

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO**

FERNANDA RUSCH ZAHN

ESTRUTURA DA NARRATIVA E *GROUNDING* NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Pelotas

2016

FERNANDA RUSCH ZAHN

ESTRUTURA DE NARRATIVA E *GROUNDING* NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Aquisição e Variação da Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Liliane da Silva Prestes Rodrigues

**Pelotas
2016**

FERNANDA RUSCH ZAHN

ESTRUTURA DE NARRATIVA E *GROUNDING* NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Aquisição e Variação da Linguagem

Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cíntia Ávila Blank – UFPel

Prof^a. Dr^a. Camila LawsonScheifer – UCPel

Prof^a. Dr^a. Liliane da Silva Prestes Rodrigues – UCPel – Orientadora

Pelotas, 23 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Católica de Pelotas, que por meio da concessão da bolsa Dom Antônio Zattera, me deu a oportunidade de dar continuidade e aperfeiçoar os meus estudos.

Agradeço à Professora Dra. Liliane da Silva Prestes Rodrigues, minha querida orientadora, pela atenção e disponibilidade sempre oferecidas, pelas discussões teóricas e conversas que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico. Por ter me aceitado como sua orientanda. Pela amizade, confiança e orientação no desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada!

Agradeço aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pelo conhecimento compartilhado, apoio e amizade.

Agradeço à equipe diretiva, aos professores, aos pais e às crianças das escolas que participaram desta pesquisa por terem contribuído para a realização da mesma.

À minha família, meus pais e minha irmã, pelo apoio, compreensão e incentivo nos momentos difíceis deste trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos que me apoiaram e que me ajudaram a prosseguir, especialmente, a Rose Winkel e o Táles Chollet.

Agradeço aos amigos que fiz neste tempo de mestrado, pelas experiências e conhecimentos compartilhados e pelo carinho com que me receberam.

Às professoras Prof^a. Dr^a. Cíntia Ávila Blank (UFPel) e Prof^a. Dr^a. Camila Lawson Scheifer (UCPel), membros da banca examinadora, que por meio de suas valiosas sugestões, contribuíram de maneira significativa para o aprimoramento deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho aborda, sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, a aquisição da estrutura narrativa pela criança, com foco no período da pré-alfabetização e na oralidade. Mais especificamente, procura compreender e explicar o comportamento do processo cognitivo designado *Grounding* (alinhamento figura/fundo), fundamental tanto para a compreensão quanto para a organização de informações. Para tanto, foram analisadas narrativas referentes à produção de seis crianças, falantes do português brasileiro, na faixa etária de quatro anos. Deste total, três pertencem à rede pública municipal e as outras três à rede privada de ensino, residentes na cidade de Pelotas/RS, Brasil. Também foi utilizado na análise e discussão dos dados um questionário biográfico respondido pelos pais. A coleta do *corpus* deu-se da seguinte maneira: primeiramente, a criança escutou a história “Chapeuzinho Vermelho” contada pela pesquisadora. Em seguida, a criança tinha que (re)contar essa história sem a utilização de qualquer recurso. As interações foram gravadas e transcritas. Esse processo foi realizado individualmente e da mesma forma em ambas as instituições. As produções dos sujeitos foram analisadas qualitativamente: para a análise da estrutura narrativa foi adotada a proposta elaborada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972); para a análise sobre a aquisição e o desenvolvimento do discurso narrativo pela criança considerou-se os aspectos apontados por Perroni (1992); e, para a análise dos aspectos relacionados ao *Grounding* (alinhamento figura/fundo) baseou-se no estudo de Hopper (1979); Talmy (1975) e Langacker (2008). Além da descrição dos resultados de cada sujeito, foram estabelecidas comparações considerando escola de origem, gênero e hábitos de leitura da família. Os resultados apontam que na faixa etária escolhida foram encontrados os mesmos elementos estruturais nas produções narrativas dos seis sujeitos: orientação, ação complicadora, resolução e coda. No que se refere a quais elementos da narrativa foram produzidos, não houve diferenças entre os sujeitos, independentemente dos hábitos de leitura da família, do gênero e da escola de origem. Verificou-se diferença no que diz respeito ao teor/conteúdo de cada um destes elementos, já que os sujeitos da escola pública apresentam melhor desempenho do que os da escola privada. Com relação à presença do *Grounding*, constatou-se que todos os sujeitos apresentaram mais informações de figura do que de fundo. As sequências de fundo vão surgindo gradativamente nos dados dos sujeitos. Houve diferença entre as escolas quanto a presença do *Grounding*, pois os sujeitos da escola privada recuperaram menos sequências de fundo do que os sujeitos da escola pública. Também verificou-se que aqueles sujeitos que tem hábitos de leitura cultivados na família apresentam melhor desempenho do que aqueles que não os tem. Em especial, verificou-se que os sujeitos do sexo feminino demonstraram mais habilidade no que diz respeito ao teor/conteúdo da narrativa do que os sujeitos do sexo masculino assim como, também foram os que recuperaram mais informações de fundo.

Palavras-chave: texto narrativo, estrutura da narrativa, aquisição da linguagem, *grounding*, cognição, Linguística Cognitiva

ABSTRACT

This study deals with children's acquisition of narrative structure, focusing on their pre-literacy period and on orality, in the light of Cognitive Linguistics. It specifically aims at understanding and explaining the behavior of the cognitive process called Grounding (figure-ground alignment), which is fundamental to the comprehension and organization of information. Therefore, narratives produced by six 4-year-old children who are native speakers of Brazilian Portuguese, were analyzed. Three of them go to a city public school and three go to a private school in Pelotas, RS, Brazil. Parents' answers to a biographical questionnaire were also included in the data analysis and discussion. The *corpus* collection started with every child listening to the story "Little Red Riding Hood" which was told by the researcher. Then, the child should (re)tell this story without using any resource. Interactions were recorded and transcribed. This process was carried out individually and equally in both institutions. The subjects' productions were analyzed qualitatively: Labov and Waletzky's (1967) and Labov's (1972) proposal was applied to the analysis of the narrative structure; Perroni's (1992) ideas were used for analyzing the acquisition and the development of the child's narrative discourse; and studies by Hopper (1979), Talmy (1975) and Langacker (2008) provided the basis for the analysis of issues related to Grounding (figure-ground alignment). Besides describing every subject's results, comparisons were made among the types of schools, their gender and their families' reading habits. Results show that, in the age group under investigation, the same structural elements were found in the subjects' narrative productions: orientation, complicated action, resolution and coda. Concerning which narrative elements were produced, there was no difference among the subjects, regardless of their families' reading habits, their gender and types of schools. Differences were observed regarding the content of every element since subjects who go to the public school had better performance than the ones who go to the private school. Concerning Grounding, all subjects gave more information on figure than on ground. Ground sequences appeared gradually in the subjects' data. There was a difference between both schools regarding Grounding since the children who attend the private school recovered fewer ground sequences than the children who go to a public school. The study also showed that those subjects who had developed reading habits with their families performed better than those whose families had no reading habits. It is worth emphasizing that girls not only had more skills in terms of the content of the narrative, but also recovered more information on ground, than boys.

Key words: narrative text, narrative structure, language acquisition, Grounding, cognition, Cognitive Linguistics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PB – Português brasileiro

LC – Linguística Cognitiva

DAL – Dispositivo de Aquisição da Linguagem

GU – Gramática Universal

MCD – Memória de curta duração

ME – Memória episódica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caraterísticas dos inputs que constituem figura e fundo, segundo Hopper (1979)	57
Quadro 2 - classificação da história Chapeuzinho Vermelho segundo o grounding (alinhamento figura/fundo).....	62
Quadro 3 - Dados dos sujeitos de pesquisa	64
Quadro 4 - Produção narrativa do Sujeito 1.	71
Quadro 5 - Produção narrativa do Sujeito 2.	77
Quadro 6 - Produção narrativa do Sujeito 3.	84
Quadro 7 - Produção narrativa do Sujeito 4.	89
Quadro 8 - Produção narrativa do sujeito 5.....	93
Quadro 9 - Produção narrativa do Sujeito 6.	98
Quadro 10 - Narrativa do sujeito 1 em termos de figura/fundo.	115
Quadro 11 - Narrativa do sujeito 2 em termos de figura/fundo.	117
Quadro 12 - Narrativa do sujeito 3 em termos de figura/fundo.	117
Quadro 13 - Narrativa do sujeito 4 em termos de figura/fundo.	118
Quadro 14 - Narrativa do sujeito 5 em termos de figura/fundo.	118
Quadro 15 - Narrativa do sujeito 6 em termos de figura/fundo.	119

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVE ABORDAGEM SOBRE TEORIAS	15
2.2 NARRATIVA	25
2.2.1 Conceitos	28
2.2.2 Estrutura Interna	33
2.2.3 A narrativa infantil	39
2.2.4 Estudos sobre aquisição da narrativa no PB	46
2.3 LINGUÍSTICA COGNITIVA	49
2.3.1 Grounding	55
2.3.2 <i>Grounding</i> e narrativa	58
3 METODOLOGIA	63
3.1 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	63
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	64
3.3 PROCEDIMENTOS (COLETA E ANÁLISE)	64
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 SUJEITO 1	69
4.2 SUJEITO 2	75
4.3 SUJEITO 3	81
4.4 SUJEITO 4	86
4.5 SUJEITO 5	91
4.6 SUJEITO 6	95
5 DISCUSSÕES GERAIS	102
5.1 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS SEGUNDO A ESCOLA DE ORIGEM	102
5.1.1 Comparação entre grupos segundo a escola de origem: análise e comparação dos dados quanto à presença dos elementos estruturais nas narrativas	103

5.1.2 Comparação entre grupos segundo a escola de origem: análise e comparação dos dados quanto ao <i>grounding</i> (alinhamento figura/fundo)	114
5.2 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS SEGUNDO O GÊNERO	120
5.3 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS SEGUNDO OS HÁBITOS DE LEITURA.....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	144
APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO E LINGUÍSTICO	148

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa muito importante da vida humana. Enquanto filhotes de outras espécies animais rapidamente se tornam autônomos e passam a viver “por si” na natureza, a criança precisa de muito mais tempo até alcançar a maturidade física, mental e emocional necessária para guiar-se na vida. Em meio a tantas descobertas e conquistas, é nesse período que se dá a aquisição da linguagem, período em que a criança vai cada vez mais compreendendo, se apropriando e produzindo novas construções e sentidos à medida que interage de maneira cada vez mais eficiente.

Assim, durante esse período de aquisição e desenvolvimento a criança lida com grande quantidade e diversidade de estímulos linguísticos (dentre eles estão os processos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos) e extralinguísticos (como por exemplo, os nossos sentidos) e dentro deste contexto ela tem de organizar mentalmente todas essas informações a que ela está sendo submetida. Por volta dos quatro anos, acredita-se que a criança já domina a maior parte das estruturas de sua língua materna; tendo papel decisivo, neste contexto, o desenvolvimento cognitivo e social (KAIL, 2013).

A aquisição é um dos temas mais instigantes da linguística, visto que é um período/processo fundamental para a consolidação desse atributo fundamentalmente humano. Talvez por isso este tema e todos os demais aspectos relacionados têm despertado o interesse de diversos autores, levando à produção de diferentes concepções teóricas. Como exemplo, pode-se citar o Behaviorismo, o Conexionismo, o Gerativismo, as teorias de base construtivistas como o Cognitivismo e o Interacionismo e, por último, a teoria Sociocognitiva, a qual esta pesquisa se filia.

Nessa abordagem, de acordo com Cezario e Martelotta (2013) além da base cognitiva, os aspectos interacionais, sociais e culturais também são levados em consideração para a explicação do complexo fenômeno da linguagem. Tamanha complexidade fica evidente diante de tanta variedade de teorias que tentam explicar como a criança adquire a linguagem sem chegar a um consenso. Ainda faz parte desse processo a aquisição da narrativa. Para Santos (2009, p.13) é a linguagem que “permite construirmos narrativamente nossas experiências”.

Para a autora, a importância deste gênero está na sua contribuição para a organização individual da experiência, além de permitir que o sujeito possa estar inserido em um contexto de troca social. Estando a aquisição da narrativa vinculada à aquisição da linguagem,

consequentemente acaba sendo considerada uma atividade complexa, de natureza social, linguística e cognitiva (ABREU, 2012).

A narrativa é um gênero textual importante porque participa diretamente da organização das nossas experiências e das nossas memórias dos acontecimentos (BRUNER, 1991). Também é essencial para o desenvolvimento da habilidade comunicativa (SANTOS, 2009). Soma-se a isso o fato de que “por ser inerentemente cultural, a narrativa possibilita a observação na criança da sua evolução linguística e cognitiva” (ALMEIDA E FREITAG, 2008, p.8). Por esses e outros aspectos descritos no referencial teórico é que nesse estudo optou-se pela utilização de narrativas. Mais especificamente, narrativas orais, tendo em vista que os sujeitos se tratam de crianças não alfabetizadas.

Para tanto foi feito um breve levantamento sobre narrativas em que se buscou, dentre outras coisas, uma teoria que explicasse a constituição da estrutura responsável pela forma do gênero narrativo. Dentre os achados, optou-se por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) que compreendem a narrativa como a escolha de uma técnica específica para reproduzir eventos passados, combinando uma sequência verbal de cláusulas com uma sequência de eventos que ocorreram. Os autores então elaboraram um esquema que a narrativa se estrutura se basicamente sobre seis elementos: o resumo, a orientação, a ação complicadora, a avaliação, a resolução e a coda.

A escolha por este modelo se deu por duas razões: a primeira delas é que este é um modelo mais simples, portanto didaticamente mais acessível. E em segundo lugar, porque o foco deste estudo é verificar como um dos mecanismos cognitivos que está envolvido na compreensão e na própria constituição da estrutura narrativa, o *grounding* (alinhamento figura/fundo) ocorre durante o período de aquisição da linguagem.

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo geral descrever e analisar de que maneira crianças de 4 anos de idade, falantes de português brasileiro, estruturam suas narrativas, tendo em vista, especificamente, como o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura/fundo) ocorre nas narrativas durante o período da aquisição da linguagem. Mais especificamente, busca: a) identificar os elementos que constituem a estrutura narrativa desses sujeitos; b) relacionar as estruturas linguísticas já identificadas como relacionadas a cada um destes elementos; c) verificar como o *grounding* está presente na estrutura da narrativa em crianças da faixa etária selecionada.

Além disso, a pesquisa também procura responder às seguintes questões norteadoras: I. Quais os elementos da narrativa são encontradas na faixa etária escolhida? II. Existe relação, no que se refere ao *grounding*, entre as evidências encontradas e a caracterização dos

elementos estruturais da narrativa já descritos no referencial teórico? III. Como o *grounding* enquanto processo cognitivo está presente nas narrativas das crianças?

Como hipótese, entende-se que: (1) a aquisição da estrutura da narrativa dá-se de maneira gradual, partindo primeiramente da figura para o fundo; (2) o ambiente em que a criança está inserida interfere na aquisição da narrativa, assim: (a) os sujeitos que estudam em escola privada, considerando-se uma provável diferença na quantidade e qualidade do estímulo, terão desempenho melhor tanto no que se refere à estrutura da narrativa quanto ao *grounding*; (b) com relação ao gênero não haverá diferença; (c) os sujeitos pertencentes às famílias em que hábitos de leitura são cultivados terão melhor desempenho em ambos os aspectos;

Para fundamentação desta pesquisa optou-se pela Linguística Cognitiva (LC), uma perspectiva teórica que trata da linguagem em contextos reais de produção. Assim, a análise da linguagem é baseada no uso que fazemos dela; lembrando que esse momento envolve fatores de ordem social, cultural e cognitiva. Outro princípio da LC diz que a linguagem é um sistema adaptativo complexo (BECKNER et al., 2009). Dessa maneira, as estruturas linguísticas, são maleáveis, ou seja, tendem a adaptar-se às necessidades comunicativas do falante, e, conseqüentemente, acabam moldando a gramática da língua.

Nesse sentido, os processos cognitivos são essenciais para essa área de estudos da linguagem, pois conforme PRESTES-RODRIGUES (2012, p 23) “são eles que dão base ao fenômeno linguístico como um todo”. Um dos processos importantes para a análise semântica e gramatical é designado como perspectiva (LANGACKER, 1987). Assim, interessa para essa pesquisa, especificamente, as noções de *grounding* (alinhamento figura/fundo) que está diretamente vinculada ao processo de perspectiva.

Partindo da perspectiva de registro da realidade conceptual, figura (*foregrounding*) diz respeito ao plano em que são apresentados os pontos principais de uma história, ou seja, as ações, seguindo uma estrutura base do discurso. Enquanto o plano de fundo (*backgrounding*) seriam os comentários, as avaliações, ou ações secundárias, é o que fornece suporte à estrutura (Hopper, 1979). Dessa maneira, a porção de figura de um texto corresponderia ao seu esqueleto, cuja responsabilidade seria fazer o discurso progredir, enquanto a porção de fundo proporcionaria cobertura a essa estrutura básica. Portanto, não faz parte da coerência textual e, conseqüentemente, não contribui para a progressão do discurso (PEZZATI, 2004).

Tendo em vista os objetivos, a proposta da pesquisa é mapear a estrutura da narrativa em crianças que se encontram na fase de pré-alfabetização, captando aspectos dessa estrutura na fala da criança e assim, tentando perceber como ela dispõe a informação de figura/fundo

no momento de sua fala, já que, ao narrar, o falante organiza as informações de tal modo que os pontos principais pontos da história, mais salientes perceptualmente, são fixados como figura, enquanto outras informações e ações secundárias, menos salientes, constituem o fundo (CONCEIÇÃO, 2010).

O interesse pelo tema justifica-se, primeiramente, devido à área de atuação profissional da pesquisadora, que é pedagoga, com habilitação em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, um conhecimento mais aprofundado acerca do objeto de pesquisa certamente trará consequências positivas à sua prática em sala de aula. Em segundo lugar, reconhecendo a complexidade do fenômeno da aquisição da linguagem, este estudo propõe-se a observar crianças em idade pré-alfabetização (Lei nº Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - art. 30 / Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a obrigatoriedade de ingresso na escola aos 4 anos) com intuito de colaborar com os estudos da área.

Acredita-se que a descrição e análise dos dados, amparadas pelos princípios e pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, permitirão uma compreensão mais clara do fenômeno pesquisado, revelando ao professor o entendimento do estágio linguístico em que a criança se encontra ao ingressar nos primeiros anos da fase escolar.

Este é um trabalho inovador no sentido de que procura relacionar as partes da narrativa ao processo cognitivo designado *grounding*, tendo como foco, especificamente, a questão da oralidade nas crianças em idade pré-escolar. Os estudos encontrados nessa área do conhecimento estão voltados para a estrutura da narrativa em si, geralmente tratam dos elementos constituintes ou partes das narrativas (SOUSA, 2013; ARAÚJO, 2009; PERRONI, 1992). Além disso, a maioria das pesquisas deste tipo debruça-se sobre dados de sujeitos já alfabetizados (GUIMARÃES, 1995; CONCEIÇÃO, 2010).

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. No capítulo 2, são apresentadas as bases teóricas desta dissertação, com o intuito de situá-la dentro dos quadros gerais estabelecidos para os temas narrativa e *grounding*, bem como sobre a Linguística Cognitiva.

No capítulo 3, são apresentadas as decisões metodológicas e os procedimentos que viabilizaram a obtenção dos resultados. Cabe destacar, nesse ponto, a utilização de um corpus especificamente coletado para esta pesquisa. Entende-se que essa decisão relaciona-se intimamente com os postulados da Linguística Cognitiva, explicitados no capítulo 2, que defende a necessidade de se realizar estudos linguísticos baseados no uso efetivo que os

falantes fazem de sua língua. Além disso, os sujeitos são descritos e os procedimentos de coleta e análise são apresentados.

Os capítulos 4 e 5 são destinados à descrição, análise e discussão dos resultados. No capítulo 4 são apresentadas algumas informações sobre os dados (*corpus*), os instrumentos considerados na análise e discussão dos dados, as disposições dos dados e os critérios adotados para a análise. No capítulo 5 passa-se às discussões gerais. Para tanto, nas seções 5.1; 5.2 e 5.3, respectivamente, são apresentadas comparações entre os dados de sujeitos agrupados a partir dos seguintes critérios: escola de origem, gênero e hábitos de leitura da família. No capítulo 6, Considerações Finais, os resultados obtidos são sumarizados, as limitações do estudo são colocadas e os direcionamentos futuros são traçados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em uma pesquisa científica de natureza empírica, o referencial teórico é a base sobre a qual o pesquisador poderá, a partir da observação dos dados, construir sua contribuição analítica para determinada realidade. Este capítulo estrutura-se de modo a conduzir, através de uma linha de raciocínio, tanto o pesquisador quanto o leitor a uma perspectiva específica do objeto que se pretende estudar. Por isso, a seção 2.1 traz uma visão panorâmica das teorias sobre aquisição da linguagem; a seção 2.2 aborda a importância da narrativa, apresentando conceitos que servirão como subsídios para uma melhor compreensão do assunto, além da estrutura interna da narrativa, as narrativas infantis e, por último, os estudos desenvolvidos sobre a aquisição da narrativa no PB; a seção 2.3 Linguística Cognitiva (LC), abordagem teórica que estuda o uso da língua em situações reais de comunicação; esclarece sobre o *grounding* (alinhamento figura/fundo) enquanto um mecanismo cognitivo que possibilita tanto a compreensão quanto a organização de informações, e, encerrando o referencial teórico, é estabelecida a relação entre o *grounding* e a narrativa.

2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVE ABORDAGEM SOBRE TEORIAS

Pode-se afirmar que a aquisição é um dos temas mais instigantes da linguística, visto que é um período/processo fundamental para a consolidação desse atributo fundamentalmente humano. Assim, o interesse de diversos teóricos sobre esse tema e todos os aspectos a ele relacionados tem levado à elaboração de concepções teóricas distintas. Para além das divergências conceituais, é importante salientar que “com relação à natureza da linguagem, enfatiza-se o fato de ela ter um estatuto de atividade cognitiva (de ação sobre o mundo) e comunicativa (de ação sobre o outro) – e ao mesmo tempo um estatuto de objeto, sobre o qual se pode atuar” (PERRONI, 1992, p. 15).

O conhecimento dos diferentes modelos teóricos relacionados ao estudo da aquisição da linguagem se faz importante tanto para os estudantes de graduação e pós-graduação que estão ligados ao desenvolvimento de pesquisas sobre a língua quanto para aqueles profissionais que trabalham com o ensino. Assim sendo, a compreensão destas teorias oferece suporte para as análises linguísticas que servem a diversas finalidades, além de auxiliarem no

ensino e aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira) influenciando a postura adotada pelo professor na sala de aula.

Levando em consideração os aspectos mencionados anteriormente e o objeto de estudo desta pesquisa, a seguir, será apresentada uma breve abordagem explicitando as principais características das linhas teóricas que têm norteado as pesquisas em aquisição da linguagem. Dentre elas, destaca-se o Behaviorismo (ou Comportamentalismo), o Conexionismo (ou Associacionismo), o Gerativismo, as teorias de base construtivista – o Cognitivismo de Piaget e o Interacionismo de Vygotsky – e, por último, o Sócio-cognitivismo.

O Behaviorismo, surgido no início do século XX, teve como principal fundador J. B. Watson (1878-1958) e, posteriormente, encontra-se fortemente vinculado ao nome de B. F. Skinner (1904-1990). Apoiados na proposta empirista, os estudiosos dessa teoria não admitem a mente como componente fundamental para explicar o processo de aquisição (Del Ré, 2012). Em virtude disso, há uma valorização do papel do ambiente no desenvolvimento e na aprendizagem humana em detrimento de possíveis conteúdos da consciência.

Assim, partem do pressuposto de que todo conhecimento é aprendizagem e que provém unicamente das experiências pelas quais passamos. Conforme Finger (2008, p. 26), o conhecimento resulta “da interação do organismo com o seu meio, através de condicionamento estímulo-resposta-reforço”. Nos estudos behavioristas, a criança recém-nascida é vista como uma “tábula rasa”, ou seja, é negada a existência de qualquer conhecimento inato; já a linguagem é percebida como um comportamento a ser aprendido, por meio da formação de hábitos.

Sob essa perspectiva, “o aprendiz é um ser passivo diante do meio” (FINGER, 2008, p. 41) já que a aprendizagem da língua pela criança se concretiza somente através da imitação da fala do adulto, que serve de modelo a ser seguido. Além disso, o adulto também desempenha um importante papel nesse processo, atuando como mediador entre a língua e a criança, pois é ele quem fornece os reforços (positivos ou negativos), influenciando o comportamento linguístico do principiante.

Assim, ao interagir com o adulto, a criança repete certa palavra que escutou enquanto interagiu com o mesmo aplicando-a num novo contexto julgando ser adequado o seu uso. A produção correta dessa palavra teria como resposta do seu interlocutor um reforço positivo, o que a levará a entender que a aplicou corretamente e passará a repeti-la em outras ocasiões. E, ao contrário, quando a criança não produz adequadamente uma palavra, receberia um reforço negativo e entenderia que a palavra não deve ser copiada. Sob a concepção behaviorista, é dessa forma que a criança aprende a utilizar a língua, ou seja, é uma experiência que está

condicionada ao fornecimento de um reforço por parte daquelas pessoas que convivem com ela no seu meio.

O Conexionismo é considerado uma abordagem recente da aquisição da linguagem, já que sua origem é datada no ano de 1980, devido aos avanços nas áreas da Neurociência e da Computação. Parte de pressupostos empiristas e também partilha da ideia de que a mente não participa do processo de aquisição. No entanto, reconhece que “o cérebro e suas redes neurais são responsáveis pelo aprendizado instantâneo, no momento da experiência empírica” (DEL RÉ, 2012, p. 19). Para os estudiosos desta teoria, o estímulo-resposta situa-se na base neural e não no meio externo, contrariando os pressupostos behavioristas.

