco três saco de dinheiro lá tre::i aí pegou

EZ - [dois.] [dois, dois e o último.]

020 EC - CHI•EZ((pede que não interfira))aí pegou aí pegou aí aí
pegou foi simhora aí:: deixou o dinheiro lá aí seu Zé•o
senhor pode me vender a sua sua filha•• NA::O• que eu
só tenho uma filha agora• roubaram as duas ((risos))
aí pegaram aí pegaram amarraram ele• DERU outra pisa
025 aí pegaram aí levaram ele• botaram dinheiro• três saco
lá de dinheiro• três aí pronto,

EZ - [quatro,]

I - aí pronto•• aí acabou a estória•• levaram todas as

EZ - [não• acabou não•

030 - ainda tem dois pe/três pedaço•

EC - [[não EZ• como foi os
três pedaços••

I - três filhas••

EZ - não é dois•

035 I - sei• (+) como foi••

EZ - que:: nasceu mais um menino•

I - peraí• conta aqui•

EC - aí nasceu (+) aí ele ficou PO::BRE aí nasceu um menino
aí, aí aí ele foi/aí ele disse• (+) papai deixe/o
040 senhor deixa eu andar pelo mundo•• de::ixo filho• (+)
pode ir aí ele pegou bo/ele botou uma sacolinha assim
na costa aí a mulher pegou botou pão pra ele com
veneno aí pegou aí pegou quando chegou LA lo::nge LA

EZ - [[não• né essa não•

045 EC - lo::nge LA lo::nge LA lo::nge mermo (+) ai pegou e
disse (+) meu cachorrin* tá com fome* ai pegou deu
um pedacinho de pão ao cachorrinho/é outra estória,

EZ - [(o cachorrinho jogou fora)*]

EC - ((faz um reparo)) / ai quando o cachorrinho (+)

050 comeu ai morreu ai ai vinha passando um burro
(+) um burro morto por dentro do riacho e os arubu em
cima* eh (+) ai ele pegou e jogou o: cachorrinho em
cima (+) ai (+) ai pegou só ficou e::le ai ele chegou
lá e disse (+) ai disse (+) ah:: ((suspiro de

055 cansaço)) ai pegou e disse (+) Ei* o senhor po o
senhor pode me arranjar (+) um almocim* (+) a pa mim
comer-ai pegou comeu ai foi andar andar andar bem
muito* andou bem mui::to* (+) andar bem mui:: bem
mui::to* Tá bom* agora, já terminou,

060 I - terminou**