Grolla e Silva (2014, p. 52) explicam que o principal objetivo desta corrente teórica é “explicar as habilidades intelectuais humanas usando redes neurais¹ artificiais”. Uma rede neural é constituída por um grande número de unidades que se ligam estabelecendo um padrão de conexões. Essas unidades podem ser de dois tipos: unidades de entrada, encarregadas de acolher a informação a ser processada; e unidades de saída, onde se situam os resultados do processamento (GROLLA & SILVA, 2014). Cada unidade de entrada possui um valor de ativação que deve ser enviado para cada uma das unidades de saída. As autoras esclarecem que o padrão de ativação determinado pela rede é definido por pesos ou forças de conexões entre estas unidades.

Os pesos, assim como os estímulos, podem ser negativos ou positivos. Um peso negativo, por exemplo, teria a função de inibir a unidade recebedora pela atividade de uma unidade enviada. De acordo com Grolla e Silva (2014), durante o processo de aprendizagem são apresentados à rede neural do aprendiz tanto exemplos de *input* como de *output*. A partir do *input*, a rede modifica os pesos de suas conexões para produzir *outputs* corretos. No entanto, para que isso aconteça, tais conexões devem ser reforçadas positivamente.

A aprendizagem, nesse sentido, é vista como um processo que acontece em virtude da mudança nos pesos das conexões neuronais e que conseqüentemente, acabam afetando a influência que um neurônio exerce sobre o outro (FINGER, 2008). Desse modo, a aquisição da língua sob a concepção conexionista, ocorre em decorrência da extração de padrões de regularidades que resultam de fatores estatísticos e probabilísticos que são encontrados no *input* à que a criança tem acesso. A quantidade e a qualidade do *input* linguístico são fatores que podem contribuir para o sucesso do aprendizado.

¹Redes neurais são modelos simplificados do cérebro, composto por um grande número de unidades (que seriam análogas aos neurônios) junto com pesos que medem as forças das conexões entre essas unidades; esses pesos modelam os efeitos das sinapses que ligam um neurônio a outro (GROLLA E SILVA, 2014, p. 52).

Partindo do conceito de que o cérebro humano é responsável por processar as informações através de redes neurais, os conexionistas afirmam que a aprendizagem da língua ocorre através dos mesmos mecanismos de aprendizagem que se aplicariam a todos os domínios da cognição humana, opondo-se à ideia de que existe um módulo específico e localizado para esse tipo de conhecimento. Além disso, mesmo reconhecendo a existência das redes neurais, enquanto processadores inatos, os defensores dessa perspectiva teórica negam a existência de qualquer conhecimento inato da linguagem já que a aprendizagem da língua é resultado da interação do organismo com o ambiente.

O Gerativismo é uma corrente teórica de caráter racionalista, que surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1950, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky. Chomsky lançou críticas severas ao modelo Behaviorista que dominava as explicações sobre os fatos da língua na época. Insatisfeito com a visão comportamentalista da linguagem chamou a atenção para o uso criativo da língua, ou seja, para a capacidade humana em criar frases novas e únicas que jamais haviam sido produzidas pelo falante ou por qualquer outro indivíduo. Para o autor, a criatividade linguística do homem é essencialmente o que o diferencia do comportamento animal (KENEDY, 2013).

Chomsky estabelece então a existência de uma relação entre a linguagem e a mente, pressupondo a presença de uma capacidade inata no ser humano para a aquisição da linguagem. Conforme o autor, as propriedades da língua por serem tão abstratas e complexas seriam transmitidas geneticamente (DEL RÉ, 2012). Dessa forma, as crianças dispõem biologicamente de uma capacidade linguística antes mesmo de ter o primeiro contato com a língua. Essa disposição ficou conhecida como a faculdade da linguagem. Nessa abordagem, a língua é analisada como uma faculdade mental natural.

No entanto, Del Ré (2012) alerta para a necessidade de a criança conviver com outros falantes para que possa ativar esse conhecimento, isto é, é indispensável que ela seja exposta a um determinado meio social/cultural que a estimule a falar ativando a sua gramática. Nessa abordagem teórica, a aquisição da língua acontece da seguinte maneira: a partir do *input* (sentenças) recebido, a criança gera a gramática da língua a que está exposta através de um dispositivo chamado Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL). Para explicar esse processo Chomsky o compara à utilização de uma fechadura. Assim, cada criança dispõe de uma fechadura que está apta a receber uma chave e cada chave teria a função de ativar a aquisição de uma língua diferente.

O estudo das diferentes línguas possibilitou encontrar pontos em comum denominados por princípios universais que se mantém atualizados durante a interação. Com base nesses

princípios universais foi possível o estabelecimento de parâmetros que serviriam para esclarecer a organização das línguas, constituindo o conceito de Gramática Universal² (GU) (DEL RÉ, 2012).

Conforme a autora, Chomsky apoia-se na intuição do falante para explicar esses princípios. É a partir da intuição enquanto competência (ou conhecimento internalizado) que o sujeito está apto a verificar se os princípios envolvidos na estruturação das frases são gramaticais ou não, isto é, se essa produção é permitida ou não pela língua a que está exposta.

Para os gerativistas, é a existência da GU que justificaria o fato de crianças não cometerem violações do tipo: “Casa ir eu não posso para” ao invés de “Eu não posso ir para casa” como exemplifica Del Ré. Além disso, atribui-se ao Gerativismo a postulação de que, a partir de um número limitado de regras, qualquer falante é capaz não só de compreender, mas também de produzir/gerar uma infinidade de novas sentenças.

No entanto, a autora explica que, ao defender a concepção de que a aquisição da linguagem só é possível devido à ativação de um mecanismo mental, além da excessiva ênfase direcionada aos aspectos sintáticos da língua, Chomsky deixa de lado outros elementos que também participam do processo da aquisição da linguagem. Em virtude disso, surgem outras vertentes teóricas que buscam dar conta desses aspectos, dentre elas, encontram-se a teoria cognitivista, representada por Piaget e a teoria interacionista, representada por Vygotsky.

Os cognitivistas postulam a existência de uma ligação entre a linguagem e a cognição de uma maneira bem específica. Os processos de aquisição e desenvolvimento da língua, nessa visão, estão vinculados ao desenvolvimento do raciocínio na criança (SCARPA, 2006). Assim, para Piaget “o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento dessa interação” (DEL RÉ, 2012, p. 22). Em oposição à teoria behaviorista, aqui a criança é vista como um ser ativo, ou seja, não espera passivamente a transmissão do conhecimento.

De acordo com o autor, todo esse processo está associado à maturação biológica do sujeito – percebida como períodos do desenvolvimento humano – marcada pela manifestação de novas qualidades do pensamento. Assim, o aparecimento da linguagem, por exemplo, é uma das principais marcas da superação do período sensório-motor (0-2 anos) para o período

²A Gramática Universal diz respeito ao conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU (KENEDY, 2013, p.135).

pré-operatório (2-7 anos), ocasionando modificações intelectuais, afetivas e sociais na criança decisivas para o desenvolvimento global da mesma (BOCK, 2008).

Nessa fase, tem início o desenvolvimento da função simbólica, promovendo o surgimento da função de representação, que nos permite armazenar e recuperar a experiência. Dessa maneira, a aquisição da língua se torna viável em virtude das conquistas cognitivas pela criança (SCARPA, 2006). Segundo Piaget, a linguagem, enquanto sistema simbólico de representações, é fruto da interação entre o ambiente e o organismo por meio da relação indissociável entre os esquemas de assimilação e acomodação³, gerando o desenvolvimento da inteligência através de um processo que o autor denomina adaptação⁴. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem é um processo que se desenvolve de dentro para fora.

Entretanto, surgiram muitas críticas com relação ao modelo cognitivista de Piaget, pelo fato de estabelecer que a aquisição da linguagem, sendo um processo ligado à maturação biológica do sujeito, cumpre-se então de forma individual, ou seja, de acordo com a visão piagetiana, “a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência” (SCARPA, 2006, p. 211). Nessa perspectiva, o autor desconsidera o papel do “outro” no desenvolvimento da criança, deixando de lado nesse processo a questão social. Tendo em vista os fatos mencionados anteriormente, aflora nesse contexto a teoria interacionista da linguagem em oposição ao cognitivismo de Piaget.

O interacionismo, que teve como principal representante o psicólogo soviético Vygotsky (1896-1934), é um modelo que abre espaço para os aspectos sociais, a partir dos quais é estabelecida a ligação da criança com o outro. Conforme Del Ré (2012, p. 23), essa perspectiva teórica “apoia-se na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem ordens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores”.

Para Vygotsky, a fala e o pensamento provêm de origens genéticas diferentes o que justificaria a existência de uma fase pré-verbal do pensamento vinculada à inteligência prática e outra fase pré-intelectual da fala referente ao balbúcio e ao choro da criança (CEZARIO E MARTELOTTA, 2013). No entanto, somente aos dois anos de idade tais estruturas se conectam e a fala passa então a servir ao intelecto, assumindo uma função simbólica e

³ A assimilação trata-se da incorporação de dados da experiência do indivíduo às estruturas mentais já existentes. Enquanto a acomodação trata-se da modificação das estruturas da mente com o objetivo de incorporar os novos elementos da experiência (BOCK, 2008).

⁴ Conforme Bock (2008, p. 139), a adaptação, resultante do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, “é o mecanismo que permite ao homem não só transformar os elementos assimilados, tornando parte dos elementos do organismo, como possibilitar o ajuste e a acomodação desse organismo aos elementos incorporados”.

organizadora do pensamento. Esse processo permite que as estruturas que são construídas externamente, por meio das experiências sociais pelas quais a criança passou, sejam internalizadas em representações mentais (DEL RÉ, 2012; SCARPA, 2006).

A atividade simbólica, viabilizada pela fala, assume a função de organizar o pensamento gerando uma mudança comportamental na criança, em que ela passa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. Em oposição à Piaget, aqui o aprendizado acontece de fora para dentro do sujeito, num processo de internalização. No entanto, para que isso aconteça, a criança depende diretamente da mediação do outro na realização das atividades ao longo do seu desenvolvimento. De acordo com Scarpa (2006, p. 213), “o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas”, e o que era interpessoal (interpsicológica) passa a ser intrapessoal (intrapsicológica).

Diferentemente dos cognitivistas, os defensores dessa linha teórica reconhecem a importância do adulto no processo de aquisição da linguagem enquanto regulador/mediador de todas as informações que chegam à criança proveniente do meio. Dessa forma, de acordo com Del Ré (2012), ao receber tais informações a criança passa a reelaborá-las individualmente numa espécie de linguagem interna. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento da criança se dá através da interação da mesma com um adulto interlocutor até o momento em que passa a ser suficientemente autônoma.

Há ainda outra proposta, inspirada em Vygotsky, denominada por interacionismo social. Nessa abordagem, Scarpa (2006) explica que são considerados os fatores de ordem social, comunicativo e cultural no processo de aquisição da linguagem. Assim, para que esse processo possa ser consolidado a interação social e a troca comunicativa entre os interlocutores é indispensável, lembrando que esse interlocutor pode ser tanto um adulto quanto outra criança, desde que já tenha adquirido a língua.

Os teóricos que se apoiam nessa teoria valorizam características presentes na fala do interlocutor dirigida à criança na etapa que precede o período pré-linguístico, sendo consideradas essenciais para o desenvolvimento da linguagem na criança. Para Scarpa (2006, p. 215), “a fala a que a criança está exposta (*input*) é vista como um importante fator de aprendizagem da linguagem”.

Entonação exagerada, reduplicação de sílabas, referência espacial e temporal orientada para instante da enunciação, vocabulário mais corriqueiro, retomadas de falas da criança, dentre outros, são alguns exemplos que marcam a fala direcionada às crianças nesse período inicial. Além disso, Scarpa (2006) acrescenta que os adultos também são responsáveis por conferir significado e reconhecer intenção nas produções vocais, gestuais e até mesmo num

olhar direcionado da criança. Há um ajustamento de ambas as partes permitindo que se prossiga com o ato comunicativo.

Para tentar explicar a instigante questão acerca da aquisição da linguagem, temos ainda a teoria sociocognitiva. Os estudos que inserem a base cognitiva para a explicação dos fatos do mundo tiveram início com o gerativismo, na primeira metade do século XX, cujo principal representante foi Chomsky – período denominado por Koch e Cunha-Lima (2004) como sendo o “cognitivismo clássico”. Como visto anteriormente, o gerativismo é contrário à visão behaviorista, a qual partia de explicações baseadas no estudo do comportamento que podia ser observado e mensurado, apenas apoiado na reação ao estímulo-resposta-reforço, excluindo qualquer tipo de explicação que envolvesse aspectos internos (mente) ou subjetivos (intenções).

Dessa maneira, a partir da asserção feita por Chomsky de que os seres humanos são dotados de uma capacidade inata para a aquisição da linguagem, instaurou-se então uma ligação entre a linguagem e a mente, introduzindo o aspecto cognitivo para justificar o fenômeno da aquisição da linguagem. No entanto, de acordo com Koch e Cunha-Lima (2004), os teóricos do “cognitivismo clássico” ignoravam o aspecto social da linguagem e, conseqüentemente, da cognição em geral por acreditarem que esses elementos não interferiam na explicação dos fenômenos. Assim, reconheciam a existência da vida social, porém, esse elemento não era considerado importante para a delimitação teórica.

Em contrapartida, também havia aqueles pesquisadores que priorizavam somente os aspectos sociais e que, no entanto, negavam a influência de quaisquer elementos “internos”, sejam eles biológicos ou individuais – como, por exemplo, a memória e o processamento mental – na explicação sobre como se dá a aquisição e o funcionamento da língua (KOCH E CUNHA-LIMA, 2004). Essa perspectiva baseada nas dicotomias inato/adquirido, interno/externo, social/individual passou a ser revista: “atualmente, no interior do heterogêneo campo das ciências cognitivas, considera-se que não é possível estudar a mente de forma absolutamente separada do organismo em que se situa, e tampouco, é possível separá-la do meio onde os processos acontecem” (KOCH E CUNHA-LIMA, 2004, p. 256).

Na abordagem sociocognitiva, são valorizados os aspectos interacionais e sociais que participam desse processo, como também se soma a isso a base cognitiva para a explicação do complexo fenômeno da aquisição (CEZARIO E MARTELOTTA, 2013). Pesquisadores dessa abordagem, alicerçados em princípios funcionalistas, explicam que o processo de aquisição tem início a partir do momento em que a criança passa a compreender a existência de uma intenção no ato comunicativo dos adultos.

Dessa forma, os teóricos cognitivistas postulam a existência de um conjunto de habilidades cognitivas, exclusivo da espécie humana, os quais são resultados de um processo transmitido culturalmente, possibilitado pelo aspecto social (CEZARIO E MARTELOTTA, 2013). Partindo desse princípio, os autores argumentam que:

A compreensão do outro como um ser intencional é essencial no aprendizado humano porque os artefatos culturais (instrumentos) e as práticas sociais apontam para além de si mesmos: os artefatos apontam para a sua função utilitária e os símbolos linguísticos, para a situação comunicativa. (2013, p. 213-214)

Para que o aprendizado sobre o uso de um instrumento ou de um símbolo seja socialmente viável, é preciso que a criança compreenda *por que* e *para que* dado instrumento e/ou símbolo estão sendo empregados pelas pessoas, ou seja, é necessário que ela entenda o significado intencional que perpassa e dá base à utilização de um ou outro instrumento e/ou símbolo. Cezario e Martelotta (2013) explicam que isso acontece por volta dos nove meses de idade, quando a criança passa a compreender as outras pessoas enquanto agentes dotados de uma intenção comunicativa.

A presente pesquisa filia-se à última corrente teórica apresentada: a abordagem sociocognitiva da linguagem, que, para a análise dos dados, procura integrar aos fenômenos linguísticos aqueles que se referem à interação social, incluindo ainda influência dos aspectos culturais no processo de aquisição da língua. Conforme Martelotta e Palomanes,

Esse termo enfatiza a importância do contexto nos *processos de significação* e o aspecto social da cognição humana. Mais do que isso, focaliza a linguagem como uma forma de ação, ou seja, através da linguagem comentamos, oramos, ensinamos, discursamos, informamos, enfim, enquadrando-nos nos milhares de papéis sociais que compõem nossa vida diária. (2013, p. 179)

Nessa perspectiva, a utilização do termo *processos de significação*, cujo grifo foi mantido na citação, associa-se a um dos princípios inerentes à Linguística Cognitiva de que os significados não são estabelecidos previamente. Ao contrário, constata-se a presença de mecanismos de construção de sentidos que se dão a partir de contextos fundamentalmente ricos e dinâmicos, no imbricar entre individual, social e cultural. Esse aspecto será aprofundado mais adiante na seção 2.3, referente à Linguística Cognitiva (LC).

Diante da existência de tantas teorias distintas que buscam explicar como a criança adquire a linguagem, percebe-se que esse é um fenômeno extremamente complexo. Em um

período de tempo relativamente curto, a criança vai simultaneamente percebendo e produzindo enunciados cada vez mais complexos. Por volta dos quatro anos, a criança já domina a maior parte das estruturas de sua língua materna; tendo papel decisivo, neste contexto, o desenvolvimento cognitivo e social (KAIL, 2013). Também faz parte desse processo o desenvolvimento da habilidade de narrar.

O desenvolvimento do discurso narrativo tradicionalmente é abordado como algo à parte da aquisição da linguagem, como se adquirir a língua fosse uma condição necessária para somente depois a criança começar a ter a experiência de narrar quando, na verdade, esse é um processo que acontece simultaneamente à aquisição dos demais níveis linguísticos. A esse respeito, De Lemos (*apud* PERRONI, 1992) afirma que a aquisição do discurso narrativo “é tratada como se se reduzisse a uma questão de uso da linguagem, secundária e subordinada à indagação sobre o conhecimento que regula esse uso”.

Santos (2009, p.13) esclarece que a linguagem enquanto “fenômeno psicológico central do processo de significação, permite construirmos narrativamente nossas experiências”. Para a autora, além de assumir uma importante função na organização das nossas experiências, esse sistema de signos também se constitui em uma das formas mais significativas de participação na vida social. Consequentemente, conclui que a narrativa faz parte dessa dupla vertente da linguagem, contribuindo para a organização individual da experiência, assim como para que o sujeito possa estar inserido em um contexto de troca social.

A produção de narrativas, considerada uma atividade complexa – de natureza social, linguística e cognitiva – faz parte da aquisição e desenvolvimento da linguagem, e, por este motivo, tornou-se foco de interesse para muitos profissionais que pesquisam o desenvolvimento infantil (ABREU, 2012). Dessa maneira, diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Psicolinguística, a Linguística e a Educação têm desenvolvido diferentes estudos ligados a diversos aspectos da produção e da compreensão narrativa na infância.

Maranhe (2004, p. 32) confirma que, dentre os diversos gêneros textuais utilizados para servir a comunicação humana, o narrativo encontra-se entre os mais investigados. Desse modo, uma narrativa possui temática, estilo, organização e componentes particulares que asseguram suas marcas características. Pode ser analisada com relação a tipos específicos de textos como: scripts, relatos de experiências pessoais e histórias. No presente estudo, optou-se pela utilização de narrativas orais do tipo história, tendo em vista a importância dessas narrativas para o desenvolvimento integral e sadio da criança.

2.2 NARRATIVA

Narrar é uma das práticas fundamentais para a espécie humana. Tudo o que somos, a forma como vivemos e nos relacionamos em sociedade constituem concepções compartilhadas, transmitidas e aprendidas. De acordo com Santos (2009, p. 26), “narra-se para comunicar, para explicar, para persuadir, para criar versões para acontecimentos, para entreter, para construir mundos e criar as mais diversas situações”. A narrativa tem, nesse contexto, papel decisivo, visto que muito daquilo que conhecemos e construímos culturalmente é transmitido através dela.

Nessa perspectiva, Bruner (1991) também parte da ideia de que as nossas experiências e as nossas memórias dos acontecimentos são organizadas sob a forma de narrativa. Para o autor, ela é onipresente, tamanha sua participação e distribuição que a torna tão familiar, sendo suscetível ao esquecimento. No entanto, a preocupação central no trabalho de Bruner não está ligada à forma narrativa, mas ligada a como a mesma funciona enquanto instrumento da mente na construção da realidade. Para Barthes,

Inumeráveis são as narrativas do mundo. É de início uma variedade prodigiosa de gêneros, eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para o homem confiar-lhe a sua narrativa: a narrativa pode ter como suporte a linguagem articulada, oral ou escrita, a imagem, fixa ou móvel, o gesto e a mistura de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, no quadro pintado [...], nos vitrais, no cinema, nas histórias em quadrinhos, nas notícias de jornal, na conversa. (2001, p.103)

O autor ainda complementa que, diante de tamanha variedade, ela está presente em todos os tempos, lugares e em todas as sociedades, concluindo que “a narrativa, começa com a própria história da humanidade” (p. 103-104). Desse modo, considera-se extremamente difícil estabelecer o surgimento de uma primeira obra narrativa, tamanha sua integração às atividades humanas.

Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) também apresentam quatro funções essenciais da narrativa. As duas primeiras assumem o mesmo ponto de vista de autores como Bruner (1991) e Santos (2009) no sentido de a narrativa ser uma ferramenta utilizada em todas as culturas viabilizando a organização da experiência e de estar vinculada ao desenvolvimento da habilidade comunicativa. No entanto, acrescentam outras duas atribuições: a de ser voltada para a função estética e, por último, a de atuar na resolução dos conflitos infantis.

No entanto, cabe salientar que ninguém nasce com predisposição à habilidade narrativa. Ou seja, para que essa atividade seja possível, é necessário o desenvolvimento desta competência. Assim, a sua aquisição se dá em virtude da relação que a criança estabelece com adultos e/ou outras crianças em situações de interação social, gradativamente (SANTOS, 2009). Daí a importância de proporcionar à criança, diariamente, práticas culturais que lhe possibilitem ter acesso a este gênero.

Geralmente, este primeiro contato tem início no ambiente familiar, através do pai e/ou da mãe, do(s) irmão(s), dos avós e do(s) tio(s). Enfim, é através do contato diário com essas pessoas que ouvimos as nossas primeiras histórias. Ao ingressar na creche ou escola de educação infantil, esse processo continua, ainda que de maneira mais formal, porém sem perder a ludicidade indispensável para tornar o momento uma experiência prazerosa e mágica para a criança. Com relação ao aspecto lúdico, Magalhães e Junior (2012, p. 8) salientam que “atividades de expressão lúdico-criativa atraem a atenção das crianças e podem constituir em um mecanismo de potenciação de aprendizagem”.

A aquisição/desenvolvimento do discurso narrativo é um processo complexo, uma vez que implica a mobilização de inúmeras habilidades por parte da criança. A título de exemplo, Santos (2009) afirma que a capacidade da criança de produzir narrativas coerentes necessita, além da competência linguística para tal, que a mesma já tenha tido um contato prévio com a estrutura típica dos contos, que ela seja capaz de compreender o conteúdo e o comportamento humano presente nas histórias, assim como, a consciência do papel e das expectativas do seu interlocutor.

Além disso, conforme Santos (2009, p. 15), o discurso narrativo também assume a função de organizador central ao permitir “o desenvolvimento representacional, a construção das bases do conhecimento e de estratégias de resolução de problemas”. Conseqüentemente, a aquisição da competência narrativa pela criança favorece o desenvolvimento psicológico e social sadio da mesma. Diante disso, pode-se afirmar que o estudo das narrativas infantis constitui-se num importante instrumento para compreender o desenvolvimento humano, pois possibilita o acesso aos aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais que o constitui.

Figuroa e Mac-kay (2012) realizaram um estudo em que apresentam algumas reflexões acerca dos aspectos da narrativa, relacionando-os à neurofisiologia da memória na criança. Para as autoras, narrar é informar sobre “algo” e este “algo” deve conter um significado tanto para quem narra quanto para quem escuta ou lê a história. Daí a afirmativa de que essas informações têm marcas sociais, culturais e pessoais na vida do sujeito.

Entretanto, para a sua evocação, é necessária a ativação de várias estruturas do cérebro, dentre elas, os recursos da memória. O exercício de narrar se realiza através de diversos pontos de referência estabelecidos fora de nós que trazem para o momento presente um fato, uma ação ou evento passado. Este é um aspecto essencial para a constituição do conhecimento.

Nesse caso, o ato de narrar, enquanto atividade complexa, mobiliza recursos da memória de curta duração (MCD), que permanece ativa por poucos minutos, servindo para dar continuidade ao sentido do presente; e, da memória episódica (ME), que envolve várias habilidades como, por exemplo, a organização, a sequenciação, topicalização e adequação para o contexto de produção (IZQUIERDO, 2002). De acordo com Figueroa e Mac-Kay (2012, p. 3), o desenvolvimento da narrativa nos primeiros anos de vida não é contínuo no sentido de não obedecer a uma ordenação linear tendo em vista que “ele vai refletindo o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento neurocognitivo da criança”. É pela assunção desta perspectiva que os objetivos da presente pesquisa foram estabelecidos.

Ainda no que diz respeito à complexidade, Hudson e Shapiro (1991) também apontam quatro tipos de conhecimento vinculados à prática de narrar: o conhecimento sobre conteúdo, que é a representação e memorização de eventos e temas; o conhecimento contextual, que se liga às noções que o narrador possui sobre a função da narrativa em determinado contexto; o conhecimento microlinguístico, vinculado ao modo como o narrador lida com a diversidade de relações coesivas; e, por último, o conhecimento macrolinguístico, relacionado com os componentes estruturais de diferentes gêneros narrativos.

De acordo com Abreu (2012), as primeiras narrativas produzidas pelas crianças são as narrativas factuais, ou seja, são aquelas produções nas quais a própria criança é protagonista. Por isso, são consideradas mais fáceis e as primeiras a serem adquiridas. Conforme a autora, a partir dos 3 anos de idade, as crianças já demonstram a habilidade em narrar de forma organizada sua rotina e eventos em família. Normalmente, essas pequenas narrativas são compostas por duas frases que já apresentam coerência temporal. Assim, a narrativa factual está ligada àquelas experiências pessoais que de fato aconteceram.

Já a narrativa ficcional, adquirida posteriormente pela criança, diz respeito ao relato de histórias que já foram ouvidas ou lidas por ela. Esse tipo de narrativa é dotado de uma estrutura mais complexa. Com relação a esse aspecto, Abreu (2012, p. 19) esclarece que o ato de “narrar algo inventado exige maior distanciamento da realidade, pois cabe ao narrador criar um mundo fictício, com cenários, personagens e episódios desdobrados em eventos”. Nesse contexto, a autora lembra que além da abstração, que é uma capacidade mental importante, a

aquisição de um esquema narrativo torna-se essencial para o desenvolvimento da habilidade narrativa ficcional, possibilitando ao narrador a instauração do mundo fictício.

Ao encontro dos aspectos mencionados anteriormente, Almeida e Freitag (2012, p. 8) reconhecem que “a narrativa não se realiza apenas na estética dos textos literários, mas através de situações funcionais variadas e contextos comunicativos verbais, visuais ou mistos, geralmente classificada num quadro diversificado de ocorrências” e que “por ser inerentemente cultural, a narrativa possibilita a observação na criança da sua evolução linguística e cognitiva”.

Nesse estudo, optou-se pela análise de produções de histórias orais reconhecendo nelas um excelente recurso para quem deseja conhecer como se desenvolve a competência narrativa em crianças, mesmo aquelas que ainda não foram alfabetizadas. A próxima seção esclarece alguns conceitos importantes quanto ao estudo dessa habilidade comunicativa que serve de subsídios para elucidar os resultados obtidos ao final da pesquisa.

2.2.1 Conceitos

Diante da universalidade da narrativa e dos aspectos a partir dos quais se pode abordá-la, discute-se a existência de um modelo comum a toda a narrativa. Diversos autores (LABOV E WALETZKY, 1967; BARTHES, 2001; PERRONI, 1992) têm-se debruçado sobre a tentativa de elaborar uma teoria da narrativa que busque, dentre outras coisas, uma estrutura básica a qual permitiria compreender o funcionamento de uma das formas mais sublimes da comunicação humana.

De acordo com Barthes (2001, p. 105), “ninguém pode combinar (produzir) uma narrativa, sem se referir a um sistema implícito de unidades e regras” lembrando ainda que esta estrutura só pode ser encontrada, evidentemente, nas próprias narrativas. Partindo desta lógica, o gênero narrativo constitui-se em uma das principais formas de expressão de qualquer pessoa sendo essencial para a troca comunicativa.

Labov e Waletzky (1967) foram os pioneiros ao introduzir os estudos sobre a narrativa no campo da Sociolinguística. Com a publicação do artigo intitulado “Narrative Analysis: Oral versions of personal experience”, os autores contribuíram fortemente para os estudos da área. Neste trabalho, apresentaram uma estrutura que se prestou não só à análise narrativa de versões orais de experiências pessoais como também à análise da narrativa em geral.

Conforme Labov (1997, p. 1), podemos compreender a narrativa como sendo “a escolha de uma técnica linguística específica para reportar eventos passados”. A utilização deste gênero demonstra ser uma das formas mais eficientes para que possamos evocar algo do passado ou que está ausente no momento da enunciação. Para o linguista, “as narrativas são formas privilegiadas do discurso que têm papel central em quase todas as conversas”, fato que talvez esteja ligado à estrutura desse gênero textual, que, dotada de um começo, um meio e um fim, permite a construção de “um evento de fala bem formado”.

Outra publicação relativamente recente trouxe significativa contribuição para o estudo deste tema devido a sua singularidade. A obra, intitulada “Desenvolvimento do discurso narrativo”, de Perroni (1992), teve origem com uma pesquisa desenvolvida por ela entre os anos de 1976 a 1983 para sua tese de doutorado no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Até o momento, este é considerado o mais importante trabalho na área, pois tenta explicar cada fase de um processo tão complexo como é o da aquisição da linguagem. Talvez a escassez de trabalhos como este esteja ligada à dificuldade em se obter dados como os coletados pela autora exigindo disciplina, disponibilidade e longos anos de dedicação, tanto por parte da pesquisadora quanto dos familiares que se disponibilizaram a colaborar para a coleta de dados.

Perroni desenvolveu um estudo longitudinal em que observou o desenvolvimento linguístico de duas crianças brasileiras dos 2;0 aos 5;0 de idade pertencentes à mesma classe cultural e socioeconômica (média) na cidade de Campinas/SP. Os dados foram obtidos através da gravação em áudio teipe da interação da criança com um adulto interlocutor em situação informal. Quanto ao interlocutor, como já mencionado, se tratava de pessoas pertencentes ao grupo familiar e a própria pesquisadora à qual a criança já estava familiarizada. Esses encontros aconteciam semanalmente no ambiente familiar ou em situações como num passeio ao shopping, supermercado, etc. Foram 196 sessões que somam 114 horas de gravação das duas crianças.

O principal objetivo do estudo era descrever e explicar o próprio processo de desenvolvimento do discurso narrativo na linguagem da criança, através da análise das diversas fases do mesmo, relacionando-os a fenômenos gerais tomados da teoria em aquisição da linguagem. A importância de um estudo como este é justificada pela visão processual sob qual se desenvolveu e que nos permite perceber como a criança se apropria gradualmente dos recursos linguísticos necessários para narrar, assumindo uma postura ativa nessa atividade.

Outro ponto relevante a considerar neste estudo é que Perroni, seguindo os passos de sua orientadora e professora, de Lemos, optou pela proposta sócio-interacionista do

desenvolvimento da linguagem. Sob essa proposta, a apropriação da língua pela criança é resultado da “interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente e produzidos”.

Na fase inicial do desenvolvimento do discurso narrativo, que tem início por volta dos 2;0 até aproximadamente os 3;0 de idade, a criança ainda não é capaz de construir textos narrativos propriamente ditos, atendo-se apenas a discursos baseados em comentários ou na programação de ações futuras. É neste período que têm início as protonarrativas, ou seja, as primeiras tentativas de narrar pela criança. Essas primeiras construções surgem em resposta a perguntas eliciadoras levantadas pelos adultos durante o momento da interação. São questões que dizem respeito à origem ou alterações no estado de objetos presentes no momento da interação (“Quem te deu isso? Quem trouxe isso?”) e que, conseqüentemente, atuam como desencadeadores de lembranças.

Paralelamente, tem início também o que a autora chama de “jogo de contar”, em que adulto e criança assumem turnos e papéis específicos numa dada situação. Com o passar do tempo, o adulto aumenta gradativamente o repertório de perguntas eliciadoras. Conforme Perroni (1992, p. 55), “a função das perguntas, é dessa forma, antes de obter um relato informativo, levar a criança a organizar lembranças sob a forma de discurso narrativo, isto é, aprender a contar”. Assim, é nesse contexto de eliciação explícita que se dá a construção das protonarrativas.

Somente após os 2;7 surge a primeira tentativa da criança narrar espontaneamente baseada na origem de objetos ou inspirada em algo presente que possa atuar como evocador de lembranças. Outro dado importante que a autora pôde verificar no seu estudo é que ambas as crianças foram expostas a histórias como “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela” e “Branca de Neve” desde cedo. Assim, tanto o “jogo de contar” como as histórias tradicionais que os adultos contam na infância são importantes, pois possibilitam o acesso à estrutura do discurso narrativo.

Outra observação relevante é a de que, nessa primeira fase, o que se pôde verificar a partir da observação dos dados foi a predominância da produção de relatos de experiência pessoal sobre as tentativas de contar histórias pelas crianças. Conforme Perroni (1992, p. 64), as primeiras construções identificadas como narrativa “são aquelas em que dois eventos são relacionados de modo que os critérios de dependência temporal entre eles e de singularidade do narrado são satisfeitos”. Elas resultam da construção conjunta em que a criança incorpora parte do discurso anterior do adulto para dar prosseguimento ao próprio discurso narrativo.

Quanto às relações temporais encontradas na fala da criança neste período inicial, está presente o uso de *agora, já, pronto, outra vez e ainda*, sendo utilizadas para fazer referência ao momento da interação, dos eventos ou ações enquanto objeto de comentário. No final desta fase, começam a surgir outras expressões temporais como *depois, ontem, amanhã e de noite* remetendo a outros momentos que não o da enunciação, ou seja, como alusão ao “não-agora”. No entanto, *depois* é a expressão mais empregada pelas crianças ao planejar ações futuras. Além disso, este mesmo elemento também atua como operador específico de discurso narrativo igualando-se a função dos primeiros *porque, então e daí* utilizados pela criança como forma de manutenção do diálogo. Nenhum *antes* foi encontrado nos dados antes dos 5;0.

Desse modo, a criança é inicialmente exposta a dois modos diferentes de acesso à estrutura do discurso narrativo: através do “jogo de contar” e das histórias contadas pelo adulto. A autora verificou que à medida que há uma evolução na construção narrativa, há também uma mudança no comportamento da criança, e o seu papel que inicialmente era o de complementar a fala do adulto passa a ser recíproco, o que a leva a constituir-se como locutor.

Perroni (1992, p. 71), ao dar continuidade às análises dos dados, sentiu a necessidade de caracterizar as narrativas produzidas após os 3;0 anos de idade. Para isso, as classificou em três diferentes tipos de narrativas: “estórias”, “relatos” e “casos”, de modo que não houvesse confusão no emprego dos termos. Nessa nova fase, verificou-se que o adulto ainda continua desempenhando papel fundamental quanto à participação para a construção conjunta dessas novas narrativas, já que a criança ainda não consegue assumir sozinha tal posição. É o adulto que fornece informações de como começar ou continuar uma narrativa. Incorporações de partes do discurso podem aparecer ainda até aproximadamente os 5;0 de idade, tanto por parte da criança como do adulto.

Algumas das dificuldades encontradas pela criança são hesitações relacionadas ao enredo, dificuldade na utilização dos pronomes anafóricos, falta de coesão, dificuldades com relação à interpretação e à autoria do discurso direto. Também é característica do início deste período a incapacidade para estabelecer relações temporais entre eventos. Por isso, sendo questionada sobre *quando* algo aconteceu é comum que a criança responda à pergunta com uma informação espacial do evento, como se lhe tivesse sido perguntado *onde*.

Quanto aos aspectos que parecem demonstrar certo domínio sobre a estrutura narrativa, verificou-se que as crianças, assim como os adultos, também dão ênfase a determinados personagens ou ações nas histórias, apresentam diferentes entonações na produção da fala dos personagens, breve domínio do conteúdo das histórias escutadas e a

utilização de marcadores linguísticos típicos de começo e fim de história (“*Era uma vez... e Foram felizes para sempre...*”).

Porém, diferentemente da fase inicial, quando a criança respondia brevemente às perguntas eliciadoras, agora ela incorpora a fala do adulto e contribui consideravelmente mais para o desenlace da história. Dessa maneira, o aperfeiçoamento do ato de narrar pode ser evidenciado em termos de complexidade, tanto a nível quantitativo, ou seja, maior número de respostas aos enunciados dos adultos; quanto qualitativo, ligado à natureza das respostas das crianças adequando-se ao tipo de discurso. O surgimento de uma “técnica narrativa” primitiva (1992, p. 80) é reconhecido neste período.

No entanto, dando sequência à análise dos dados, Perroni constatou uma mudança no comportamento linguístico das crianças entre os 3;0 e os 4;0 de idade verificando um aumento considerável na construção de narrativas do tipo história em relação à primeira fase quando predominava a produção dos relatos de experiência pessoal.

A partir dos 4;0 anos, há um aumento significativo quanto à iniciativa das crianças em relatar eventos/ações passados, o que contribui demasiadamente para a sua constituição como narrador. Nessa fase, a criança demonstra avanços com relação ao conhecimento que possui sobre a estrutura e o conteúdo de algumas histórias.

Percebe-se também uma alteração quanto ao papel que o adulto vinha exercendo durante as tentativas de narrar. Agora, ele se limita a ouvir e a confirmar o que é narrado, assumindo uma postura relativamente passiva em comparação à fase inicial, enquanto a criança passa a assumir uma posição mais ativa e autônoma.

Nessa etapa, a criança ainda apresenta dificuldades para estabelecer pontos de referência acerca do qual outros eventos deverão ser ordenados. Muitas dessas narrativas acabam como um amontoado de enunciados sem que se estabeleçam as relações de tempo e de causa entre os eventos. Esse fato dificulta o entendimento dessas narrativas que são mantidas graças ao uso de operadores narrativos como *depois* e *daí* presentes desde a fase inicial. Quanto à noção de passado, percebe-se que a criança não é capaz de distinguir fatos que ocorreram recentemente daqueles que aconteceram num passado remoto.

O uso de expressões do tipo “*Você lembra?*” e “*Sabe X?*” presentes na fala da criança indicam o seu reconhecimento quanto à necessidade de que o interlocutor tenha conhecimento da introdução da situação ou de pontos de referência. A utilização dessas mesmas expressões pelo adulto durante a interação, acompanhadas da pergunta *quando*, conduzem a criança a tentar organizar eventos/ações verbalmente. Perroni (1992, p. 151) alerta que a criação de

pontos de referência é essencial “para chegar a ordenar temporalmente eventos e para a construção de expressões do passado”.

As primeiras construções com *quando* começam a aparecer somente no final desse período aos 4;8 quando a criança consegue relacionar o evento ao ponto de referência sem hesitar e sem utilizar operadores de narrativa. Para isso, também começam a utilizar outras expressões de tempo como *outro dia*, *ontem* e *amanhã*. Apesar de a criança enfrentar dificuldades nesse trajeto, ela se esforça para tentar construir o tempo passado sem qualquer tipo de ajuda, recriando até mesmo aquelas situações que não são conhecidas pelo interlocutor.

Perroni (1992, p. 233) conclui que “a estrutura do discurso narrativo a cada passo do seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes”. Assim sendo, diante do estudo referido, deduz-se que a competência narrativa não pode ser considerada uma tarefa fácil para a criança, já que exige da mesma a habilidade de reconhecer o outro enquanto interlocutor e reconhecer a si mesma como locutor.

Além disso, o pleno domínio dessa habilidade comunicativa que possibilitará à criança uma maior autonomia discursiva está diretamente ligado à ideia da aquisição de uma estrutura narrativa pela criança a cada passo de seu desenvolvimento, ou seja, gradativamente. Desse modo, como veremos a seguir, alguns autores dedicaram-se ao estudo do gênero narrativo na tentativa de identificar uma estrutura interna específica a este gênero.

2.2.2 Estrutura Interna

O pleno domínio do discurso narrativo, cuja aquisição se dá progressivamente durante os primeiros anos de vida, representa uma grande conquista na vida da criança representando a culminação de um processo que lhe possibilitará uma maior autonomia discursiva. Assim, conforme Dadalto e Goldfeld (2009) ocorre a passagem do diálogo para o monólogo marcando significativamente a experiência linguística oral da criança.

Seliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984, p. 56) afirmam que “o domínio das formas é imprescindível para a ordenação estética da experiência, no caso, através da utilização de um gênero específico da narrativa, o conto de fadas”. Assim, percebe-se que as autoras também apostam no potencial dessas histórias que nos são contadas na infância e que oferecem às

crianças um modelo acessível de como reconstruir experiências passadas no presente de forma organizada.

No entanto, afirmam que tanto a interpretação quanto a produção do conto de fadas dependem do domínio de um esquema textual⁵ que caracteriza este gênero narrativo. Tendo em vista a importância da aquisição da estrutura narrativa para o desenvolvimento desta competência nas crianças (interpretação/produção), na sequência, serão apresentados alguns trabalhos que podem ajudar a compreender os elementos que compõem este gênero assim como na sua organização.

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) foram os primeiros a inserir o estudo sobre a narrativa no campo da Sociolinguística. A narrativa foi definida pelos autores como um método de recapitular experiências passadas, ao combinar uma sequência verbal de cláusulas com uma sequência de eventos que de fato ocorreram. Desse modo, o ato de narrar está ligado à técnica de construção de unidades narrativas que correspondem à sequência temporal de uma experiência.

No entanto, a estrutura desenvolvida por Labov foi alvo de muitas críticas. Isso porque os dados sobre os quais a teoria foi elaborada foram coletados a partir de uma narrativa contada em uma situação em que os sujeitos foram entrevistados pelo pesquisador (BASTOS, 2005). Portanto, não se aplicariam àquelas narrativas que são contadas habitualmente em outras formas de interação. Para a autora não temos o hábito de contar histórias partindo de perguntas como a que foi feita pelos autores a qual questionava às pessoas se já haviam passado por alguma situação de perigo.

Além de servir à necessidade de recontar experiências passadas, mais especificamente um evento único e de estruturar-se a partir de uma cadeia temporal, para Labov e Waletzky (1967), ela deve ter também um ponto e ser contável. De acordo com Bastos (2005), ter um ponto significa o motivo pelo qual a narrativa é contada. Assim, uma narrativa sem ponto corre o risco de levantar perguntas do tipo “*e daí?*” por parte daquele que a escuta.

A autora ainda esclarece, respaldada nos autores, que uma narrativa contável é aquela que faz menção a algo excepcional, onde eventos banais e previsíveis não servem a serem contados, já que fazem parte da rotina. No entanto, Labov e Waletzky (1967) alertam para a necessidade de se manter o equilíbrio entre a credibilidade e o teor de reportabilidade, pois

⁵ Por esquema textual entende-se a estrutura subjacente invariante que deve dar conta dos textos, como por exemplo, dos contos de fadas (SCLIAR-CABRAL E GRIMM-CABRAL, 1984). Assim sendo, cada texto apresenta um esquema textual típico que, apesar da variação nos conteúdos, mantém características próprias comuns ao mesmo gênero.

um acontecimento demasiadamente extraordinário poderá despertar dúvidas no ouvinte, afetando a credibilidade daquilo que está sendo ou foi narrado.

Labov e Waletzky (1967) desenvolveram um modelo de análise que relaciona as características textuais e funcionais de elementos que constituem a estrutura interna da narrativa. Assim, o modelo apresentado pelos autores estrutura a narrativa sobre seis elementos básicos: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Nem todos estes elementos, porém, aparecem obrigatoriamente em uma narrativa.

O *resumo*, por exemplo, geralmente dá início à narrativa, mas nem sempre aparece. Assim, logo após o resumo segue a *orientação*. A presença desta seção em uma narrativa deve responder às perguntas “Quem, quando, onde e o que eles estavam fazendo?” de modo que contextualize o evento que está prestes a ser narrado (BASTOS, 2005). A orientação também não é um elemento imprescindível, podendo ser ocultado em algumas narrativas.

Posteriormente, mas não necessariamente na mesma ordem apresentada, aparece o único elemento obrigatório, a *ação complicadora*, “que consiste de, no mínimo, duas sequências narrativas com verbos de ação no passado” (TAVEIRA, 2012, p. 54). A autora, apoiada em Bastos (2005, p. 75), explica que sequências narrativas “são séries ordenadas de enunciados no passado” e que estas não podem ser alteradas correndo o risco de modificar a interpretação da história. Dando continuidade à sequência estrutural seguem a resolução, a avaliação e, por fim, a coda, todos elementos opcionais.

A seguir, cada um destes elementos será brevemente descrito, o que poderá ajudar na compreensão e, posteriormente, na identificação dos mesmos nas produções narrativas. O resumo é uma introdução do texto que normalmente sintetiza a história que vai ser contada. Constitui-se normalmente de uma ou duas cláusulas. Ao responder a questão “Do que se trata?” a introdução, teria a função de despertar os interlocutores para a história que será narrada.

A orientação, conforme visto anteriormente, traz informações a respeito das pessoas na ação, do tempo, do lugar e do comportamento inicial de forma a situar o ouvinte/leitor. Estes são elementos indispensáveis para a compreensão dos eventos narrados. Já a ação complicadora diz respeito, essencialmente, ao conteúdo da narrativa. Em resposta à pergunta “O que aconteceu?”, descreve como os fatos ocorreram. É o que dá corpo à narrativa. Suas cláusulas são ordenadas temporalmente.

A avaliação é o momento em que o narrador interrompe a narrativa e revela sua atitude/opinião frente à história. Bastos (2005, p. 76) esclarece que a avaliação “contém

informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa e que é usada para indicar o seu ponto”. Levanta a questão “*E então?*” acerca do que está sendo narrado.

Labov verificou a existência de dois tipos de avaliação: a avaliação externa e a encaixada. No tocante à primeira forma de avaliar, a avaliação externa, é preciso que o narrador interrompa o fluxo da narrativa e expresse diretamente ao ouvinte/leitor suas emoções quanto ao evento que está sendo contado. A segunda forma de avaliação, como o próprio nome salienta, é aquela que ocorre sem a interrupção do fluxo narrativo. Para isso, é necessário que o narrador faça uso de alguns recursos discursivos como, por exemplo, intensificadores lexicais, fonologia expressiva (através do alongamento de vogais), repetições, etc.

A resolução é o elemento que se caracteriza pela solução do conflito da narrativa. Responde à pergunta: “Finalmente, o que aconteceu?” apresentando o desfecho dos acontecimentos da história. A coda, último elemento desta estrutura, serve para encerrar a narrativa. Neste momento, o narrador retoma os ouvintes/leitores ao momento da enunciação. A coda atua como um mecanismo funcional ao fazer com que a perspectiva verbal volte ao presente. Esse elemento diz respeito ao “fechamento” narrativo. Mesmo diante de algumas limitações reconhecidas no modelo de Labov, esta proposta tem servido a várias pesquisas empíricas (MELO, 2003; BASTOS, 2005) que buscam, dentre outras coisas, apreender uma estrutura narrativa.

Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) apresentaram um esquema estrutural voltado para a organização interna de narrativas do tipo História Ficcional. Para isso, apoiaram-se no modelo de Stein e Glenn (1979) e o ampliaram com o acréscimo de algumas regras. As duas primeiras regras estabelecidas pelas autoras buscam dar conta da ficção inerente ao gênero narrativo conto de fadas.

A primeira regra adicionada ao esquema de Stein e Glenn afirma que o gênero narrativo se “caracteriza pela suspensão do tempo e aspecto factuais em favor de um tempo e espaço fictício, bem como de uma entoação peculiar” (SCLiar-CABRAL, GRIMM-CABRAL, 2004, p. 63-64). A segunda regra incorpora ao esquema narrativo as fórmulas mágicas de início (Era uma vez) e fim (Foram felizes para sempre) de histórias.

A terceira regra deste modelo propõe que a história permite ao cenário ser condição para o desenvolvimento do sistema de episódios. Abreu (2012) explica que o cenário é formado por sentenças que tem como função orientar os leitores sobre o tempo e o espaço, expondo o contexto social, físico ou temporal. O sistema de episódios incorpora toda a estrutura da história e passa a receber o símbolo recursivo cenário.

Abreu (2012) esclarece que esses episódios podem estar ligados entre si por três maneiras distintas. Uma das formas de manter a relação entre as sentenças é através do uso do conectivo “e”. A utilização desse conectivo pode acontecer quando duas unidades acontecem concomitantemente, porém não estão conectadas pelo tempo. A outra relação ocorre quando uma sentença precede temporalmente a segunda sentença, ou seja, a primeira gera condições necessárias para a próxima sentença, sendo mantida pelo uso de “então”. E, por último, os episódios podem estar relacionados entre si pela relação de “causa”, em que a segunda sentença sofre obrigatoriamente a influência da primeira.

A quarta regra afirma ainda que o cenário introduz o(s) personagem(s) na forma de seus estados ou atividades. A quinta regra formaliza a possibilidade de mais de um episódio no esquema da história (E1, E2, E3...). O episódio, de natureza dinâmica, se constitui de um ou mais eventos envolvendo a reação de seres animados aos eventos do mundo (ABREU, 2012).

Quanto à sexta regra, o episódio consiste de uma sequência comportamental completa, ou seja, engloba tanto eventos internos quanto externos gerando, conseqüentemente, uma resposta. Na sétima regra, o Evento Inicial é apontado como o fator que pode vir a desencadear a intriga. Para Abreu (2012), sua principal função é causar uma resposta inicial no personagem principal. Pode ser formado por uma *ocorrência natural*, isto é, uma mudança de estado no ambiente, por uma *ação* que pode ser praticada pelo personagem principal ou secundário (é considerada um evento se evocar resposta no personagem) ou ainda por um *evento interno* como, por exemplo, alterações no estado fisiológico acarretando fome, dor e doenças.

A oitava regra propõe que a Resposta determina um elo entre uma Resposta Interna – que diz respeito ao estado psicológico do personagem – e a sequência de planejamento. A nona regra estabelece que a Resposta Interna possa ser afetiva (expressando sentimentos de alegria, tristeza e desengano), e que, além disso, expõe as intenções do personagem ou suas intelecções (pensamento).

A décima regra instaura que o Plano Interno motiva a aplicação do Plano. Na sequência, a décima primeira regra afirma que o Plano Interno constitui-se de intelecções ou intenções intermediárias para alcançar o objetivo principal. De acordo com as autoras, geralmente este elemento é omitido nas histórias das crianças mais novas.

Na décima segunda regra o esforço gerado durante a Aplicação do Plano acaba conduzindo de um estado de desequilíbrio para a Resolução. A décima terceira regra

estabelece que a Tentativa se externaliza por meio de Ações. A décima quarta propõe que a Resolução é resultado de uma reação desencadeada por uma Consequência Direta.

A décima quinta regra aponta que as Consequências Diretas podem surgir em virtude de Ocorrências Naturais, Ações ou Estados Finais. E a décima sexta regra finaliza ao estabelecer que as reações afetivas, cognitivas assim como as ações dos personagens também resultam de uma Consequência Direta.

A fim de investigar o efeito da representação pictográfica na produção de narrativas orais por crianças de 4 a 8 anos, Spinillo (1991) analisou e categorizou as histórias quanto à estrutura narrativa que apresentavam em função da presença ou ausência de estímulos visuais, no caso, um desenho elaborado pela criança. Além disso, também as classificou quanto ao uso de recursos coesivos e quanto ao grau de contextualização. A hipótese levantada pela autora era de que a representação pictográfica, ou seja, a utilização do desenho pela criança apresentaria um efeito sobre a construção das narrativas.

A partir dessa hipótese, abriam-se duas previsões. A primeira partia do princípio de que a representação pictográfica atuaria com um elemento facilitador quanto ao uso de um esquema narrativo (Condição 1). Assim sendo, a criança apresentaria uma competência narrativa mais elaborada pela utilização do desenho; e na segunda previsão, a representação pictográfica operaria como um elemento não-facilitador quanto ao uso de um esquema narrativo (Condição 2). Sob essa perspectiva, a criança apresentaria uma competência narrativa mais elaborada sem o apoio do desenho. Ainda segundo a autora, sob a Condição 1, as produções exibiriam características mais próximas da linguagem oral com dependência contextual do desenho e sob a Condição 2, manifestariam propriedades da linguagem escrita com a presença de convenções e construções típicas do estilo narrativo, consequentemente apresentando relações coesivas textuais e independência contextual.

Para classificar essas produções, criou cinco categorias para narrativa: Categoria I: produções que apenas descrevem ou relatam ações ou experiências pessoais; Categoria II: histórias que apresentavam a introdução da cena e dos personagens, além dos marcadores linguísticos clássicos como, por exemplo, “Era uma vez...”, “Foi um dia...”. Categoria III: histórias que também traziam a introdução da cena e dos personagens, além do uso dos marcadores linguísticos, verificando a existência de uma ação que oferecia indícios do início de uma trama. Todavia, as histórias eram incompletas. Categoria IV: aqui as histórias mostravam uma introdução da cena e dos personagens incluindo um desfecho, porém não havia a trama ou situação-problema, quando havia esta era inesperadamente resolvida sem o esclarecimento dos meios. Verificou-se a presença de marcadores linguísticos de início e/ou

final (“E foram felizes para sempre...”). Categoria V: histórias completas, dispendo de um começo, meio e fim; introdução da cena e dos personagens, com a descrição da trama e a presença de um desfecho; e a presença de marcadores convencionais de início e final de histórias.

Spinillo (1991) verificou então a existência de diferentes níveis de estrutura narrativa na produção destas crianças. Assim, as histórias produzidas na ausência do estímulo visual apresentavam um esquema narrativo mais rico do que quando elaboradas a partir do desenho. Com isso, a autora concluiu que o emprego de gravuras, ao invés de facilitar a produção de histórias mais desenvolvidas, e contrariando as expectativas, acaba mascarando a competência narrativa que a criança já domina.

A presente pesquisa torna-se relevante para todos aqueles que têm interesse nos aspectos infantis, em especial, pelo fenômeno linguístico. Pois através da metodologia adotada tentar-se-á entender o modo como se dá o processo da aquisição de narrativa pela criança, mais especificamente através da observação do comportamento do processo cognitivo designado *grounding* nessa estrutura. Esses dados serão captados através de narrativas orais, por constituir-se num excelente recurso ao permitir analisar a competência narrativa nas crianças que ainda não estão alfabetizadas.

Diante dos modelos estruturais de narrativa revisitados neste trabalho, optou-se pelo modelo de Labov e Waletzky (1967). Um dos motivos que culminou nesta escolha foi o fato de ele ser estruturalmente mais simples, portanto, didaticamente mais acessível, visto que o foco deste trabalho é verificar como o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura/fundo) ocorre dentro da estrutura da narrativa durante esta etapa da aquisição da linguagem.

A seguir, a seção 2.2.3 tem como tema a narrativa infantil. Neste espaço, serão tratados os assuntos relacionados às narrativas da/na infância, a narrativa e os espaços de educação formal, a importância do contato da criança com o livro e do gênero narrativo para a psique infantil.

2.2.3 A narrativa infantil

As narrativas infantis, sendo produções orais ou escritas, reais ou fictícias, têm despertado o interesse de diversos autores (BRUNNER, 1991; PERRONI, 1992; ABREU, 2012). Talvez esse interesse ocorra por tratar-se de um material tão rico quanto vasto e que,

além disso, traz consigo toda a trajetória percorrida pela criança ao desvendar os mistérios do discurso narrativo. É o que afirma De Lemos, ao prefaciar a obra de Perroni (p. X, 1992). Para a autora, as narrativas infantis constituem-se como “um lugar empírico privilegiado para compreender a natureza do processo a que a criança é submetida pela própria linguagem”.

Pode-se afirmar que nascemos em um mundo essencialmente narrativo. Basta parar e refletir a respeito: desde bebês somos envolvidos pelos acalantos das canções de ninar, pelas histórias fantásticas que nos são contadas pelos nossos familiares, pelos relatos pessoais, pelas incríveis lendas e causos e até mesmo pelos mitos. Nas brincadeiras, cantamos as cantigas de roda. Na televisão, no celular, no *tablet* somos atraídos pelos desenhos, filmes, novelas e assim por diante. Muda o suporte, mas o que nos prende é sempre uma bela história.

Ainda durante a infância, mudando de ambiente, na escola também temos a oportunidade de vivenciar experiências narrativas. Movidos não só pelo prazer que essas narrativas causam nas crianças que a escutam, mas porque é reconhecida a importância deste gênero para o desenvolvimento infantil (PERRONI, 1992; SANTOS, 2009), os professores da educação infantil buscam inserir na rotina da sala de aula a leitura dos mais variados gêneros de histórias. Conforme Santos (2009, p. 13), “as histórias reais ou ficcionais fazem parte do dia a dia das crianças”, seja no ambiente familiar ou escolar, lhes é disponibilizado momentos para ouvir e contar histórias. Lembrando ainda que essas narrativas podem ser imaginadas ou (re)contadas.

É inserida neste contexto, rodeado de histórias, que a criança dá início à atividade narrativa. E é comum que se encontre nas suas primeiras construções uma combinação de situações por ela vivenciadas, que lhe tenham sido contadas ou ainda por ela imaginadas às histórias que ela já ouvira anteriormente (PERRONI, 1992). Segundo a autora, essa mescla de situações reais, fictícias ou imaginadas é importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, marcando o nascimento do discurso narrativo.

A esse processo, que tem início por volta dos 2 anos de idade e se estende até a idade adulta, antecede uma fase em que a criança, mesmo ainda não sendo capaz de produzir suas primeiras palavras, denominada de fase pré-linguística, já demonstra a habilidade de entender de forma eficiente as histórias que os adultos lhe contam (como os contos de fadas, por exemplo), bem como os diálogos que fazem parte da rotina da família e que, muitas vezes, têm o intuito de instigar e despertar a criança para o uso da língua.

De certa forma, essas experiências acabam contribuindo para que ela amplie e crie um vasto repertório com imagens, nomes e até mesmo instruções (ligadas a comandos que fazem

parte do cotidiano) que mais tarde vão ser incorporados à sua fala provendo a criança de meios para construir as suas primeiras narrativas.

Nas instituições educacionais, a atividade de contar histórias deve ser realizada de modo que essa experiência desperte o interesse da criança para o que está sendo narrado. Além da utilização de livro com ilustrações, os educadores também podem utilizar diversos recursos didáticos pedagógicos como, por exemplo, o avental confeccionado com feltro ilustrando os personagens e o cenário, fantoches, dedoches, palitoches, sacola surpresa contendo objetos que ilustram a história e até mesmo caracterizam-se, encarnando personagens. De acordo com Cabral, Farias e Mouzinho (s.d), as narrativas infantis são importantes por atuarem como um instrumento facilitador da aprendizagem devido ao aspecto lúdico que apresentam.

É indiscutível a importância para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor competente e reflexivo, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta de compreensão do mundo. (p. 1)

Nesse contexto, cabe salientar a importância do livro. Para Maranhe (2004), o contato da criança com este artefato é essencial tanto para o desenvolvimento quanto para o aprimoramento da narrativa. A esse respeito, apoiada em Sulzby e Teale (1990) a autora aponta cinco conclusões gerais que apresentam a importância do livro na infância.

A primeira delas diz que a leitura de livros é uma atividade socialmente criada e interativa; desse modo, para que a criança possa ter contato com as primeiras histórias na infância ela necessita da ajuda direta de um adulto ou de alguém que possa lhe contar a história. Nesse caso, o adulto enquanto mediador, conta a história ali representada nas páginas dos livros através das imagens e do texto. E é assim que a criança se lança no mundo mágico de fadas, bruxas, príncipes encantados, dentre outros que fazem parte do fantástico mundo dos contos. Dessa maneira, vão percebendo como as narrativas são contadas, apreendendo como este gênero se estrutura e se organiza.

A segunda conclusão afirma que a prática de ler histórias às crianças pequenas é uma atividade rotineira marcada pela presença de diálogos cíclicos. Esta conclusão está ligada ao contexto, ou seja, o momento em que se dá o ato da leitura. Certamente, cada pessoa tem uma maneira de contar histórias, o que envolve desde as pausas durante a leitura, o tom da voz, passando pelo ambiente e o modo como interage com o seu ouvinte.

A terceira conclusão afirma que os modelos de leitura de livro variam com o tempo, à medida que as crianças crescem, ampliando seus conhecimentos e experiências. A esse respeito, embora exista uma infinidade de livros voltados para o público infantil, percebe-se que as crianças menores geralmente demonstram mais apreço, por um ou outro título, pedindo que o pai ou a mãe o repita por diversas vezes. Essa situação faz com que a criança além de habituar-se à fala dos personagens também incorpore gradativamente a estrutura narrativa.

Segundo Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984), essa rigidez à variação é comum em crianças ágrafas ou em fase de pré-alfabetização. Conforme as autoras, “as crianças que recebem unicamente a narrativa oral tendem a ter preferência por uma estória e não admitem muita variação” (1984, p. 57). Além disso, complementam dizendo que as crianças demonstram insatisfação quando o contador modifica a versão conhecida, pois a criança tende a preservar a versão original, já internalizada.

Aos poucos, conforme vão crescendo e com o início da alfabetização elas vão conquistando sua independência enquanto sujeito leitor e manifestando interesse por outras histórias. Desse modo, crianças que crescem em um ambiente em que o hábito da leitura faça parte da rotina, na família ou na escola, conseqüentemente, acabam apresentando maior habilidade para narrar histórias posteriormente.

A penúltima conclusão afirma que as variações nos modelos de interação da leitura de livros afetam o desenvolvimento das crianças diferencialmente. Neste aspecto, Maranhe (2004) referencia o modo e a linguagem utilizada pelo adulto, pais ou professores, ao ler ou interpretar a história para a criança. A autora afirma que esses dois fatores associados ao aspecto socioeconômico pode influenciar no modo como a criança vai interpretar as histórias assim como a linguagem empregada para contá-las.

E, por último, a autora conclui que a leitura não convencional e independente das crianças pequenas surge de leituras interativas, influenciando o processo de alfabetização. Ou seja, quando a criança lê de forma espontânea tem a oportunidade de exercitar tudo o que vivenciou previamente nas interações com o adulto enquanto ainda dependia do mesmo para ter acesso às histórias.

Por todas essas contribuições, Maranhe (2004) considera o livro literário infantil, comumente utilizado nas escolas de pré-alfabetização e de alfabetização, uma ferramenta essencial para a aquisição de modelos de narrativa do tipo história. Estes modelos apresentam uma estrutura característica que auxilia tanto na organização quanto na compreensão dos textos. Assim, a escuta dessas primeiras histórias servem de referência para que as crianças

possam futuramente produzir ou reproduzir (no sentido de recontar a história ouvida) histórias orais ou escritas.

Além disso, Santos (2009) acrescenta que nesses espaços de educação formal como, por exemplo, as creches, as escolas de educação infantil ou de ensino fundamental, as histórias também são comumente utilizadas pelos educadores com o intuito de desenvolver determinados conceitos. Assim, aproveitam para abordar assuntos como o *bullying*, preconceito racial, indisciplina, hábitos alimentares e de higiene ou qualquer outro tema que venha ser necessário apresentar, discutir ou esclarecer no espaço escolar.

Já as crianças utilizam-nas em suas brincadeiras para expressar emoções, sentimentos e pensamentos. Dessa forma, é através das histórias que elas aprendem a dar sentido à sua vida e ao espaço em que vivem. Ao encontro dessa perspectiva, Abreu (2012, p.17) também confirma que “mais do que uma forma de comunicar as nossas experiências, as histórias são essencialmente a maneira como entendemos nossa vida e nós mesmos, pois é através das narrativas que damos sentido ao mundo”.

Ainda quanto à importância das narrativas para a psique infantil, estudos demonstram que esta, especialmente os contos de fada, contribuem para o desenvolvimento psicológico sadio da criança, pois permitem a criança lidar, ainda que de forma indireta, com questões bastante complexas (BETTELHEIM, 2002). Para o educador e psicólogo (2002, p. 3), “a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida”, destacando que a aquisição desta compreensão é adquirida gradualmente conforme as experiências por ela vivenciadas.

Para alcançar este objetivo, Bettelheim afirma que as experiências mais significativas seriam aquelas proporcionadas no ambiente familiar, no qual a criança é influenciada pelos pais e posteriormente, através da herança cultural, concluindo que “é a literatura é a que canaliza melhor este tipo de informação” (2002, p. 4). Cabral, Farias e Mouzinho (s.d) afirmam que as narrativas são um excelente instrumento pedagógico ao ampliar o universo cultural dos alunos e também despertar para o prazer e o hábito pela leitura. Além disso, complementam que

É através da relação lúdica e prazerosa da criança com as histórias, que o sonho, a fantasia e a imaginação se misturam numa realidade única, pois o universo da criança é constituído de fadas, de monstros, de seres mágicos e encantados que as levam a compreensão do seu mundo. As histórias favorecem a formação da personalidade, proporciona a solução de conflitos internos, encantam, emocionam e diverte as crianças em todos os seus aspectos. (sd, p. 20)

No entanto, o que é essencial sabermos quando o assunto em questão é narrativas infantis? Um aspecto fundamental a ser considerado quando estamos lidando com narrativas infantis é que estas devem ser analisadas e respeitadas tendo em vista os sujeitos que estão por trás destas produções (FRANÇOIS, 2009). As primeiras narrativas produzidas pelas crianças, especialmente aquelas que se dão no período inicial de aquisição da linguagem, tendem a apresentar diversas lacunas se comparadas ao modelo adulto quando, logicamente, o sujeito já está imerso no universo dialógico, tendo adquirido as estruturas necessárias para narrar.

A respeito dessas ‘falhas’ identificadas nas narrativas infantis, Perroni (1992) alerta que tal postura é resultado de uma visão negativa adotada por aqueles que não são capazes de enxergar nesses dados a potencialidade para explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo pela criança. Ao contrário, podem contribuir significativamente para esclarecer as estratégias e artifícios que as crianças mobilizam nos primeiros anos de vida quando começam a falar.

Segundo Perroni (1992) as digressões são citadas como exemplo dessas lacunas identificadas por quem adota tal perspectiva. Ou seja, o momento em que a criança rompe com a continuidade do discurso mudando o foco, o que acarreta um afastamento do que vinha sendo dito, podendo voltar ou não ao tema principal. A incapacidade da criança em produzir palavras ou respostas completas também é taxada como irrelevante ou ininterpretável por aqueles que compartilham desse pensamento negativo. No entanto, Perroni (1992, p. 11-12) discorda desta ideia e adota outra postura:

Ao contrário do que se poderia supor, “os desvios” e as “incompletudes” são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui.

Sob essa perspectiva, o profissional que se dispuser a trabalhar com um banco de dados como este seja ele um linguista, pedagogo ou psicólogo, deve ter um olhar atento e sensível para não perder tudo o que um material como as narrativas infantis pode oferecer em se tratando de aquisição e desenvolvimento da linguagem narrativa infantil.

Diante do exposto, pode-se perceber a relevância da narrativa tanto para o desenvolvimento cognitivo e linguístico quanto para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo. Atualmente, por motivos diversos, as crianças estão frequentando cada vez mais cedo as escolas de educação infantil. Estas se constituem num espaço formal voltado para o

desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, sensoriais e motoras, além de um ambiente onde as crianças podem iniciar/ampliar o contato com diversos gêneros narrativos.

A fase pré-escolar é fundamental para a etapa que a sucede: os primeiros anos do ensino fundamental. Consequentemente, a familiaridade com a habilidade de narrar eventos põe a criança em contato com um gênero textual que será apresentado a ela mais tarde no período de alfabetização. A esse respeito, verificou-se que o desempenho que a criança apresenta em relação aos gêneros textuais narrativos advém dos modelos aos quais ela foi exposta socialmente (KOCH, 1995; KOCH e ELIAS, 2010).

Outros autores como Dadalto e Goldfeld (2009) também reconhecem a relevância do discurso narrativo oral para o desenvolvimento de alguns aspectos na criança – como a língua, a cognição e a socialização, além de servir de apoio ao aprendizado da língua escrita. Diante disso, consideram igualmente importante “conhecer a produção narrativa oral de crianças no momento imediatamente anterior à sua entrada na classe de alfabetização” (DADALTO E GOLFELD, 2009, p. 43).

Pelos motivos anteriormente apresentados, julga-se fundamental investigar o nível linguístico em que se encontram as crianças que estão iniciando sua trajetória escolar, quando é obrigatória a matrícula na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica (conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - art. 30 / Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Nessa perspectiva, o presente estudo busca compreender e explicar como as crianças dessa faixa etária estruturam suas narrativas, especialmente, o processo cognitivo designado *grounding* ou alinhamento figura-fundo (HOPPER, 1979; TALMY, 1975; LANGACKER, 2008), presente na compreensão e construção do gênero narrativo. Dessa forma, espera-se contribuir com os professores que atendem as crianças no período pré-escolar.

Pressupõe-se que a análise e a descrição dos dados coletados, amparada pelos princípios e pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, permitirão uma compreensão mais clara do fenômeno pesquisado, revelando ao(s) professor(es) o entendimento do estágio linguístico em que a criança se encontra ao ingressar nos primeiros anos da fase escolar. Nesse sentido, espera-se que o professor, na posse desse conhecimento, não espere ou exija da criança uma produção além do que ela é capaz, linguística e cognitivamente falando. A seguir, apresentam-se alguns estudos acerca da aquisição narrativa que foram desenvolvidos no Brasil.

2.2.4 Estudos sobre aquisição da narrativa no PB

Após breve levantamento literário para elaboração desta pesquisa, é reconhecida a enorme diversidade de autores que se dedicaram ao estudo da aquisição da narrativa. Foram desenvolvidas pesquisas sob as mais diversas perspectivas. A título de exemplificação, serão apresentados, a seguir, alguns desses trabalhos.

Spinillo (1991) em seu trabalho “O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas” apresentou um estudo desenvolvido com crianças de 4 a 8 anos de idade em que comparou a *performance* das mesmas quanto à produção de narrativas orais em duas condições experimentais. Na primeira condição, a criança deveria produzir uma história a partir de uma representação pictográfica (desenho). Na segunda, era solicitada à criança que produzisse uma história na ausência de qualquer representação pictográfica. Essas histórias foram analisadas e categorizadas sob três aspectos: conforme a estrutura narrativa que apresentavam, quanto ao uso de recursos coesivos e ainda quanto ao grau de contextualização. Spinillo observou que a representação pictográfica produziu um efeito significativo sobre a produção das histórias. As narrativas elaboradas sob a Condição 1, ou seja, com a utilização do desenho, apresentavam características da linguagem oral, e eram contextualmente dependentes da representação pictográfica. Já as narrativas produzidas sob a Condição 2, isto é, sem utilizar o desenho, mostraram características inerentes à organização da linguagem escrita, revelando independência contextual, apresentando convenções e construções típicas do estilo narrativo. Os resultados contribuem com aspectos relevantes ao estudo da produção narrativa pela criança ao questionar práticas da alfabetização que condicionam a criação de narrativas infantis a representações pictográficas. A autora conclui que esse tipo de atividade acentua mais os usos da linguagem oral do que as normas da linguagem escrita consideradas mais significativas para o currículo escolar.

Maranhe (2004), em sua tese “Ensinando categorias estruturais de história às crianças com dificuldade de aprendizagem”, defende que “ensinar habilidades de narrativa oral de histórias pode ser um meio de induzir mudanças no repertório da linguagem oral e escrita não só em crianças em desenvolvimento normal da aprendizagem, mas também aquelas que apresentam dificuldades, visto que estas são crianças que pouco evoluem academicamente dentro das salas de aula”. Para isso, elaborou dois programas: o primeiro, aplicado somente a um dos grupos nomeado G1, tinha o propósito de possibilitar às crianças uma experiência prévia com recontagem de histórias; o segundo foi aplicado nos dois grupos e tinha como

objetivo ensinar categorias estruturais de histórias (cenário, tema, enredo e resolução) em narrativas orais. Um dos primeiros objetivos deste estudo era avaliar os efeitos destes programas através da recontagem de histórias (livre e dirigida) utilizada como medida de compreensão e contagem de histórias originais utilizadas para avaliar a produção de narrativas orais. Nas tarefas que favoreciam a habilidade narrativa (recontar livre e produção oral), examinou-se a estrutura narrativa buscando as categorias estruturais de história. Assim como nas tarefas que priorizavam a capacidade de responder a perguntas (recontar dirigido) examinou a habilidade das crianças em recuperar e abstrair informações textuais. Um segundo objetivo da sua tese foi averiguar se existiam diferenças quanto ao desempenho das crianças nas duas tarefas propostas em virtude do contato antecipado com o recontar das histórias (tarefa 1). Ao final da pesquisa, depois do programa de identificação de categorias, as autoras verificaram uma melhora no desempenho dos dois grupos (G1 e G2) especialmente do G1 sobre o G2, no que diz respeito às tarefas de produção oral e de recontar livre. Quanto ao contar dirigido, os resultados mostraram-se mais modestos. Diante disso, Maranhe concluiu que a experiência textual antecipada vivenciada pelo grupo G1 através do primeiro programa demonstrou ser uma variável expressiva para a aprendizagem das habilidades avaliadas, justificando tamanha superioridade constatada no primeiro grupo.

Dadalto e Goldfeld (2009), em seu artigo “Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização”, investigaram os aspectos que constituem as narrativas de histórias e de relatos em crianças de 5 e 6 anos. Os sujeitos deste estudo eram formados por 50 crianças, sendo 23 meninos e 27 meninas. Todas pertencentes às classes de pré-alfabetização de quatro escolas particulares em um bairro considerado classe média alta chamado Praia do Canto, na cidade de Vitória/Espírito Santo. A amostra, formada por uma narrativa de uma história e de um relato, foi coletada numa situação informal. Primeiramente, a criança foi solicitada a narrar uma história de “Chapeuzinho Vermelho”, considerada uma das mais conhecidas. Posteriormente, solicitou-se que relatasse uma situação vivida. As autoras apoiaram-se nas ideias de Perroni (1992) e em Brandão e Spinillo (2001). Como resultado, observou-se que os sujeitos investigados apresentaram: conhecimento estrutural da narrativa; domínio adequado da relação temporal entre os eventos narrados; a utilização de dependência temporal com verbos de ação no pretérito perfeito e imperfeito; o emprego de operadores narrativos (aí e depois); aplicação, com propriedade, de pontos de referência temporal e causal; a utilização das relações espaço-tempo organizadas e as causais, ainda em fase de estruturação. Além disso, também destacou a importância da participação do interlocutor na produção das narrativas. Ao concluir este estudo, os autores identificaram que

as crianças demonstram maior facilidade na produção de história a relato; que elas respondem a todo tipo de pergunta eliciadora; que a maioria delas necessitou de mediação apenas no relato; e respeitam a sequência temporal tanto na história, quanto no relato, utilizado o “ai” como elemento de coesão causal e temporal.

Abreu (2012), na dissertação “Narrativa Ficcional: comparação entre textos de 1982 e de 2011 em crianças de 4 a 6 anos”, dedicou-se ao estudo da competência narrativa ficcional, destacando a importância da ficção para o desenvolvimento da criança. Também abordou os efeitos do livro infantil e como tem sido o contato das crianças com o mesmo atualmente diante da grande exposição das crianças às novas tecnologias, citando como, por exemplo, os canais que passam desenhos animados 24 horas por dia, os filmes de animação, o uso da internet e do videogame. O objetivo de Abreu era comparar a competência narrativa de ficção em crianças entre os anos de 1982 e 2011, abrangendo a faixa etária dos 4 aos 6 anos. Foram analisadas 18 narrativas orais, sendo nove para cada ano selecionado, o que permitiu observar semelhanças e diferenças na forma de narrar das crianças. A autora concluiu que as histórias produzidas em 2011 eram mais longas e ricas, apresentando um léxico mais diversificado, porém, eram menos originais. Também verificou que as rupturas mais frequentes em 1982 se mantiveram as mesmas em 2011. Além disso, a falta de progressão com todos os elos narrativos, marcada pela presença de saltos e retomadas, é característica comum nas histórias produzidas na infância. Sua pesquisa teve como base o estudo das narrativas apoiado na gramática para histórias ficcionais de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) já que este modelo abrange todas as categorias fundamentais para uma boa narrativa de ficção.

Por tudo que se apresentou até aqui, vale ressaltar que, para que tais pesquisadores pudessem analisar como se dá o desenvolvimento do discurso narrativo em suas pesquisas, foi necessário considerar a existência de um determinado padrão na construção dessas narrativas. Dessa forma, são identificados nessas produções alguns elementos que, ao preencher uma estrutura textual básica, dão ao gênero em questão uma forma específica.

Diversos autores (LABOV E WALETZKY, 1967; SCLiar-CABRAL E GRIMM-CABRAL, 1984; SPINILLO, 1991; SPINILLO, 1993; dentre outros) que se dedicam ao estudo da narrativa, concordam quanto à existência de um início (abertura convencional) que detalha algumas informações acerca da história – como o tempo, o lugar e os personagens; um meio, correspondente à cadeia de eventos, trama e situação problema; e um final (fechamento convencional) em que se chega à resolução da situação problema.

Através destes estudos, é possível constatar a importância do discurso narrativo no processo de aquisição da linguagem tendo em vista que “O avanço da capacidade de narrar é

um prenúncio do êxito escolar de crianças devido à complexidade de elementos envolvidos na constituição dos textos narrativos permeados por personagens, cenário, sequência de eventos e finalização” (ALMEIDA E FREITAG, 2012, p.11). Por isso, torna-se fundamental para uma troca comunicativa bem sucedida.

Conforme Dadalto e Godfeld, “narrar serve a necessidades cognitivas, estruturando e processando a experiência pessoal e necessidades sociais, compartilhando tais experiências” (2009, p. 43). Além disso, a narrativa é percebida “como uma tarefa neurocognitiva que envolve uma multiplicidade de funções executivas, linguísticas, atencionais, mnésicas e afetivas” (DADALTO E GODFELD, 2009, p. 47).

Levando em consideração os aspectos mencionados anteriormente, para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela perspectiva teórica baseada nos princípios da Linguística Cognitiva (LC). Essa escolha está ligada a um dos principais postulados defendidos pela teoria, que ao adotar a perspectiva não modular da mente, “prevê a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas” (FERRARI, 2011, p. 14). Assim, todos os mecanismos que estão envolvidos na aquisição da narrativa, como por exemplo, a atenção, a memória, são os mesmos que mobilizamos para aquisição de outros tipos de conhecimento. Além disso, Ferrari (2011, p. 14) defende que “a relação entre a palavra e o mundo é mediada pela cognição”.

A seguir, na seção 2.3, tratar-se-á da Linguística Cognitiva, área da linguística fundamental para as análises apresentadas posteriormente.

2.3 LINGUÍSTICA COGNITIVA

A Linguística Cognitiva é uma abordagem linguística relativamente recente, que surgiu a partir da década de 1970 e tem se desenvolvido desde os anos 80 (CROFT E CRUSE, 2004). Nasceu da insatisfação de alguns teóricos gerativistas, que estavam descontentes com a condição teórica que prevalecia naquela época, especialmente no que diz respeito às questões vinculadas à semântica. As pesquisas desenvolvidas até aquele momento, além de não encontrarem respaldo na teoria gerativa que justificasse os resultados encontrados, ainda eram totalmente desvinculadas do sujeito que efetivamente utiliza a língua no intuito de comunicar (CHIAVEGATTO, 2009).

A partir disso, conforme Ferrari (2011, p. 13), esses estudiosos dissidentes do gerativismo “passaram a buscar um novo viés teórico capaz de dar conta das relações entre

sintaxe e semântica, investigando especialmente as relações entre forma e significado na teoria linguística”. Para tanto, passaram a valorizar os aspectos pragmáticos da língua, ou seja, não somente as estruturas linguísticas utilizadas, mas o contexto comunicativo também passou a ser considerado nas análises dos dados (CHIAVEGATTO, 2009). Sob esse ponto de vista, há uma relação de interdependência entre a sintaxe, a semântica e a pragmática, instaurando-se o aspecto integrador da linguagem.

A título de exemplo, ao escutar de alguém a seguinte expressão: “O meu amigo Pedro é um touro, carregou o armário sozinho!”, não significa dizer que Pedro tem a mesma aparência física de um touro. Na verdade, essa pessoa gostaria apenas de manifestar uma comparação entre forças, expressando a ideia de que Pedro é tão forte quanto um touro. Portanto, percebe-se que a utilização dessa expressão requer tanto por parte da pessoa que a emite quanto do seu destinatário, um conhecimento extremamente sofisticado.

A produção/compreensão dessa frase exige dos seus respectivos interlocutores o estabelecimento de uma ligação entre o conhecimento que dispomos da língua e o conhecimento que resulta das experiências pelas quais vivenciamos no mundo, no caso, a força de que dispõe um touro. Desse modo, em expressões como a que foi exemplificada anteriormente, “estamos deixando entrever operações mentais complexas, que projetam conhecimentos entre domínios linguísticos, cognitivos e interacionais” (CHIAVEGATTO, 2009, p. 77).

A esse respeito, Chiavegatto (2009, p. 78) esclarece que a aquisição de conhecimentos como esse acontece nos ambientes social e cultural dos quais fazemos parte e que, em virtude disso, “usos linguísticos dessa natureza mostram-se extremamente dinâmicos e permeáveis às experiências dos sujeitos e de suas comunidades”. Segundo o autor, a LC parte da ideia de que “as estruturas linguísticas não são rígidas, mas maleáveis, que se amoldam continuamente às necessidades localizadas de expressão e comunicação” (2009, p. 81).

A LC difere-se de maneira especial de outras abordagens quanto à sua formação, pois é caracterizada por sua heterogeneidade teórica. Ao invés de uma grande teoria que abarca/responde a diversos aspectos da língua, essa abordagem é composta por diversas linhas de estudos que são compatíveis entre si ao compartilharem de alguns princípios básicos (SILVA, 2009). Desse modo, se constituiu a partir de diferentes linhas teóricas que partilhavam de hipóteses centrais quanto às questões da linguagem, porém, particularizavam os desdobramentos dessas hipóteses.

Uma das hipóteses compartilhadas por estes estudiosos diz respeito à concepção de linguagem humana, que aqui é entendida como uma ferramenta que permite organizar,

processar e transmitir a informação semântico-pragmática (FERRARI, 2011). Além disso, a linguagem, enquanto instrumento cognitivo, também exerce a função de organização e fixação da experiência humana (MARTELOTTA e PALOMANES, 2013).

Croft e Cruse (2004, p. 1) apresentam três princípios fundamentais que norteiam os estudos em LC: a primeira delas, afirma que a “linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma”⁶, contrariando o princípio gerativista da modularidade da mente; a segunda parte do pressuposto de que a “gramática é conceptualização”⁷ opondo-se à semântica de verdade-condicional; e a última hipótese assegura que o “conhecimento da linguagem emerge do uso da língua”⁸.

A primeira proposição referida pelos autores diz respeito ao princípio da modularidade da mente defendida pela teoria gerativa. Na visão dos gerativistas, a mente é constituída por módulos distintos que atuam separadamente, onde cada um destes módulos responde por um tipo de conhecimento específico – como, por exemplo, a percepção, o raciocínio matemático, a linguagem, etc. (MARTELOTTA E PALOMANES, 2013). Conforme os autores, o mesmo acontece à semântica que, nessa perspectiva teórica, também atuaria independentemente dos níveis fonológico e semântico mobilizando para isso, mecanismos sintáticos inatos. Sob esse ponto de vista, resultariam estruturas linguísticas autônomas que nada tem a ver com o significado que veiculam.

A LC, por sua vez, não nega a existência de uma capacidade inata do ser humano para a linguagem, já que somos dotados das estruturas e habilidades para aprender e usar uma ou mais línguas. No entanto, um dos aspectos que particulariza essa visão de linguagem é o tratamento dado a essa capacidade: os pesquisadores cognitivistas condenam a ideia de que essas estruturas e habilidades são única e exclusivamente da linguagem. Dessa maneira, de acordo com Silva,

[...] a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separado) e se fundamenta em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural. (2004, p. 2)

Para tanto, os cognitivistas postulam a existência de mecanismos cognitivos gerais (tais como a categorização e a esquematização) que são compartilhados pelas distintas

⁶(...) language is not an autonomous cognitive faculty (...)

⁷(...) grammar is conceptualization (...)

⁸(...) knowledge of language emerges from language use (...)

capacidades cognitivas existentes na mente humana e, portanto, participam igualmente na construção de outros tipos de conhecimento. Nesse sentido, pode-se afirmar que “a representação do conhecimento linguístico é essencialmente a mesma que a representação de outras estruturas conceituais”⁹ (CROFT E CRUSE, 2004, p. 2). Por conseguinte, pode-se afirmar que o cérebro participa globalmente da aquisição da língua.

De acordo com Kemmer (2008), não só a existência de princípios cognitivos como também outros princípios interacionais, pragmáticos e funcionais em geral, como a iconicidade e a economia, por exemplo, são aspectos indispensáveis para se compreender a linguagem. Sendo assim, Beckner et al., ao tratarem do sistema linguístico, afirmam que

O sistema é adaptativo, isto é, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas, e interações presentes e passadas juntas guiam o comportamento futuro. Um comportamento do falante é a consequência de fatores que vão desde restrições perceptuais até motivações sociais. A estrutura da linguagem emerge de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos. (2009, p. 2)¹⁰

Nessa abordagem teórica, a prioridade recai sobre a semântica, em virtude do forte interesse que os pesquisadores dispensaram ao significado das estruturas linguísticas que, aqui, passa a ser entendido como conceptualização. Daí, o segundo princípio de Croft e Cruse (2004) de que a linguagem não é o reflexo objetivo do mundo e que, de acordo com Silva (2004, p. 3), “em vez de espelhar, a linguagem é um meio de interpretar e de construir, organizar conhecimentos que refletem as necessidades, os interesses e as experiências dos indivíduos e das culturas”. Sendo assim, a função básica da linguagem, a categorização (SILVA, 2004).

O terceiro e último princípio afirma que o conhecimento que dispomos sobre a linguagem emerge do uso que fazemos dela. Sobre esse aspecto, Prestes-Rodrigues (2012, p. 21) esclarece que tanto as categorias quanto as estruturas da língua (semântica, sintaxe, morfologia e fonologia) “são construídas a partir da experiência, por meio de processos indutivos de abstração e esquematização capazes de dar conta de nuances encontradas entre construções bastante particulares”. Se o conhecimento linguístico é constituído a partir das inúmeras experiências à que somos expostos desde que nascemos, é correto afirmar que

⁹[...] representation of linguistic knowledge is essentially the same as the representation of other structure [...]

¹⁰The system is adaptive; that is, speakers' behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior. A speaker's behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual constraints to social motivations. The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive mechanisms.

fatores biológicos, psicológicos e socioculturais não só fazem parte como também influenciam na emergência do conhecimento linguístico (SILVA, 2004).

Desse modo, a emergência da LC está ligada à necessidade de explicar o funcionamento das línguas em contextos comunicativos reais, tamanha sua riqueza e complexidade. Por isso, depreende-se que não há como fazer qualquer análise da língua distante do contexto real de uso, correndo o risco de obter resultados parciais e difusos que não refletem a situação concreta a que ela se aplica. Somente a observação da língua em uso permitirá compreender a natureza complexa da linguagem.

Conforme Silva (2007), a linguagem passa a ser entendida como um meio de conhecimento que está conectada à experiência humana do mundo. Nesse sentido, o autor relata que as unidades e estruturas da língua são estudadas enquanto manifestações de capacidades cognitivas gerais, baseadas em princípios de categorização, de mecanismos de processamento mental e da influência da experiência social, cultural e individual. Para quem segue essa linha de raciocínio, a gramática de uma língua não é apenas um conjunto de regras preestabelecidas, mas consiste em um conjunto de princípios dinâmicos que se unem a rotinas cognitivas moldadas, mantidas e modificadas pelo uso (MARTELOTTA E PALOMANES, 2013).

Assim como Croft e Cruse (2004), Silva (2009) também definiu o que é LC por meio de quatro características básicas: a primeira delas é a de que este é um modelo teórico orientado para o significado, de modo que à linguagem é atribuída a função cognitiva de categorização; a segunda, que este é um modelo experientialista, no qual o significado é enciclopédico e fundamentado na experiência humana em todas as suas dimensões; em terceiro lugar, é um modelo baseado no uso efetivo da língua, como visto anteriormente; e, por último, conclui ainda que este é um modelo recontextualizador, incorporando todas as facetas do contexto, desde as bases cognitivas e experienciais dos falantes, assim como, inclui também, o ambiente sociocultural da língua.

Essas características descritas pelos autores citados se refletem na metodologia de pesquisa dos estudos na área. Este trabalho, especificamente, também segue os mesmos princípios, conforme discussão que será feita adiante, no capítulo 5.

De acordo com a posição assumida pelos cognitivistas, os usos linguísticos são influenciados tanto por questões físicas, incluindo aí as possibilidades e limitações do corpo humano, quanto pelo ambiente, a sociedade, os costumes, a cultura como um todo. O relacionamento cultural com o meio dá-se através dos nossos sentidos corporais, os quais vão estabelecendo extensões de sentido.

Dessa forma, o corpo integra a mente assim como o pensamento é corporificado, ou seja, a estrutura e organização do pensamento estão diretamente vinculadas à estrutura do nosso corpo, às nossas restrições de percepção e de movimento no espaço (MARTELOTTA E PALOMANES, 2013). Nesse sentido, é relevante discutir as influências da noção de perspectiva no processo de significação e expressão do mundo.

Para esses teóricos, para quem o significado é conceptualização, as palavras e as estruturas da língua servem de recursos para representar a construção que o sujeito faz de cenas ou fatos que fazem parte da rotina (CROFT e CRUSE, 2004). Ao mesmo tempo, tanto as expressões lexicais quanto as expressões gramaticais de uma língua também fazem parte desse princípio. Conforme Silva (2008, p. 18), “o processo de conceptualização consiste numa determinada perspectivização do conceptualizador relativamente a uma entidade ou situação”. Dessa forma, retoma-se o conceito de que o significado não é o espelho objetivo do mundo e sim, um meio de construí-lo a partir de determinada maneira ou perspectiva.

Silva (2008, p. 19) acrescenta ainda que, se entendemos o significado como objeto de conceptualização, “este não pode ser apenas analisado em relação às propriedades do objeto de conceptualização”, ou seja, o movimento de perspectivização conceptual requer necessariamente o envolvimento de um falante (conceptualizador) e a situação a ser considerada. Desta maneira, há que se considerar também um dado de subjetividade no movimento de conceptualização decorrente da perspectiva.

O autor (2008, p. 18) esclarece que o espaço de conceptualização é bidimensional, ou seja, “contém a dimensão da estruturação do ‘objeto’ de conceptualização e a dimensão da coordenação intersubjetiva entre os ‘sujeitos’ de conceptualização” e que o modo de conceptualizar determinada situação é denominado *perspectivação conceptual*¹¹. Consequentemente, as expressões linguísticas carregam consigo no significado a representação do conteúdo conceptual e ainda a perspectiva a partir da qual tal conteúdo foi construído.

Nessa representação, alguns elementos linguísticos têm a função de garantir a perspectiva que o falante deseja transmitir no momento da comunicação. Alguns pesquisadores propuseram, então, algumas noções que dão conta deste momento. Dentre elas, está a noção de *grounding* – doravante designado alinhamento figura/fundo – (Hopper, 1979; Talmy, 1975; Langacker, 2008), que oferece os subsídios necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Este é o tema que será abordado na seção seguinte.

¹¹ Perspectivação conceptual: diz respeito a uma capacidade cogn(osc)itiva geral e a uma capacidade que mostra que falar requer sempre uma escolha daquele que fala (SILVA, 2008).

2.3.1 Grounding

A operação de perspectivação conceptual denominada *grounding* doravante alinhamento figura/fundo (Hopper, 1979; Talmy, 1975; Langacker, 2008), tornou-se popular a partir dos estudos da Psicologia Gestaltista. A Teoria da Gestalt, que teve como precursores Wertheimer (1880-1943), Köhler (1887-1967) e Koffka (1886-1941) buscava compreender como os seres humanos percebem as coisas, iniciando pelo estudo da percepção e da sensação de movimento (BOCK, 2001).

Sendo o comportamento o objeto de estudo da Psicologia, os estudiosos dessa teoria partiam do princípio de que “o que o indivíduo percebe e como percebe são dados importantes para a compreensão do comportamento” (BOCK, 2001, p. 59). Desse modo, o comportamento humano é diretamente influenciado pelo modo como nós percebemos determinado estímulo. Assim, esses teóricos postulam que alguns elementos, tais como o equilíbrio, a simetria e a estabilidade, são fundamentais na busca da percepção da boa-forma ao permitirem a decodificação daquilo que objetivamos compreender.

De acordo com Bock (2001), a relação figura/fundo resulta da tendência da nossa percepção em buscar a boa-forma. A autora explica que “Quanto mais clara estiver a forma (boa-forma), mais clara será a separação entre a figura e o fundo” e que quando isso não acontece torna-se difícil distinguir o que é figura do que é o fundo. Para exemplificar, Bock (2001, p. 61) utiliza a imagem abaixo (Figura 1) em que levanta a seguinte questão: “O que temos aqui? Uma taça ou dois perfis?”.

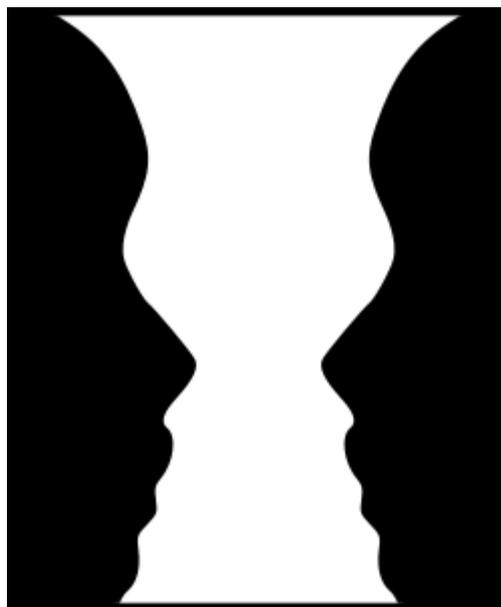


Figura 1 -

Com relação a este caso, a autora explica que esta é uma imagem ambígua já que “figura e fundo substituem-se, dependendo da percepção de quem os olha” (BOCK, 2001, p. 61). A interpretação da imagem (Figura 1) vai depender diretamente da forma como cada pessoa vai perceber os estímulos que lhes são oferecidos. Tomamos como exemplo o fato de uma pessoa perceber a parte branca como sendo a mais saliente com relação à parte preta, tomada como fundo, o objeto que emerge é uma taça. Caso contrário, se ao olharmos para a imagem fixarmos nosso olhar somente na parte preta da imagem, podemos facilmente perceber que se trata de dois perfis. Neste caso, a parte preta corresponde à figura enquanto que à parte branca, cabe porção de fundo. A autora conclui que é impossível percebermos as duas imagens simultaneamente e explica que

Nem sempre as situações vividas por nós apresentam-se de forma tão clara que permitam a sua percepção imediata. Essas situações dificultam o processo de aprendizagem, porque não permitem uma clara definição da figura-fundo, impedindo a relação parte/todo. (BOCK, 2001, p. 64)

Dessa mesma maneira funciona a linguagem. A forma como nos expressamos inclui a ênfase em um ou outro aspecto dependendo do ponto de vista que desejamos transmitir, para quem desejamos transmitir e em que contexto isso acontece. Assim a relação figura/fundo tem a função de contribuir para organização do discurso de modo que os fatos principais corresponderiam à porção da figura, enquanto que ao fundo caberia tudo aquilo que falamos no intuito de esclarecer, explicar, avaliar ou contextualizar o que está para ser narrado (HOPPER, 1979).

Essa noção foi introduzida na LC por Talmy (1978) e posteriormente aprofundada por Langacker (1987) embora ambos tenham usado diferentes designações para o mesmo processo (SILVA, 2008, p. 21). Talmy (1988) propôs que a operação de figura/fundo fizesse parte da categoria denominada de Distribuição de Atenção a qual permite direcionar a atenção para determinada estrutura a partir de determinado ponto de vista. Esta se subdivide em duas sub-categorias: força de atenção, que permite colocar em primeiro plano ou plano de fundo determinada relação; e padrões de atenção (SILVA, 2008, p. 26).

Langacker (1987), por sua vez, classificou a operação de alinhamento figura/fundo em termos de ajustamentos focais à categoria denominada Perspectiva, que corresponde à posição a partir da qual determinada situação é observada. Mais recentemente, o autor substituiu essa classificação e essa operação passou a fazer parte de outra categoria denominada Proeminência (SILVA, 2008, p. 22- 23).

Anos depois, a relação figura/fundo foi utilizada por Talmy (2000) para explicar como a expressão das relações espaciais acontece na linguagem natural. Desse modo, no que concerne a essas relações espaciais, tanto a movimentação quanto a localização, são expressas ao especificarmos a posição de um objeto qualquer – como sendo a figura – em relação a outro objeto – designado como fundo (CROFT E CRUSE, 2004).

A título de exemplo, serão utilizadas duas frases que foram retiradas de Talmy (1975, p. 419): “a caneta estava sobre a mesa”¹² e “a caneta caiu da mesa”¹³. Em ambas as sequências o objeto *caneta* designa a figura enquanto *mesa* especifica o objeto que tem a função de fundo. A seguir, o autor esclarece que “O objeto figura é um ponto em movimento ou um ponto conceitualmente móvel cujo caminho ou posição é concebida como a variável de um valor específico”¹⁴ e que “O objeto fundo é um ponto de referência, possuindo um ponto fixo numa estrutura de referência, que indica qual caminho ou posição da figura recebe caracterização”¹⁵.

A seguir, serão sintetizadas no Quadro 1, as principais diferenças e propriedades que podem favorecer a interpretação destas operações enquanto figura e fundo, apoiado nos princípios de Hopper (1979).

FIGURA	FUNDO
Localização menos conhecida	Localização mais conhecida
Menor	Maior
Mais móvel	Mais fixa
Estruturalmente mais simples	Estruturalmente mais complexa
Mais saliente	Mais colocada em segundo plano
Mais recente na consciência	Mais cedo na cena, na memória

Quadro 1 - Características dos inputs que constituem figura e fundo, segundo Hopper (1979)

¹² The pen lay on the table

¹³ The pen fell off the table

¹⁴ The FIGURE object is a moving or conceptually movable point whose path or site is conceived as a variable the particular value of which is the salient issue.

¹⁵ The GROUND object is a reference-point, having a stationary setting within a reference-frame, with respect to which the FIGURE’S path or site receives characterization.

As características apontadas neste quadro tendem a facilitar a identificação do que é tomado como figura/fundo em uma narrativa, seja ela oral ou escrita. Desse modo, conforme Hopper (1979), o fundo apresenta uma localização mais conhecida já que é estruturalmente fixo. Além disso, por ser maior também é também mais complexo. Tomamos como exemplo, a descrição de um cenário onde se dá um determinado evento/cena. Se a pessoa desejar, pode contar em detalhes a outra como é esse espaço. Conseqüentemente, vai ser necessária uma quantidade maior de palavras, frases, etc para narrar.

Já a figura diz respeito à ação, ao que está acontecendo. Por isso, ao tratar da porção de figura de uma narrativa, Hopper passa a caracterizá-la como algo móvel, difícil de ser localizada. Além disso, afirma que a figura é estruturalmente mais simples do que a porção de fundo em uma narrativa. Assim, a figura é a parte mais saliente/proeminente, visto que, sem ação não há narrativa (LABOV E WALETZKY, 1967; TAVEIRA, 2012); e o fundo fica em segundo plano, podendo aparecer ou não no momento em que a pessoa está narrando.

Na próxima seção, serão abordadas mais algumas questões acerca da relação entre o *grounding* e a narrativa.

2.3.2 *Grounding* e narrativa

A atividade de narrar exige que o falante disponha as informações de tal maneira que seja possível, por parte do seu interlocutor, compreender satisfatoriamente aquilo que ele deseja transmitir. Essa ação requer que façamos algumas escolhas quanto aos itens lexicais e às estruturas gramaticais necessárias para consolidar o ato comunicativo. Além disso, tão importante quanto essas escolhas são os mecanismos cognitivos que estão envolvidos nesse processo como, por exemplo, a percepção, a atenção, a memória etc todos atuando dinamicamente e simultaneamente.

A esse respeito, é preciso considerar que tudo aquilo que narramos é transmitido a partir de uma determinada perspectiva acerca do evento, ou seja, de acordo com a percepção que tivemos dos fatos. Com relação a essa habilidade cognitiva, Langacker (1987) lançou mão de algumas operações de perspectivação conceitual, sendo a mais importante delas a noção de *grounding* (alinhamento assimétrico figura/fundo).

Nessa perspectiva, Prestes-Rodrigues (2012, p. 26) salienta que “Através do *grounding*, o estímulo, seja de natureza visual, auditiva, etc. é organizado a partir do estabelecimento de relações de proeminência entre os elementos que compõem esse

estímulo”. Ou seja, a partir do *input*, é estabelecida a figura, conhecida como o elemento proeminente, cuja estrutura é perceptível, com contornos bem definidos, se destacando do fundo ou remanescente (LANGACKER, 1987). Desse modo, é a figura que possibilita a organização de uma cena, enquanto o fundo trata-se de um *continuum*, sem limites definidos. Qualquer mudança na relação de proeminência está diretamente ligada à dinamicidade da percepção.

A partir de pesquisas elaboradas por psicólogos e de observações de um elevado número de línguas, Hopper (1979) também propôs que, ao contar uma história, os usuários organizam suas informações de acordo com as suas percepções acerca do evento, das necessidades do ouvinte e dos objetivos comunicacionais. Com relação à percepção, Conceição a define da seguinte maneira:

A percepção é um processo psicofísico que ocorre quando as informações são captadas na realidade, seja na superfície ou no interior de nosso organismo. Para que isso ocorra, os pontos receptores dos nossos órgãos sensoriais precisam ser ativados, promovendo a recepção, a transformação e a transmissão das informações para o resto do sistema nervoso. A percepção se realiza através de dois processos distintos e hierárquicos: a captação do estímulo e sua interpretação. (2010, p. 27)

Diante disso, a autora (2010, p. 28) afirma que “a percepção que temos do mundo é a mesma que temos dos fatos que constituem uma narrativa oral ou escrita”. Conseqüentemente, o que narramos é influenciado pelos aspectos biológicos e psicológicos. Assim, conforme Conceição, “as pessoas, quando contam uma história, codificam linguisticamente o que percebem também segundo os planos de figura e fundo” (2010, p. 28).

Partindo da perspectiva de registro da realidade conceptual, figura (*foregrounding*) diz respeito ao plano em que são apresentados os pontos principais de uma história, ou seja, as ações, seguindo uma estrutura base do discurso. Enquanto o plano de fundo (*backgrounding*) seriam os comentários, as avaliações, ou ações secundárias, é o que fornece suporte à estrutura (Hopper, 1979).

Dessa maneira, a porção de figura de um texto corresponderia ao seu esqueleto cuja responsabilidade seria fazer o discurso progredir, enquanto a porção de fundo proporcionaria cobertura a essa estrutura básica. Portanto, não faz parte da coerência textual e, conseqüentemente, não contribui para a progressão do discurso (PEZZATI, 2004).

O plano de figura, de acordo com Hopper (1979), corresponde àquele plano mais saliente da narrativa e ao mesmo tempo aquele que se caracteriza pela simplicidade

morfossintática ao apresentar verbos pontuais, nos aspectos perfectivo e afirmativo e ainda fazer referência a situações objetivas, pontuais. Já o plano de fundo, mais complexo morfossintaticamente, compreende a porção mais periférica do texto: apresenta eventos incompletos, sendo marcada por verbos durativos e estativos, assim como pode manifestar causa, concessão, tempo, dúvida, hipótese, etc (HOPPER, 1979).

Partindo deste princípio, Conceição (2010, p. 17) postula que “o plano de figura, por ser mais saliente e por possuir codificação mais simples, deve ser compreendido mais facilmente pelo leitor/ouvinte do que o plano de fundo”. Consequentemente, se o plano de figura é o mais acessível quanto à compreensão, espera-se que as narrativas infantis também o apresentem em maior quantidade em comparação à presença do plano de fundo nas mesmas. A autora ainda verifica a existência de uma relação entre a influência dos diferentes níveis de escolaridade e a recontagem desses planos discursivos.

Hopper (1979) também apresenta algumas características que distinguem um plano do outro, respectivamente, a figura (*foregrounding*) do fundo (*backgrounding*). A primeira delas está relacionada ao subprincípio da iconicidade: que pressupõe a ordenação linear, a partir do qual a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar na cadeia sintática. Além disso, a responsabilidade pela codificação dos eventos cronológicos fica a cargo desse subprincípio (CONCEIÇÃO, 2010, p. 25).

Assim sendo, Hopper postula que os eventos constituintes da figura são sequenciais, sucedendo uns aos outros na narrativa e seguindo a mesma ordem em que os fatos ocorreram no mundo real. Diferentemente do fundo, marcado pela simultaneidade, concorrendo, ampliando ou comentando os eventos de figura. Isso justifica como as suas sequências podem ser dispostas em qualquer local do eixo temporal, assim como, pode não fazer parte dele.

As operações de figura e fundo também se distinguem pela estrutura de foco. No fundo, existe uma probabilidade maior de mudanças de tópico e informação nova pelo sujeito. Enquanto na figura, esse tipo de informação é frequentemente introduzido pelo predicado (verbo mais complemento) e, além disso, os sujeitos estão pressupostos.

Outra característica destacada pelo autor afirma que as sequências de figura referem-se a eventos dinâmicos e ativos, marcadas por verbos pontuais e perfectivos. Já as de fundo apresentam verbos durativos/estativos e imperfectivos. Acrescenta ainda que, enquanto as sequências de figura são narradas, as de fundo não as são, pois como viu-se anteriormente, elas apenas servem de suporte, ampliando ou comentando a narrativa. Além disso, também apresentam um nível baixo de assertividade e formas *irrealis*: subjuntivos, optativos, formas modais e negação.

Para a realização deste trabalho, foi escolhida uma versão da história “Chapeuzinho Vermelho”. E assim como em qualquer narrativa, essa história também apresenta partes que são mais salientes, pertencentes ao primeiro plano da história, ou seja, à figura; e àquelas que pertencem ao segundo plano, por constituírem-se em partes que apresentam menos relevância ao enredo, pertencentes, portanto à porção de fundo do texto narrativo.

De acordo com Conceição (2010), a escolha do que é codificado como figura/fundo em uma determinada situação comunicativa é atribuída ao sujeito, embora nem sempre o faça conscientemente. Para a autora, “é o falante quem decide o que de uma experiência vivida, ele entende (ou quer que o ouvinte/leitor entenda) como sendo o plano principal e o que deve ficar em segundo plano” (2010, p. 26). Do mesmo modo acontece quando contamos algo, no caso uma história, a outra pessoa. A tendência ao narrar é fazermos uma seleção daquelas informações que achamos mais pertinentes a partir daquilo que ouvimos tendo em vista os objetivos comunicacionais que estão envolvidos naquela determinada circunstância.

Partindo dessa ideia, este trabalho analisa narrativas orais produzidas por sujeitos na faixa etária dos quatro anos de idade, período em que a criança ainda está em processo de aquisição da linguagem, a fim de verificar como as crianças selecionadas recuperam informações de figura/fundo a partir da identificação dos elementos estruturais que estão presentes nas narrativas desses sujeitos.

A título de facilitar a compreensão do que foi exposto anteriormente assim como na pretensão de que possa ajudar na identificação do que eventualmente venha a ser apresentado pelas crianças em termos de figura/fundo no momento de (re)contar a história, no Quadro 2, é feita a apresentação da versão original “Chapeuzinho Vermelho” classificada segundo o que é figura/fundo.

FIGURA	FUNDO
	Era uma vez uma menina conhecida como Chapeuzinho vermelho.
Um dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua Vovó,	
	que morava do outro lado do bosque.
	Caminhando pelo bosque,
<p>a menina encontrou o lobo.</p> <p>– Onde vai, Chapeuzinho? – perguntou o lobo.</p> <p>– Vou à casa da Vovó levar uma cesta de doces – respondeu Chapeuzinho.</p> <p>– Muito bem, boa menina! Por que não leva flores também?</p>	
	Enquanto Chapeuzinho colhia as flores,
<p>o lobo correu para a casa da vovó. Bateu à porta e, imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar.</p> <p>Assim que entrou, deu um pulo e devorou a Vovó inteirinha. Depois, colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho.</p> <p>Quando Chapeuzinho chegou, o Lobo pediu para ela se aproximar mais.</p> <p>– Vovó, que orelhas grandes! – disse Chapeuzinho.</p> <p>– É pra te ouvir melhor! – disse o lobo.</p> <p>– Que olhos enormes, Vovó!</p> <p>– É pra te ver melhor!</p> <p>– Que nariz comprido!</p> <p>– É para te cheirar!</p> <p>– E essa boca, vovozinha? Que grande!</p> <p>– É pra te devorar!</p> <p>Então o Lobo pulou da cama e correu para pegar Chapeuzinho.</p> <p>Um Caçador</p>	
	que passava perto da casa
<p>ouviu o barulho e foi ver o que era.</p> <p>O Lobo tentou fugir, mas o Caçador atirou e matou o Lobo.</p> <p>Chapeuzinho apareceu e disse que o Lobo havia engolido a Vovó.</p> <p>O caçador abriu a barriga do lobo e tirou a Vovó sã e salva.</p>	

Quadro 2 - classificação da história Chapeuzinho Vermelho segundo o grounding (alinhamento figura/fundo)

Na próxima seção, será apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esse capítulo apresenta os objetivos, as questões norteadoras e os passos metodológicos definidos para a elaboração da pesquisa, adotando como fundamentação teórica o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura/fundo) na perspectiva da LC, bem como as questões ligadas à narrativa e sua estrutura. A composição deste capítulo apresenta: o objetivo geral, os objetivos específicos e as questões norteadoras; os sujeitos da pesquisa; o processo de construção do *corpus*, da descrição e da análise dos resultados.

3.1 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

A presente pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar de que maneira crianças de 4 anos de idade, falantes de português brasileiro, estruturam suas narrativas, tendo em vista, especificamente, como o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura/fundo) ocorre nas narrativas durante o período da aquisição da linguagem.

A partir do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os elementos que constituem a estrutura narrativa na fala desses sujeitos;
- b) relacionar as estruturas linguísticas já identificadas como relacionadas a cada um destes elementos que constituem a estrutura narrativa;
- c) verificar como o *grounding* está presente na estrutura narrativa em crianças da faixa etária selecionada.

Partindo dos objetivos específicos, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

- I. Quais os elementos estruturais da narrativa são encontrados na faixa etária escolhida?
- II. Existe relação, no que se refere ao *grounding*, entre as evidências encontradas e a caracterização dos elementos estruturais constituintes da narrativa já descrita no referencial teórico?
- III. Como o *grounding*, enquanto processo cognitivo está presente nas narrativas das crianças?

Após a apresentação dos objetivos geral e específicos, assim como as questões norteadoras do trabalho, cabe apresentar os sujeitos de pesquisa e a forma de abordagem realizada com os sujeitos para a constituição do *corpus* a partir das narrativas orais infantis. Isso será feito nas duas próximas seções.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul-Brasil. Contou com a participação de 6 crianças de uma única faixa etária: 4 anos, das quais 3 pertenciam à rede pública municipal de ensino e as outras 3 à rede privada de ensino. O contato com as famílias foi mediado pelas escolas somente após aprovação pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) e mediante a carta de autorização da SMED (Secretaria Municipal de Educação) para a escola da rede pública municipal de ensino. A delimitação dessa faixa etária relaciona-se à ideia de contemplar o período designado como pré-alfabetização (conforme referido na seção 2.2.3).

Escola		Criança	Idade	Sexo
Rede pública municipal de ensino	SUJEITO 1	G. F. F.	4;8	F
	SUJEITO 2	E. M. R	4;9	F
	SUJEITO 3	C. C. F.	4;11	M
Rede privada de ensino	SUJEITO 4	O. V. C.	4;3	M
	SUJEITO 5	O. E. S.	4;6	F
	SUJEITO 6	J. C. M.	4;8	F

Quadro 3 - Dados dos sujeitos de pesquisa

De acordo com o exposto no quadro 2, as crianças tinham de 4;3 a 4;11 anos de idade no momento da coleta de dados, e a proporção é de duas meninas para um menino tanto na escola da rede pública quanto da rede privada.

3.3 PROCEDIMENTOS (COLETA E ANÁLISE)

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve dados de seres humanos, a coleta de dados foi submetida à aprovação prévia pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). Obtida esta

aprovação e mediante a carta de autorização da SMED (Secretaria Municipal de Educação), as escolas selecionadas foram contatadas com o intuito de esclarecer sobre a pesquisa como um todo, propor a coleta de dados, obter a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – APÊNDICE A) e do questionário linguístico e biográfico pelos pais/responsáveis (APÊNDICE B).

Tendo em vista que os sujeitos desta pesquisa se tratavam de crianças, sentiu-se a necessidade de proporcionar um contato inicial. O objetivo desse primeiro contato seria fazer com que as crianças, ao conviver com a pesquisadora, se sentissem mais à vontade na presença da mesma no momento da coleta de dados diminuindo os possíveis efeitos de rejeição diante da presença de um estranho. Para isso, foram realizados cinco encontros, com duração de cerca de uma hora cada, durante a semana que antecedeu a coleta. Estes encontros aconteceram durante o período de aula normal, em que a pesquisadora pôde interagir com as crianças selecionadas enquanto elas brincavam ou realizavam as atividades propostas pelas professoras das crianças.

No entanto, é importante destacar que, para a realização da coleta, o procedimento foi realizado individualmente, em uma sala reservada. Para a escolha da história, considerou-se a faixa etária dos sujeitos de pesquisa e a sugestão das professoras responsáveis pelas turmas às quais as crianças pertenciam.

As interações foram gravadas (apenas a voz) e transcritas (segundo as normas estabelecidas pelo projeto NURC/USP – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo, relatadas por Preti e Urbano, 1990), a fim de captar o momento em que a criança desenvolvia a narrativa. É relevante informar que os sujeitos não foram informados que seriam gravados no momento da interação para a coleta de dados, isso porque se supôs que, caso soubessem da existência do objeto, poderiam sentir-se envergonhados e retraídos, o que provavelmente influenciaria na produção narrativa dos mesmos. Posteriormente, foi feito um levantamento das estruturas linguísticas utilizadas pelas crianças, relacionando-as às partes da narrativa e à identificação da figura e do fundo na mesma.

Foi aplicado, também, um questionário biográfico e linguístico aos pais/responsáveis, visando a caracterizar os sujeitos de pesquisa, especialmente no que se refere aos hábitos de leitura da família que possam impactar o objeto da pesquisa. Os resultados foram analisados qualitativamente, estabelecendo-se relações com o referencial teórico. Os dados dos sujeitos foram analisados individualmente e, a seguir, estabelecendo-se comparações: primeiramente entre os sujeitos provenientes da mesma escola e, num segundo momento, entre todos, considerando critérios como escola de origem, gênero e hábitos de leitura dos pais.

Depois de finalizada a pesquisa e a entrega da versão final da dissertação, será agendado um retorno às escolas a fim de apresentar os resultados obtidos, proporcionando o compartilhamento e a divulgação do conhecimento com os profissionais das instituições participantes.

Apresentados objetivos e questões norteadoras, descritos os sujeitos e apontados os procedimentos de coleta de dados, passa-se à descrição e análise dos dados obtidos. É o que se vê no capítulo a seguir.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados levantados e que possibilitaram a discussão acerca do que foi tratado nesta pesquisa são provenientes de um total de 6 crianças, falantes do português brasileiro, de ambos os sexos, com idade compreendida entre 4;3 e 4;11. A escolha da idade tem por objetivo captar o período designado como pré-alfabetização. Deste total de crianças, 3 pertenciam à rede pública municipal de ensino e os outros 3 à rede privada de ensino, num total de quatro sujeitos do sexo feminino e dois do sexo masculino, todos residentes na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul-Brasil.

Para a análise e discussão dos dados foram considerados os seguintes instrumentos de pesquisa:

1. Questionário biográfico e linguístico: este questionário foi entregue aos pais/responsáveis pela criança para ser respondido e devolvido à pesquisadora, juntamente com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e esclarecido). Através deste instrumento foi possível obter informações relacionadas aos aspectos sociais e aos hábitos de leitura da família, visto que são fatores que poderiam impactar o objeto da pesquisa.
2. Narrativas infantis: O *corpus* desta pesquisa constitui-se de um total de 6 narrativas correspondente à coleta realizada nas duas escolas, sendo uma narrativa para cada criança. A história selecionada para o momento foi “Chapeuzinho Vermelho” (ANEXO A), por tratar-se de um conto clássico, amplamente conhecido e repetido em nossa cultura (considerando-se as sugestões das professoras das crianças). Essas narrativas foram produzidas oralmente, visto que se trata de sujeitos não alfabetizados, e, posteriormente, foram gravadas e transcritas (segundo as normas estabelecidas pelo projeto NURC/USP – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo, relatadas por Preti e Urbano, 1990). Conforme mencionado anteriormente, optou-se por não informar as crianças acerca da existência do gravador no momento da coleta por acreditar que elas pudessem ficar constrangidas diante da presença do objeto. Vale ressaltar que foi adotada a mesma metodologia para as crianças de ambas as instituições.

Todas as narrativas que constituem o *corpus* desta pesquisa foram realizadas sem a utilização de qualquer recurso como apoio. A realização dessa etapa deu-se da seguinte maneira: no primeiro momento a criança ouvia a história do livro

“Chapeuzinho Vermelho” que lhe foi contada pela própria pesquisadora. Posteriormente, elas eram convidadas a (re)contarem a história que haviam acabado de escutar.

A seguir, para facilitar a organização e a compreensão daqueles leitores que se interessarem por este trabalho, será descrita a forma escolhida para a disposição dos dados (*corpus*). No primeiro momento, são apresentados os dados referentes às coletas realizadas com as crianças da escola da rede pública municipal de ensino – Sujeito 1, Sujeito 2 e Sujeito 3. Em um segundo momento, foi apresentado os dados referentes às coletas obtidas com as crianças pertencentes à escola da rede privada de ensino – Sujeito 4, Sujeito 5 e Sujeito 6. A ordem em que aparecem as narrativas está de acordo com a idade de cada sujeito de pesquisa, iniciando por aquele com a idade menor, conforme consta no Quadro 3 apresentada na seção 3.2.

Para a análise e posterior apresentação dos dados, considerou-se conveniente a utilização de quadros. Cada quadro é formado por três colunas: na primeira coluna, aparecem os elementos que constituem a estrutura narrativa conforme postulado por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972): o resumo, a orientação, a ação complicadora, a avaliação, a resolução e a coda. Todas as produções narrativas foram classificadas nesse quadro de acordo com a presença/ausência destes seis elementos. Na segunda coluna, aparecem as produções narrativas na íntegra (versão com os comentários da pesquisadora¹⁶). E, na terceira e última coluna, são apresentadas as mesmas produções, porém, sem a presença de qualquer comentário, perguntas, repetições, etc. – tanto por parte da pesquisadora quanto da criança (versão sem os comentários). A escolha pelos quadros deu-se em virtude da fácil e rápida visualização dos dados. Além disso, também é possível verificar nesses quadros a existência e a disposição dos aspectos relacionados ao *grounding* (alinhamento figura/fundo), estabelecendo possíveis relações com a estrutura narrativa.

Para a identificação das sequências que são designadas como figura (*foregrounding*) e fundo (*backgrounding*) nos dados de cada sujeito nos quadros abaixo, foi colocada a letra (F) ao final das sequências de figura e, para as sequências que correspondem ao fundo (*backgrounding*), foi colocada a letra (f)¹⁷.

¹⁶ Os comentários da pesquisadora são identificados pela presença da letra “P” no início de cada fala da mesma, e são apresentados em itálico.

¹⁷ A identificação das sequências de figura/fundo pode ser visualizada na terceira coluna de cada quadro onde aparece a produção narrativa de cada sujeito. Assim, ao final de cada sequência identificada como figura/fundo, constarão respectivamente as letras (f) ou (F).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados de cada sujeito foram analisados segundo os critérios que seguem abaixo:

1. Análise dos dados levantados a partir do questionário biográfico e linguístico;
2. Análise dos aspectos estruturais da narrativa, de acordo com a proposta elaborada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972);
3. Análise da narrativa considerando os principais aspectos apontados por Perroni (1992) no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento do discurso narrativo pela criança;
4. Análise dos aspectos relacionados ao *grounding* (alinhamento figura/fundo).

Para além da descrição dos resultados de cada sujeito, foram estabelecidas comparações, conforme referido na metodologia, considerando escola de origem, gênero e hábitos de leitura da família. Salienta-se que serão apresentadas somente comparações, todas de caráter qualitativo, que mostram alguma distinção entre os grupos. Tais comparações dão base à discussão geral, na qual resultados e referencial teórico são relacionados.

Passa-se, então, à descrição dos resultados de cada sujeito.

4.1 SUJEITO 1

O sujeito 1, G. F. F. é do sexo feminino, estudante da rede pública municipal e possui 4;8 de idade (conforme descrito na seção 3.2). O questionário biográfico e linguístico revelou que, com relação ao grau de escolaridade, tanto o pai quanto a mãe possuem o ensino fundamental completo. No que diz respeito aos hábitos de leitura da família, a mãe não lê e o pai costuma ler uma vez por semana, utilizando como suporte jornais e redes sociais, em casa e no trabalho.

Os dois afirmam ler para a filha, pelo menos duas vezes na semana, histórias do gênero conto infantil, utilizando para isso somente livros. Ambos alteram o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) da voz ao narrar a história e também fazem perguntas a respeito do enredo. Ela costuma contar histórias aos pais por iniciativa própria e a pedido deles.

É estimulada pelos pais a despertar o interesse pela leitura. Eles fazem isso através da leitura de histórias e também ao se disporem a escutar as histórias da menina. De acordo com os pais, o Sujeito 1 tem acesso a histórias em quadrinhos, revistas e jornais além dos livros que vêm da escola. Somam-se a isto os desenhos animados que ela pede para assistir na

Internet. Ela sempre demonstra interesse quando alguém quer lhe contar uma história. Adora narrativas com os personagens da Turma da Mônica, Patati Patatá e a Galinha Pintadinha.

A seguir, serão apresentados os dados referentes à coleta realizada com o Sujeito 1. No Quadro 4, segue a produção narrativa referente à história “Chapeuzinho Vermelho”.

Elementos da Narrativa	Versão com os comentários	Versão sem os comentários
Resumo		
Orientação	<p><i>P: Era uma vez...</i></p> <p>[uma vez...</p> <p>Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque)</p> <p><i>P: Por onde? Pelo bosque?</i></p> <p>É ((confirma))</p> <p><i>P: E aí? O que é que aconteceu enquanto ela caminhava pelo bosque?... O que é que ela foi fazer no bosque?... O que é que ela foi fazer?... O que é que a mamãe dela pediu pra ela?</i></p> <p>Pra levar uma cesta de doces para a Vovó</p> <p><i>P: Pra Vovó... isso... e ela foi pelo...</i></p> <p>Bosque</p> <p><i>P: Pelo bosque... muito bem... e aí... quem é que ela encontrou lá no bosque?</i></p>	<p>[uma vez...</p> <p>Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque)</p> <p>Pra levar uma cesta de doces para a Vovó (f)</p>
Ação Complicadora	<p>U:: u Lobo</p> <p><i>P: E o que é que o Lobo falou pra ela?</i></p> <p>Falou... hum... eu não lembro ((comentário))</p> <p><i>P: Tu não lembra?</i></p> <p>Não</p> <p><i>P: Não?</i></p> <p>Não</p> <p><i>P: O Lobo perguntou onde é que ela estava... onde é que ela estava indo... lembra? Ela disse pro Lobo...</i></p> <p>Que tava indo lá na casa da Vovó</p> <p><i>P: Levar uns doces pra ela... muito bem</i></p> <p>E aí ele disse:</p> <p>– Por que você não colhes umas flores?</p> <p><i>P: E aí?</i></p> <p>E aí... por enquanto que elas colhia as flores...((hesitação))</p> <p><i>P: Ele foi pra onde enquanto ela colhia as flores? Ele correu pra casa...</i></p>	<p>U:: u Lobo (F)</p> <p>Que tava indo lá na casa da Vovó (f)</p> <p>E aí ele disse:</p> <p>– Por que você não colhes umas flores? (F)</p> <p>E aí... por enquanto que elas colhia as flores...((hesitação)) (f)</p> <p>Ele correu pra casa da Vovó</p> <p>E aí ele botou o óculos a touca</p> <p>E aí quando Chapeuzinho chegou... falou:</p> <p>– Que nariz gra:nde Vovó::...</p> <p>– Que unhas gra::ndes... que olhos gra::ndes... que cabelo... que orelhas gra::ndes... que dentes gra::ndes... que boca gra::nde...</p> <p>– Devora e pra te pra te pegar</p> <p>Pra pegar a Chapeuzinho</p>

	<p>Ele correu pra casa da Vovó</p> <p><i>P: E aí? O que é que ele fez lá?</i></p> <p>E aí ele botou o óculos a touca</p> <p><i>P: Botou o óculos e a touca e aí?</i></p> <p>E aí quando Chapeuzinho chegou... falou:</p> <p>– Que nariz gra:nde Vovó::...</p> <p><i>P: Que mais?</i></p> <p>Ai eu não me lembro... ((comentário))</p> <p><i>P: Que nariz gra::de... que...</i></p> <p>Que unhas gra::ndes... que olhos gra::ndes... que cabelo... que orelhas gra::ndes... que dentes gra::ndes... que boca gra::nde...</p> <p><i>P: E aí o que é que ele fez quando ela falou assim oh... que boca gra::nde? É pra te... o que é que ele falou pra ela? É pra te...</i></p> <p>– Devora e pra te pra te pegar</p> <p><i>P: E aí... o que é que ele fez? Saiu corre:ndo...</i></p> <p>Pra pegar a Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: E aí... conseguiu pegar ou não?</i></p> <p>Não ((comentário))</p> <p><i>P: Quem é que salvou?</i></p>	Vermelho (F)
Avaliação		
Resolução	<p>O Caçador que morava perto da casa da Vovó</p> <p><i>P: O Caçador que morava perto da casa da Vovó? Como é que ele salvou elas? De que jeito?</i></p> <p>Tirou tirou a Vovó da barriga do Lobo Mau</p> <p><i>P: E a chapeuzinho?</i></p> <p>Chapeuzinho...</p> <p><i>P: Como é que foi o final?</i></p> <p>Ai... eu não lembro no final... ((fala baixinho))</p> <p><i>P: Tu não lembra do final?</i></p> <p>Não ((comentário))</p> <p><i>P: O Caçador salvou a Vovó de dentro da barriga do Lobo... não é?</i></p> <p>É ((comentário))</p> <p><i>P: E aí... no final?</i></p>	<p>O Caçador que morava perto da casa da Vovó (f)</p> <p>Tirou tirou a Vovó da barriga do Lobo Mau</p> <p>Chapeuzinho... (F)</p>
Coda	No final eles ficaram felizes para sempre	No final eles ficaram felizes para sempre (F)

Quadro 4 - Produção narrativa do Sujeito 1.

Começando a análise a partir da estrutura narrativa postulada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) observou-se a presença dos seguintes elementos estruturais: o Sujeito 1 começa a narrativa a partir da orientação. De acordo com os autores, a presença deste elemento em uma narrativa tem por objetivo informar ao ouvinte/leitor sobre os personagens, o espaço, o tempo e a atividade inicial desses personagens. Para isso, ela inicia contando: “Era [uma vez... / Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque) / Pra levar uma cesta de doces para a Vovó”. Esse começo tende a facilitar a compreensão dos eventos que, posteriormente, serão narrados contextualizando-os. Também utiliza a abertura típica de narrativas ficcionais “Era [uma vez”, quando sua fala acontece simultaneamente à fala da pesquisadora (fato que é indicado pela presença do símbolo colchete (I)), ou seja, há uma superposição de vozes por um instante quando a pesquisadora vai ajudá-la a iniciar a história.

A seguir, quando ela introduz na história o personagem do Lobo, passa ao único elemento obrigatório a qualquer narrativa: a ação complicadora (TAVEIRA, 2012). Ao prosseguir, ela continua contando uma série de sequências narrativas com enunciados no passado, respeitando a mesma ordem dos fatos conforme aconteceram na versão original (BASTOS, 2005), mesmo diante de alguns saltos com relação ao enredo. Mas com a ajuda da pesquisadora ela consegue dar continuidade à narrativa, partindo da fala da pesquisadora que lhe perguntou sobre onde a Chapeuzinho estava indo. O Sujeito 1 conta sobre a resposta de Chapeuzinho ao lobo: “Que tava indo lá na casa da vovó” e continua ao complementar a fala da pesquisadora de que a Chapeuzinho estava indo levar doces para a Vovó: “E ele disse: / Por que você não colhes umas flores?”, lembrando a fala do Lobo para a menina.

Prosseguindo, conta sobre a parte em que o Lobo corre para a casa da Vovó e se veste com os objetos pessoais da senhora. No entanto, não menciona o fato de que o Lobo devorou a Vovó para só depois se disfarçar. Também faz parte deste elemento, o momento em que ela conta a conversa de Chapeuzinho com o Lobo, no instante em que ele já estava fingindo ser a Vovó. Por último, ela conta que o Lobo sai correndo atrás de Chapeuzinho para tentar devorá-la também.

No penúltimo elemento da estrutura narrativa elaborado por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a resolução, ela demonstra certa confusão ao narrar o desfecho da história e conta que o Caçador morava perto da casa da Vovó, quando na versão original, ele estava apenas passando por perto da casa da senhora. Na sequência, conta que o Caçador tirou a Vovó da barriga do Lobo, porém, não menciona os fatos que levaram a esse desfecho, ou seja, ela não conta que o Caçador atirou no Lobo, para só aí retirar a Vovó da barriga do animal.

Em seguida, ela dá um salto e chega à coda, narrando que “No final eles ficaram felizes para sempre”, fórmula típica de fechamento de narrativas ficcionais. Nesse instante, o Sujeito 1 retoma o ouvinte ao momento presente (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV, 1972), observando que esta fórmula de encerramento não faz parte da versão original. O resumo e a avaliação não aparecem nesta produção.

Neste momento, conforme foi descrito na metodologia deste trabalho, segue a análise dos dados a partir do que foi apresentado por Perroni (1992) no seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo. O fato de valer-se das fórmulas de abertura (quando incorpora parte da fala inicial da pesquisadora à sua para iniciar a narrativa) e final de história, além de narrar boa parte do enredo respeitando a sequência lógica dos fatos na mesma ordem em que ocorreram, demonstra que a menina já possui um breve domínio do conteúdo acerca do que acabara de contar, conforme Perroni (1992).

Para a autora, outro aspecto que deve ser levado em consideração no que diz respeito à apropriação de um esquema narrativo pela criança também aparece nos dados do Sujeito 1: a ênfase que foi dada a determinadas ações e falas dos personagens da história, o que pode ser verificado, por exemplo, quando ela conta o diálogo que acontece entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, já disfarçado de Vovó. É possível perceber na gravação que ela utiliza diferentes entonações em sua fala para contar essa parte da história. Segundo Perroni (1992), a presença de todos estes aspectos nas narrativas infantis é um prenúncio de que a criança está começando a se apropriar da estrutura narrativa.

Apesar disso, ela ainda não é capaz de fazer essa atividade de forma autônoma, precisando de ajuda para desempenhar a prática até o fim, principalmente na hora de começar a narrativa. O que se verifica nesta fase, conforme Perroni (1992) já havia esclarecido, é que ela ainda necessita incorporar parte da fala da pesquisadora ao próprio discurso para prosseguir com a narrativa em diversos momentos durante o desenvolvimento da atividade. Em três momentos distintos, ela interrompeu alegando não lembrar a história. No final, especialmente, ela encerra a narrativa abruptamente, utilizando para isso a fórmula “No final eles ficaram felizes para sempre”. Também se pode notar nos dados dela a utilização, por diversas vezes, da expressão “e aí”, que neste caso, teria a função de atuar como operador do discurso narrativo, fato que vai ao encontro do que Perroni (1992) concluiu em seu trabalho sobre o desenvolvimento do discurso narrativo.

Verificou-se apenas uma única construção com “quando”, na seguinte sequência: “E aí quando Chapeuzinho chegou... falou”, demonstrando que já começa a estabelecer relações de sequenciamento das ações com relação ao evento que vai narrar. Além disso, a criança

também está começando a recuperar parte dos diálogos que acontecem entre os personagens representados pelo uso do discurso direto, demonstrando, nesse caso, a compreensão da autoria dos discursos. Desse modo, a partir da análise dos dados, depreende-se que o Sujeito 1 corresponde às expectativas de acordo com o que foi apresentado por Perroni (1992) em seu estudo para a faixa etária dos quatro anos de idade, o que demonstra que está em pleno processo de aquisição do discurso narrativo.

No que se refere à análise dos dados quanto ao *grounding* (alinhamento figura/fundo), observa-se que a criança recupera boa parte das sequências narrativas identificadas como figura nesta história. A primeira sequência de figura aparece na ação complicadora, quando ela conta sobre o momento em que Chapeuzinho encontrou o Lobo; depois, quando o Lobo corre para a casa da Vovó e se disfarça para tentar devorar Chapeuzinho.

Na resolução, a sequência que corresponde à figura é aquela em a menina conta que a Vovó foi salva pelo Caçador: “Tirou tirou a Vovó da barriga do Lobo Mau” e, por último, passa à coda, em que narra “No final eles ficaram felizes para sempre”, expressão bastante comum em contos clássicos. Todas essas sequências anteriormente apresentadas pertencem à porção de figura do texto narrativo visto que são situações concluídas, finalizadas por isso apresentam verbos pontuais e no aspecto perfectivo (HOPPER, 1979). Além disso, mesmo pulando algumas partes do enredo, o sujeito 1 não altera a ordem dos fatos, respeitando a sequência lógica do enredo.

Já no que se refere ao fundo, percebe-se que a capacidade de recontar mostrou-se menor e com algumas particularidades. De cinco trechos identificados na história original como fundo (Quadro 2), o sujeito 1 conseguiu recuperar três. O primeiro deles acontece quando ela passa a tratar uma informação de figura como fundo ao narrar. É o que se observa no trecho: “Era [uma vez... / Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque) / pra levar uma cesta de doces para a vovó”, na orientação, ao invés de: “Era uma vez uma menina conhecida como Chapeuzinho Vermelho / Um dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua Vovó / que morava do outro lado do bosque”. Destas três sequências da versão original, a segunda é identificada como figura, pois é uma ação pontual com verbo no aspecto perfectivo e afirmativo (HOPPER, 1979).

Porém, ao narrar essa parte inicial da história a criança conta de uma forma que toda a informação passa a ser tratada como fundo já que o fato de que “Chapeuzinho caminhava pelo (bosque)” serve de cenário ao evento que acontece a seguir: o encontro da menina com o Lobo. É possível notar certo domínio quanto a esta ação, pois ao fazer essa conversão, o

sujeito 1 a faz correta e adequadamente, apresentando o verbo nos aspecto imperfectivo e durativo, conforme apontou Hopper (1979).

Na ação complicadora, a sequência de fundo diz respeito ao seguinte momento: “E aí... por enquanto que ela colhia as flores...”, referindo-se ao momento em que Chapeuzinho Vermelho estava colhendo flores para levar para a Vovó. Neste fragmento, ela também se refere a uma ação durativa e que acontece simultaneamente a um evento da figura visto que, nesse mesmo instante em que Chapeuzinho colhia as flores, o Lobo correu para a casa da Vovó, configurando-se, de acordo com Hopper (1979) como uma sequência de fundo.

O último trecho de fundo aparece na resolução quando ela recupera a seguinte sequência: “O Caçador que morava perto da casa da Vovó”. Neste momento ela se confunde, afirmando que o Caçador morava perto da casa da senhora, quando na versão original, constava a seguinte sequência sobre o Caçador: “que passava perto da casa”. Porém, sobre esta informação em que o sujeito 1 se equivocou, pertencente ao fundo narrativo, comentando um evento da figura, não causou nenhuma alteração no enredo, no tocante à figura da história. Diante dos dados pode-se notar, portanto, uma maior capacidade de reportar as informações alinhadas como figura, que se caracterizam por serem mais salientes perceptualmente (HOPPER, 1979).

A seguir, passa-se à descrição e análise dos dados do sujeito 2.

4.2 SUJEITO 2

O sujeito 2, E. M. R., é do sexo feminino e tem 4;9 de idade, estudante da rede pública municipal (conforme descrito na seção 3.2). Na análise dos dados levantados a partir do questionário biográfico e linguístico, verificou-se que, com relação ao nível de escolaridade dos pais, a mãe possui o ensino médio incompleto e o pai o ensino fundamental completo. No que diz respeito aos hábitos de leitura em casa, a mãe afirma ter o hábito de ler, atividade que realiza pelo menos duas vezes por semana (artigos). No entanto, diz ter desenvolvido o gosto pela leitura somente a partir dos 18 anos. Advém de uma família de não leitores. O pai afirma ler às vezes, especificamente, uma vez por mês, utilizando para isso as redes sociais. Ao contrário da família da mãe, seus pais faziam leituras para ele ao menos duas vezes por semana.

Ambos contam histórias do gênero conto infantil (como, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho e João e o pé de feijão) para a criança, ao menos duas vezes por semana. Costumam

alterar o tom (alto/baixo) e a frequência (rápido/devagar) da voz enquanto contam as histórias. Nem sempre fazem perguntas acerca do enredo da história que contam. Afirmam incentivar e despertar o gosto da menina pela leitura, utilizando para tal os livros infantis que compram para ela, além de disponibilizar outros livros e revistas. A criança também assiste a vídeos infantis de desenhos animados.

A seguir, será apresentado os dados referentes à coleta realizada com o Sujeito 2. No Quadro 5, segue a produção narrativa referente à história “Chapeuzinho Vermelho”.

Elementos da narrativa	Versão com os comentários	Versão sem os comentários
Resumo		
Orientação	<p>Era uma vez... a Chapeuz::/ a mamãe dela disse pra ela leva a cesta de doce pra Vovó</p> <p><i>P: E aí?</i></p> <p>DEU</p> <p><i>P: O que mais? O que é que aconteceu? Ela pediu pra levar a cesta de doces pra pra pra Vovó... e aí?</i></p>	<p>Era uma vez... a Chapeuz::/ (f) a mamãe dela disse pra ela leva a cesta de doce pra Vovó</p>
Ação Complicadora	<p>Ela ela achou o Lobo</p> <p><i>P: Ela encontrou o Lobo? E aí?</i></p> <p>E e aí... e o Lobo disse:</p> <p>– Onde tu tá indo?</p> <p><i>P: Ele falou pra ela? E aí?</i></p> <p>E aí e a Chapeuzinho disse:</p> <p>–Pra casa da Vovó... e depois</p> <p>–Por que não leva umas flores também?</p> <p>E aí... quando a Chapeuzinho foi recolher as flores... o Lobo foi correndo pra casa da Vovó</p> <p><i>P: E aí?</i></p> <p>E aí ele bateu na porta e ele chegou engoliu a Vovó e colocou todo os óculos e se cobriu</p> <p><i>P:E aí?</i></p> <p>A Chapeuzinho chegou e e PROnto ((comentário))</p> <p><i>P: Tá... E aí? Colocou os óculos. E aí? O que aconteceu? Ele tava na cama? Onde é que ele tava?</i></p> <p>Ele tava escondido na cama da Vovó</p> <p><i>P: E aí, o que aconteceu?</i></p> <p>A Chapeuzinho chego:u e aí ela e ela disse:</p> <p>– Que o/ bo/ gr/ que olhos grandes Vovó</p>	<p>Ela ela achou o Lobo</p> <p>E e aí... e o Lobo disse:</p> <p>– Onde tu tá indo?</p> <p>E aí e a Chapeuzinho disse:</p> <p>– Pra casa da Vovó... e depois</p> <p>– Por que não leva umas flores também? (F)</p> <p>E aí... quando a Chapeuzinho foi recolher as flores...(f) o Lobo foi correndo pra casa da Vovó</p> <p>E aí ele bateu na porta e ele chegou engoliu a Vovó e colocou todo os óculos e se cobriu</p> <p>A Chapeuzinho chegou</p> <p>Ele tava escondido na cama da Vovó</p> <p>A Chapeuzinho chego:u e aí ela e ela disse:</p> <p>– Que o/ bo/ gr/ que olhos grandes Vovó</p> <p>– É pra enxergar melhor</p> <p>– Vovó... por que tem os</p>

	<p><i>P: E aí?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - É pra enxergar melhor - Vovó... por que tem os olho:s tão gra:ndes? - Pra te enxergar melho:r minha netinha... e a Chapeuzinho disse: - Que boca gra:nde Vovó - É pra te comer melho:r <p><i>P: E aí? O que aconteceu?</i></p>	<p>olho:s tão grandes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pra te enxergar melho:r minha netinha... e a Chapeuzinho disse: - Que boca gra:nde Vovó - É pra te comer melho:r (F)
Avaliação		
Resolução	<p>O Caçador tava perto da da ca:sa e depois o Caçador ouviu e depo:is ah o ah o Caçador tirou a... cortou a barriga do Lobo e e... sabia que a Chapeuzinho que a Vovó dela também na barriga do lo:bo ((comentário))</p> <p><i>P: É?</i></p> <p>É... e depois caçad/</p>	<p>O Caçador tava perto da da ca:sa (f) e depois o Caçador ouviu e depo:is ah o ah o Caçador tirou a... cortou a barriga do Lobo e e... (F) sabia que a Chapeuzinho que a Vovó dela também na barriga do lo:bo ((comentário))</p> <p>É... e depois caçad/</p>
Coda	e depois felizes para sempre	e depois felizes para sempre (F)

Quadro 5 - Produção narrativa do Sujeito 2.

Nesta produção, a criança dá início à sua narrativa a partir do segundo elemento da estrutura narrativa de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a orientação. Ao narrar “Era uma vez a Chapeuz:: / a mamãe dela disse pra ela leva uma cesta de doce pra Vovó” ela já demonstra um breve domínio de uma das principais marcas deste gênero: a suspensão do tempo e do espaço factual em favor do tempo e espaço fictício (SCLIAR-CABRAL, GRIMM-CABRAL, 2004). No entanto, não menciona o local onde os eventos acontecem.

Neste elemento também acontece a apresentação de dois personagens que dão início à trama narrativa (no caso, a Chapeuzinho Vermelho e a sua mãe) e descreve o estado inicial/atividade dos personagens. A função básica deste começo, de acordo com Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), seria a de situar o ouvinte acerca do evento está prestes a ser narrado. Além disso, aparece a fórmula de abertura típica dos contos infantis “Era uma vez”.

Depois, passa para o próximo elemento da estrutura, a ação complicadora, que tem início no momento em que a Chapeuzinho Vermelho encontra o Lobo enquanto se dirigia para a casa da Vovó. Neste instante, a criança descreve o que e como aconteceram estas ações que ao se desenrolarem preenchem e dão corpo à história. Para isso, faz uso de sequências

narrativas com verbos no pretérito perfeito do indicativo, conforme podemos perceber no fragmento retirado deste elemento da estrutura: “E aí ele bateu na porta e ele chegou engoliu a Vovó e colocou todo os óculos e se cobriu” em que *bateu, chegou, engoliu, colocou e cobriu* corresponde a verbos de ação conjugados no passado. Além disso, um fator relevante é a capacidade de recuperar e de manter a sequência lógica dos fatos na mesma ordem em que eles foram acontecendo na história. Todas essas características correspondem ao que se espera para este terceiro elemento da estrutura narrativa (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV 1972).

Na ação complicadora, ela começa narrando a conversa do Lobo com Chapeuzinho Vermelho em que a personagem conta que está indo para a casa da Vovó. Porém, não menciona o que ela vai fazer na casa da avó. Depois, a criança prossegue contando que o Lobo aproveitou enquanto Chapeuzinho colhia as flores e correu para a casa da Vovó e devorou-a para tomar os seus pertences (touca, óculos) a fim de se disfarçar de Vovó para enganar a netinha que estava a caminho. A seguir, ela recupera o diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo disfarçado.

Na resolução, conforme Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), penúltimo elemento que constitui a estrutura que da conta do gênero narrativo, se dá o desfecho do problema, ou seja, o aparecimento do Caçador: “O Caçador tava perto da da ca:sa e depois o Caçador ouviu e depo:is ah o ah o Caçador tirou a... cortou a barriga do Lobo e e...”. Neste trecho, ela consegue recuperar o que se passou na história original: “Um Caçador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era”. No entanto, não revela como o Caçador fez para se livrar do Lobo, já que na versão original o Caçador atira e mata o Lobo, para só depois abrir a barriga do animal. Apesar de não contar em detalhes esta cena, a criança já demonstra compreender a necessidade de algo ou de alguém que seja capaz de solucionar o conflito em uma narrativa.

O último elemento encontrado nessa produção é a coda, quando emprega a sequência: “E ficou felizes para sempre”, encerrando a história e retomando o ouvinte ao momento presente (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV, 1972). Essa sequência foi acrescida pela menina ao enredo, já que não faz parte da versão original, talvez por ser uma das formas de encerramento comumente usada em muitos contos voltados para o público infantil a que ela teve acesso. Dois elementos constituintes da estrutura narrativa não aparecem nesta produção narrativa: o resumo e a avaliação.

Ao analisar esta narrativa, apoiada nas conclusões de Perroni (1992), é possível perceber que a criança já demonstra certo domínio sobre o conteúdo ao narrar os eventos de

forma lógica e coerente, mesmo diante de pequenos saltos com relação ao enredo. Além disso, contribui consideravelmente respondendo às perguntas da pesquisadora, partindo delas para narrar os fatos. Outras características apontadas pela autora também a parecem nos dados do Sujeito 2, como por exemplo, o emprego das fórmulas de começo e fim de histórias ficcionais (“Era uma vez” e “Foram felizes para sempre”), e o fato de narrar dando ênfase a determinadas ações e falas dos personagens, alternando a voz enquanto (re)contava a história. Essas características evidenciam que a menina já demonstra um bom conhecimento a respeito do gênero narrativo, de acordo com os dados apresentados por Perroni (1992).

No entanto, percebe-se que a criança com 4;9 de idade, ainda não é capaz de produzir a narrativa sozinha, necessitando de ajuda da pesquisadora para dar prosseguimento à história. Esse fato pode ser observado através das pausas que a criança faz durante a atividade de narrar, que correspondem a hesitações relacionadas ao enredo (dúvida, insegurança). Além disso, em dois momentos distintos, ela se pronuncia de modo a encerrar a narrativa abruptamente (“DEU”, “... e PRONto”). Diante disso, foi preciso que a pesquisadora utilizasse além das perguntas eliciadoras, os operadores do discurso narrativo (e aí?) incentivando-a a prosseguir com atividade. A partir dessas perguntas, a criança continuava a história. Essa situação ainda pode acontecer em crianças desta faixa etária, especialmente incorporações da fala do adulto ao próprio discurso e a utilização de operadores do discurso narrativo como uma forma de manutenção da narrativa (PERRONI, 1992).

Uma observação a ser feita é que, ao dar seguimento à história, ela a retomava do ponto em que havia parado, ou seja, a única parte da fala da pesquisadora que o Sujeito 2 incorporava ao próprio discurso para prosseguir com a narrativa era “e aí”, no intuito de que a criança continuasse contando a história. Verificou-se também a presença repetida de “depois” que assim como “e aí” também servia à manutenção da narrativa, atuando como operadores do discurso narrativo, conforme Perroni (1992). Ainda aparece uma única construção com “quando”. Para a autora, esse fato demonstra que a criança começa a compreender a necessidade de estabelecer as relações de causa e de tempo entre os eventos que vai narrar.

Também se constatou, nesse período, o surgimento do discurso direto, em que o Sujeito 2 assume posições de dois personagens distintos, a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, dando conta de parte do diálogo entre os mesmos quando se encontraram no bosque e mais tarde quando estavam na casa da Vovó. Todos esses aspectos até aqui apresentados vão ao encontro do que Perroni (1992) concluiu em seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, demonstrando que a criança já parece ter certo domínio sobre a estrutura narrativa. Soma-se a isso o comentário: “e sabia que a Chapeuzinho que a Vovó dela também na barriga

do Lo:bo”, na qual utiliza a expressão *sabia*, o que demonstra o reconhecimento pela criança da existência do interlocutor e das necessidades desse interlocutor – conhecimento da situação (PERRONI, 1992).

No tocante à análise da presença/ausência de sequências que correspondem à figura/fundo nesta narrativa verificou-se que o sujeito 2, assim como o sujeito 1, também recupera a maioria das sequências que correspondem à figura e três das cinco sequências que constituem o fundo da história, conforme consta na versão original.

Com relação às sequências de figura recuperadas pela criança, verificou-se que a primeira ocorreu na orientação, parte em que a criança conta sobre o pedido da mãe de Chapeuzinho Vermelho para que ela levasse uma cesta de doce para a Vovó; na ação complicadora, as sequências que correspondem à figura são aquelas em que se dá o primeiro encontro de Chapeuzinho com o Lobo, depois o momento em que o Lobo correu para a casa da Vovó, seguido da sequência “E aí ele bateu na porta e ele chegou engoliu a Vovó e colocou todo os óculos e se cobriu”. Também faz parte desta parte dessas sequências de figura a cena em que Chapeuzinho chega à casa da Vovó e conversa com o Lobo já disfarçado de Vovó.

No penúltimo elemento da estrutura, a resolução, as sequências de figura são aquelas em que a criança narra “(...) e depois o Caçador ouviu e depois ah o ah Caçador tirou a... cortou a barriga do Lobo e e...”. A última sequência identificada como figura nesta narrativa é o fechamento, na coda: “e depois felizes para sempre”, que como já foi dito é uma fórmula típica de encerramento presente nos contos de fadas, por isso muito utilizada pelas crianças nessa situação.

Após analisar todas essas sequências de figura narradas pelo sujeito 2, independentemente a quais elementos pertenciam, notou-se que todas apresentam características em comum que as conduzem à linha principal da história: são ações que apresentam eventos concluídos, marcadas pelo uso de verbos pontuais, no aspecto perfectivo e afirmativo, possibilitando que a história possa prosseguir (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV, 1972).

Além disso, mesmo não lembrando exatamente de todo o enredo, os trechos que a criança recupera são narrados de uma forma em que foi respeitada a sequência lógica dos fatos de acordo com o que aconteceu na história original. Este aspecto é fundamental quando se trata de recuperar informações passadas já que, de acordo com Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a atividade de narrar está ligada à construção de unidades narrativas que devem obedecer a uma sequência temporal dos eventos.

Quanto às três sequências de fundo detectadas na produção narrativa do sujeito 2, aparecem respectivamente a primeira sequência na orientação quando o ela 2 utilizou a fórmula: “Era uma vez... a Chapeuz:.”. O emprego desta expressão em uma narrativa serve apenas para contextualizar as ações da figura que serão apresentadas no decorrer da narrativa, fazendo a suspensão do espaço e do tempo (HOPPER, 1979).

A segunda acontece na ação complicadora quando ela conta: “E aí... quando a Chapeuzinho foi recolher as flores...”. Este trecho da história recuperado pela criança corresponde a um evento que acontece simultaneamente a outro pertencente à figura já que, de acordo com o que ela conta, nesse mesmo instante, o lobo aproveitou para correr até a casa da Vovó e devorá-la. Para Hopper (1979) trechos como este, pertencente ao fundo narrativo, podem ser dispostos em diferentes locais do eixo temporal, sem correr o risco de modificar o enredo na hora de (re)contar a história.

Na resolução, outra informação de fundo apresentada pelo sujeito 2 foi: “O Caçador tava perto da da ca:sa”. Neste trecho, diferentemente do sujeito 1, o sujeito 2 conta corretamente que o Caçador estava apenas de passagem por ali quando escutou o barulho e foi ver o que era, ou seja, ele estava passando, o que a caracteriza como uma ação durativa com o verbo no aspecto imperfectivo marcando uma situação duradoura (HOPPER, 1979).

A seguir, passa-se à descrição e análise dos dados do sujeito 3.

4.3 SUJEITO 3

O sujeito 3, C. C. F., tem 4;11 de idade e é do sexo masculino, também pertence à rede pública municipal de ensino (conforme descrito na seção 3.2). No tocante ao nível de escolaridade, a mãe possui o ensino fundamental completo e o pai, o ensino médio completo. A mãe declara que não lê, acrescentando que na sua família seus pais também não tinham o hábito de ler. O pai da criança lê a bíblia em alguns momentos, tendo desenvolvido o gosto pela leitura aos 25 anos.

Neste caso, nem o pai ou a mãe leem para a criança em casa e tampouco o estimulam a ler. Também não pedem ao filho para que conte histórias, nem mesmo aquelas que dizem respeito à rotina escolar. O pai afirma disponibilizar livros e histórias em quadrinhos em casa. O menino assiste desenhos animados.

A seguir, serão apresentados os dados referentes à coleta realizada com o Sujeito 3. No Quadro 6, segue a produção narrativa referente à história “Chapeuzinho Vermelho”.

Elementos da narrativa	Versão com os comentários	Versão sem os comentários
Resumo		
Orientação	<p><i>P: Como é que começa a história? De quem é a história?</i></p> <p>() é os dois que tem que fazer nela</p> <p><i>P: Tu queres ajuda? Tá.. então... como é que começa a história?</i></p> <p>Era uma vez</p> <p><i>P: Era uma vez... o que mais? O que é que aconteceu?</i></p> <p>A... a vó</p> <p><i>P: Não... como é que começa? Era uma vez... como é que era essa menina?</i></p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Chapeuzinho Vermelho... muito bem... o que é que aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho? Hum?</i></p>	<p>Era uma vez</p> <p>A... a vó</p> <p>Chapeuzinho Vermelho (f)</p>
Ação Complicadora	<p>O Lobo... Mau ((coloca a mão na boca))</p> <p><i>P: Tem que tirar a mão da boca</i></p> <p>O Lobo Mau</p> <p><i>P: Como é que era? Era uma vez... uma menina que se chamava...</i></p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: E aí? O que é que aconteceu? O que é que a mamãe dela pediu pra ela?</i></p> <p>Leva uma cesta pa Vovó</p> <p><i>P: Levar o que?</i></p> <p>Uma cesta pa Vovó</p> <p><i>P: Uma cesta pra Vovó? Ah:... e aí? O que é que aconteceu quando ela foi levar essa cesta pra Vovó?</i></p> <p>O Lobo Mau () ((sussurra))</p> <p><i>P: Hum? Tem que falar alto</i></p> <p>Se aproximou::u</p> <p><i>P: Quem se aproximou?</i></p> <p>O Lobo Mau::u</p> <p><i>P: E aí, o que é que aconteceu? O que é que o Lobo Mau fez?</i></p> <p>Imitou a Chapeuzinho</p> <p><i>P: ãh?</i></p> <p>Imitou a Chapeuzi::nho</p>	<p>O Lobo... Mau</p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Leva uma cesta pa Vovó</p> <p>O Lobo Mau</p> <p>Se aproximou::u</p> <p>Imitou a Chapeuzinho</p> <p>O Lobo Mau</p> <p>Imitou ela</p> <p>Da Vovó</p> <p>Comeu ela</p> <p>Deitou na cama</p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Comeu ela</p>

	<p><i>P: Ele imitou ela?</i></p> <p>Huhum ((concorda))</p> <p><i>P: Que mais? Ela ia levar os doces pra Vovó né? E aí ela encontrou...</i></p> <p>O Lobo Mau</p> <p><i>P: Isto... e aí? O que é que o Lobo fez?</i></p> <p>Imitou ela</p> <p><i>P: Hum?</i></p> <p>Imitou ela</p> <p><i>P: Imitou ela? E aí?... E aí?... Lembra que ele foi... onde é que ele foi? Depois que encontrou a Chapeuzinho Vermelho? Pra onde é que ele foi? Foi pra casa da...</i></p> <p>Da Vovó</p> <p><i>P: Da Vovó, muito bem... e aí? O que é que ele fez lá na casa da Vovó?</i></p> <p>Comeu ela</p> <p><i>P: Comeu ela? E aí? E depois que ele comeu ela... o que é que ele fez?</i></p> <p>Deitou na cama</p> <p><i>P: Deitou na cama dela?</i></p> <p>Aham ((concorda))</p> <p><i>P: E aí?... Deitou na cama da Vovó... e aí? Quem é que chegou depois? Na casa? Quem?</i></p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Ah... a Chapeuzinho Vermelho chegou na casa... e aí o que que o Lobo fez quando ela chegou? E aí... o que é que aconteceu? O Lobo tava lá na casa lá e aí chegou a Chapeuzinho Vermelho... E aí?</i></p> <p>Comeu ela</p> <p><i>P: Comeu a Chapeuzinho? E aí?... O que é que aconteceu?</i></p>	
Avaliação		
Resolução	<p>O Caçador::r</p> <p><i>P: ãh?</i></p> <p>O Caçador atirou no Lobo Mau:</p> <p><i>P: Ah... o Caçador atirou no Lobo Mau? E aí?... E aí?</i></p> <p>E eu não sei mais ((comentário))</p> <p><i>P: Tu não lembra mais? O que é que aconteceu no final?</i></p> <p>Hum::... que a Vovó... ih::... ih::</p> <p><i>P: Quem é que salvou a Vovó?</i></p>	<p>O Caçador::r</p> <p>O Caçador atirou no Lobo Mau:</p> <p>Hum::... que a Vovó ih:: ih::</p> <p>O Caçador</p> <p>Abriu a boca do Lobo Ma:u</p>

	<p>O Caçador</p> <p><i>P: O Caçador salvou a Vovó? Como é que ele salvou a Vovó?</i></p> <p>Abriu a boca do Lobo Ma:u</p> <p><i>P: E aí?</i></p>	
Coda	E felizes para sempre... deu ((comentário encerrando a narrativa))	E felizes para sempre (F)

Quadro 6 - Produção narrativa do Sujeito 3.

O sujeito 3 começa a narrativa a partir do segundo elemento que constitui a estrutura proposta por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a orientação. Conforme os autores, a função deste elemento em uma narrativa é a de informar ao ouvinte leitor sobre os personagens, o espaço e o tempo em que se passa determinada história. Com relação a esse aspecto, apesar de dar início à narrativa utilizando a fórmula de abertura “Era uma vez”, a quantidade de fala produzida pelo sujeito 3 é mínima, se atendo apenas a apresentação das personagens Chapeuzinho Vermelho e da avó da menina.

Na sequência, ele passa ao segundo elemento identificado nessa produção, a ação complicadora, quando narra o aparecimento do Lobo Mau. Nesta parte, o sujeito fala de modo sucinto sobre a cena em que o Lobo vai à casa da Vovó e se passa por Chapeuzinho Vermelho, tentando contar que o animal imita a voz da menina para enganar a Vovó. Dando continuação à narrativa, o sujeito conta de forma muito resumida que o Lobo entrou na casa, comeu a Vovó e então se deitou na cama dela à espera da netinha, que, conforme o sujeito também teria sido devorada pelo Lobo.

No entanto, não é o que acontece na versão original, pois o Lobo devora somente a Vovó. Para contar essas últimas ações, ele utilizou somente as sequências a seguir: “da Vovó / comeu ela / deitou na cama / Chapeuzinho Verme:lho / comeu ela”, ou seja, valeu-se de uma sequência de frases que relatam ações passadas, adequadamente conjugadas no pretérito perfeito do indicativo (LABOV E WALETZKY 1967; LABOV, 1972). No entanto, não há qualquer ligação temporal entre essas sequências o que dificulta o entendimento daquele que escuta esta narrativa.

Continuando a narrar, o sujeito passa à resolução do enredo, que corresponde ao quinto elemento da estrutura narrativa postulada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) quando marca a introdução do Caçador. Na história, esse personagem é responsável por salvar a menina e a Vovó das garras do Lobo. A introdução do Caçador atende ao que é esperado

para a presença deste elemento em uma narrativa, pondo um fim ao conflito entre os personagens envolvidos. Então, o sujeito conta que o Caçador atirou no Lobo Mau e que depois abriu a boca do animal para salvar a Vovó. Não menciona o que aconteceu no final com Chapeuzinho Vermelho. Finalmente, quando deseja encerrar a narrativa, ele passa à coda, último elemento da estrutura, responsável pelo fechamento da história, em que acrescenta: “E felizes para sempre”, retomando o ouvinte ao momento presente. Este final não faz parte da versão original. O Sujeito 3 não empregou o resumo e avaliação nesta produção.

Antes de iniciar a narrar a história que acabara de ouvir, a primeira atitude do sujeito é o apelo por ajuda, quando fala a seguinte expressão: “(incompreensível) é os dois que tem que faze ne::la”. Diante dos dados, é possível verificar que ele apresenta muitas dificuldades para desenvolver essa atividade, algumas delas identificadas por Perroni (1992) em seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo como, por exemplo, a ausência das relações temporais e causais entre os eventos, dificuldades relacionadas à interpretação e ao emprego do discurso direto, à utilização de pronomes anafóricos.

Ao analisar a versão apresentada pelo Sujeito 3, na coluna em que consta a versão sem os comentários, nota-se que ele se ateu somente aos nomes dos personagens, a algumas ações as quais utilizou o verbo conjugado no pretérito perfeito, bem como as fórmulas típicas de abertura e fechamento da narrativa (Era uma vez/ E foram felizes para sempre). Estes aspectos observados nessa produção narrativa demonstram que a criança está no início do processo de apropriação da estrutura que constitui o gênero narrativo (PERRONI, 1992).

Toda a produção do Sujeito 3 é resultado apenas de perguntas eliciadoras que tinham por objetivo ajudá-lo a organizar suas lembranças quanto às ações que se passavam na história. Para Perroni (1992) a função dessas perguntas é, ao desencadear lembranças, auxiliar a criança na atividade de narrar. Mesmo assim, o que se percebe nos dados é que suas respostas são extremamente curtas. Além disso, não há ligação de causa e de tempo entre uma sequência e outra. Assim, a produção desse sujeito é prejudicada pelas frases curtas, soltas e desarticuladas que estão longe de se caracterizar uma narrativa compreensível.

Ele tampouco utiliza na sua narrativa os operadores do discurso narrativo que, de acordo com Perroni (1992), é comumente utilizado pelas crianças desde cedo quando tentam narrar algo a alguém como uma forma de manutenção da narrativa. Em nenhum momento ele incorporou fragmentos do discurso da pesquisadora à própria fala quando tentava narrar. Além disso, não foi verificado nenhum gesto ou atitude que pudesse demonstrar um esforço em realizar a atividade sozinho. Foi necessário um empenho especial no momento de transcrever seus dados, pois havia momentos em que quase não se escutava o que o sujeito falava.

Quanto às sequências de figura/fundo desta produção narrativa verificou-se que a maioria das sequências recuperadas pelo sujeito 3 são aquelas pertencentes à figura, com verbos pontuais e conjugados no passado. Por isso, diz-se que são eventos pertencentes à linha principal da história, formando o esqueleto que, ao ser preenchido, dá forma à narrativa (HOPPER, 1979). A única exceção, em que aparece algum elemento correspondente ao fundo nesta estrutura é o momento inicial quando lhe foi solicitado que (re)contasse a história: “Era uma vez”, identificado na orientação. Neste trecho o sujeito não traz nenhuma informação a respeito do cenário onde se passa a história, ou seja, no bosque. Ele somente faz a suspensão do espaço/tempo ao mencionar a fórmula de abertura e faz a apresentação de dois personagens, a Chapeuzinho Vermelho e a Vovó.

As outras sequências identificadas como fundo não apareceram nessa produção já que ele não contou que no mesmo momento em que Chapeuzinho Vermelho colhia as flores para levar para sua avó o Lobo correu para a casa da senhora e devorou-a. Ou seja, são ações que se passam simultaneamente, por isso se diz que a primeira informação é tomada como fundo em uma narrativa (Hopper, 1979). Ele também nada menciona sobre o fato de que o Caçador que ajudou Chapeuzinho estava apenas passando por perto do local quando escutou o barulho.

A seguir, passa-se a apresentação e análise dos dados do sujeito 4.

4.4 SUJEITO 4

O sujeito 4, O. V. C., tem 4;3 de idade e é do sexo masculino, estudante da rede privada de ensino (conforme descrito na seção 3.2). De acordo com os dados informados no questionário biográfico e linguístico, o pai do menino possui o ensino superior completo e a mãe é pós-graduada. Com relação à prática de leitura, ambos afirmam ler às vezes, ele uma vez por semana (livros, jornais e sites), por prazer e ela (livros, jornais, revistas, redes sociais, sites) uma vez por mês, por prazer e porque seu trabalho também exige que se mantenha informada. Os dois costumam ler em casa e no trabalho. A mãe diz ter desenvolvido o gosto pela leitura somente a partir da sua formação acadêmica (aos 21/22 anos). Quanto ao pai, relata que o hábito de ler sempre fez parte de sua vida.

Ambos afirmam ler para o filho pelo menos duas vezes por semana (contos infantis e histórias educativas), utilizando apenas o livro para contar a história. Alteram o tom (alto) e a frequência (devagar/rápido) da voz e o questionam sobre as histórias que lhes contam. Também não pedem a ele que lhes conte histórias. Porém, o Sujeito 4 costuma contar sobre os

eventos que acontecem na escola ou na família e sempre se mostra interessado quando alguém deseja lhe contar uma historinha. Seus pais o incentivam a ler. Na casa onde mora, tem acesso a livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais e vídeos de desenhos animados.

A seguir, serão apresentados os dados referentes à coleta realizada com o Sujeito 4. No Quadro 7, segue a produção narrativa referente à história “Chapeuzinho Vermelho”.

Elementos da narrativa	Versão com os comentários	Versão sem os comentários
Resumo		
Orientação	<p><i>P: Vamos começar? Como é que era o nome da história?</i></p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Chapeuzinho Vermelho... muito bem... Como é que começava a história?... Era uma vez... uma meni:na... Como é que era o nome dessa menina?</i></p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Muito bem... Chapeuzinho Vermelho... E aí... o que é que tu lembra?...</i></p> <p>Eu não me lembro o resto ((comentário))</p> <p><i>P: Tu não lembra o resto?... O que é que essa menina tava fazendo? ...</i></p> <p>Foi levar doces pra Vovó</p> <p><i>P: Foi levar doces pra Vovó... muito bem...e aí?</i></p> <p>Não sei o resto ((comentário))</p> <p><i>P: Oh:... a mamãe dela pediu pra ela levar doces pra Vovó tu lembra?... E aí? O que é que aconteceu quando ela foi levar os doces pra Vovó?</i></p>	<p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Foi levar doces pra Vovó (F)</p>
Ação Complicadora	<p>O Lobo queria</p> <p><i>P: ãh?</i></p> <p>O Lobo o Lobo queria entrar na casa da Vovó</p> <p><i>P: O Lobo queria entrar na casa da Vovó?... E aí?... O que é que ele queria lá na casa da Vovó?</i></p> <p>Pra come a Vovó</p> <p><i>P: Pra comer a Vovó? E aí o que é que aconteceu?</i></p> <p>(botou os óculos e a touca) ((sussurrando))</p> <p><i>P: ãh?</i></p> <p>Botou os óculos e a touca</p> <p><i>P: Ah:... botou os óculos e a touca? E aí? O que é que ele fez?... Ele colocou os óculos e a touca e de quem era esses óculos e essa touca?</i></p> <p>Da Vovó</p>	<p>O Lobo queria</p> <p>O Lobo o Lobo queria entrar na casa da Vovó</p> <p>Pra come a Vovó</p> <p>Botou os óculos e a touca</p> <p>Da Vovó</p> <p>Ele... ele ia come a Chapeuzinho Vermelho</p>

	<p><i>P: Da Vovó...é? E o que é que ele fez?</i></p> <p>Ele... ele ia come a Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Ele queria comer a Chapeuzinho Vermelho?E aí?... E ele comeu a Chapeuzinho Vermelho ou não?</i></p> <p>Não ((comentário))</p> <p><i>P: Não?</i></p> <p>Ela fugiu ((comentário))</p> <p><i>P: Ela fugiu? E aí?...</i></p> <p>Eu não sei o resto... ((comentário))</p> <p><i>P: Tu não lembra? Óh... tu disse que a Chapeuzinho Vermelho fugiu... E tu disse que o Lobo Mau tinha comido a Vovó, não foi?! E aí? Quem é que salvou elas?</i></p>	
Avaliação		
Resolução	<p><i>P: Foi o... Ca-ça-dor</i></p> <p>[dor</p> <p><i>P: Muito bem... foi o Caçador que salvou ela. Como é que ele salvou ela? Tu lembras?</i></p> <p>Não</p> <p><i>P: Tu não lembra? Na historinha dizia que ele deu um... ti-ro no Lobo e ... ma-tou o Lobo. E aí... como é que a Vovó foi salva? E a Chapeuzinho...tu lembra?</i></p> <p>Não sei ((comentário))</p> <p><i>P: Não sabe?</i></p> <p>Dá um abraço</p> <p><i>P: ãh?</i></p> <p>Dá um abraço</p> <p><i>P: Dá um abraço?</i></p> <p>Humhum ((concorda))</p> <p><i>P: Quem dá um abraço?</i></p> <p>A Vovó</p> <p><i>P: A Vovó? Dá uma abraço em quem?</i></p> <p>Na Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Na Chapeuzinho Vermelho?</i></p> <p>Humhum ((concorda))</p> <p><i>P: Éh? E aí?...</i></p> <p>Eu não sei o resto ((comentário))</p> <p><i>P: Tu não lembra mais? Como é que termina essa história?...</i></p>	<p>[dor</p> <p>Dá um abraço</p> <p>A Vovó</p> <p>Na Chapeuzinho Vermelho</p>

Coda	Fim	Fim (F)

Quadro 7 - Produção narrativa do Sujeito 4.

A narrativa do Sujeito 4 tem início pelo segundo elemento da estrutura narrativa formulada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a orientação. Para os autores, a ideia deste começo é situar o ouvinte/leitor acerca do que vai ser narrado trazendo informações sobre os personagens, o espaço, o tempo e a ação destes personagens na história. No entanto, nesta produção não houve a suspensão do tempo e do espaço, comumente representado pelo marcador típico de início de narrativas ficcionais “Era uma vez”. O sujeito apenas menciona a presença de dois personagens neste momento inicial da narrativa: Chapeuzinho Vermelho e a Vovó, além de descrever a ação que desencadeia o encontro da protagonista com o Lobo: “Foi levar doces pra Vovó”. Também não faz referência ao espaço onde os eventos acontecem (no bosque).

A seguir, passa ao terceiro elemento obrigatório a qualquer narrativa, a ação complicadora quando narra a presença do Lobo na história. Porém, neste trecho, ele não recorda a parte do enredo como, por exemplo, o momento em que se dá a primeira conversa de Chapeuzinho com o Lobo no caminho para casa da Vovó. Por isso, o menino pula logo para a cena em que o Lobo chega à casa da Vovó e a devora. Neste momento, ele fala da intenção do Lobo, mas não revela o que de fato aconteceu neste episódio (o Lobo engana e devora a Vovó para somente depois vestir-se de Vovó). Também fala da intenção do Lobo em devorar a Chapeuzinho, mas no comentário esclarece que o animal não conseguiu. É importante frisar que mesmo não lembrando toda a história, o pouco do enredo que o sujeito recupera respeita a ordem dos fatos conforme aconteceram na versão original. De acordo com Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), esse é um aspecto fundamental quando se trata de re(contar) algo que já aconteceu, que já faz parte do passado, no presente.

Na resolução, que ao responder “Finalmente, o que aconteceu?” (LABOVE E WALETZKY, 1967; LABOV 1972) tende a apresentar como se deu a solução do conflito, ele incorpora a fala da pesquisadora ao ser questionado sobre o personagem que salvou a Chapeuzinho e a Vovó respondendo que foi o caça “[dor]”. Há, nesse momento, uma superposição de falas (marcado pela presença do colchete) quando a pesquisadora responde que o personagem responsável pelo salvamento havia sido então, o Caçador.

No entanto, o Sujeito 4 não se lembra como se deu o desfecho da história que culminou com a morte do Lobo e o resgate da Vovó da barriga do animal. O que ele narra

neste instante, é uma lembrança referente a imagem da última página do livro, vista por ele enquanto a pesquisadora lhe contava a história (nesta cena, as duas personagens se abraçam comemorando fato de que apesar dos obstáculos, tudo havia acabado bem). Por fim, passa ao último elemento do modelo estrutural de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a coda, utilizando a expressão “fim”, concluindo a narrativa e retomando os ouvintes ao momento presente. Ele também não utiliza o resumo e a avaliação no momento de contar a história.

O sujeito 4 apresentou muita dificuldade ao (re)contar a narrativa, alegando várias vezes não saber/lembrar o conteúdo da história. Para Perroni (1992), esta é uma das dificuldades que a criança enfrenta quando está começando a narrar histórias fictícias. Por esse motivo, em diversos momentos houve a necessidade de a pesquisadora intervir e ajudá-lo na tarefa através de perguntas eliciadoras. De acordo com autora, ao recuperar parte do enredo, essas perguntas acabam fazendo com que a criança relembra a história ou partes dela, o que pode vir a ajudá-la na tarefa de narrar. Mesmo assim ele recuperou poucas informações da história e fez algumas confusões relacionadas ao enredo. Sua narrativa é constituída basicamente pelas respostas dadas à essas perguntas.

Continuando a análise dos dados, nota-se que não há o estabelecimento de relação causa/tempo entre as sequências narrativas, fundamental quando se trata de recuperar informações passadas. Também não aparece nessa produção nenhum dado referente à reprodução dos diálogos que aparecem na versão original entre os personagens Chapeuzinho e o Lobo e tampouco entre o Lobo e a Vovó. Esses aspectos estão entre os obstáculos que desafiam a criança neste período de aquisição do discurso narrativo, segundo Perroni (1992).

Outro ponto observado nessa produção que também demonstra a dificuldade da criança ao contar a história é que o sujeito não usou nenhum marcador linguístico de abertura de histórias fictícias “Era uma vez” ao dar início à narrativa, mesmo este elemento estando presente na versão original e a pesquisadora tendo empregado o mesmo no começo da atividade. Ele começa respondendo a pergunta da pesquisadora sobre o nome da menina que leva o nome da história: “Chapeuzinho Vermelho”. No entanto, para finalizar a narrativa, ele acrescenta a expressão “fim”, ausente na versão original, como um meio de encerrar a história.

Soma-se a isso, o fato de que o sujeito 4 também não empregou em nenhum momento os operadores de discurso narrativo (e aí, depois), assim como não produziu nenhuma alteração na própria voz (tom e frequência) no intuito de dar ênfase a ações ou personagens. Diante do que se viu nessa narrativa e a partir dos estudos desenvolvidos por Perroni (1992),

pode-se dizer que a criança parece estar um pouco abaixo do que é esperado para a faixa etária correspondente.

Nesta produção, identificou-se que todas as informações recuperadas pelo menino são figura, ou seja, pertencem à linha principal da história. Essas sequências de figura, que podem ser visualizadas no Quadro 7, na coluna em que consta a versão sem os comentários, apresentam verbos pontuais, no aspecto perfectivo e afirmativo, fazendo referência situações objetivas, pontuais (HOPPER, 1979). Nenhuma das cinco informações de fundo foi recuperada pelo menino ao (re)contar a história.

A seguir passa-se a descrição e análise dos dados do Sujeito 5.

4.5 SUJEITO 5

O Sujeito 5, O. E. S., é do sexo feminino, estudante da rede privada de ensino (conforme descrito na seção 3.2) e tem 4;6 de idade. De acordo com os dados informados no questionário, no que diz respeito ao nível de escolaridade, pai e mãe possuem o ensino superior completo. Ambos afirmam que sempre tiveram o hábito de ler. Costumam fazer isso diariamente (livros, artigos, redes sociais, sites, jornais) em casa e no trabalho. Os dois afirmaram ler por prazer e, além disso, informam que seus pais também tinham o hábito de ler.

Pai e mãe leem diversas histórias (livros infantis que fazem parte da coleção Itaú Criança e também histórias inventadas) para a menina, todos os dias. Para tanto, a mãe afirma usar algumas vezes recurso lúdico (dedoches), altera o tom e a frequência da voz e faz perguntas sobre o enredo enquanto conta as narrativas, assim como o pai (com exceção da utilização do recurso lúdico). Ambos costumam pedir à menina que lhes conte histórias. A mãe também informa que a própria menina toma iniciativa e conta aos pais fatos que ocorreram com ela durante o período em que estava na escola ou em algum passeio realizado.

Os pais incentivam-na a ler dando-lhe livros de presente e lhe contando histórias. Além disso, a menina tem acesso a diversos tipos de materiais de leitura como livros, gibis, revistas, jornais e vídeos de desenhos animados. Eles concluem dizendo que a menina sempre se mostra interessada em ouvir suas histórias prediletas como os contos de fadas, com super-heróis e heroínas.

A seguir, será apresentado os dados referentes à coleta realizada com o Sujeito 5. No Quadro 8, segue a produção narrativa referente à história “Chapeuzinho Vermelho”.

Elementos da narrativa	Versão com os comentários	Versão sem os comentários
Resumo		
Orientação	<p><i>P: Como é que é a historinha?... Como é que é o nome da histori::nha?...</i></p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Chapeuzinho Verme::lho muito be:m... e como é que começa a historinha?... Tu lembra? ...</i></p> <p>((faz que sim com a cabeça))</p> <p><i>P: Como é que é então?</i></p> <p>A mamãe dela pid/ pediu pra leva os doces pra vovozinha...</p> <p><i>P: Isso mesmo e aí? O que é que aconteceu quando ela foi levar os doces pra vovozinha?</i></p>	<p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>A mamãe dela pid/ pediu pra leva os doces pra vovozinha...</p>
Ação Complicadora	<p>O Lobo o Lobo Ma:u ãh apareceu e... eu não lembro mais ((comentário))</p> <p><i>P: Tá e aí apareceu o Lobo Mau e aí o que é que ele fez pra ela? O que é que ele falou pra ela? Tu lembra?...</i></p> <p>Não ((comentário))</p> <p><i>P: Não lembra? Oh...ela tava levando a cesta de doces pra Vovó no bosque... aí apareceu o Lobo... o que é que o Lobo disse pra ela?... Por que você não leva... flo:res também, lembra? E aí?</i></p> <p>Ele foi correndo pra...</p> <p><i>P: Pra onde ele foi correndo?</i></p> <p>Pra casa da vovozinha e a vovozinha escutou a voz igual da da da Chapeuzinho i i devorou ela</p> <p><i>P: Devorou ela?</i></p> <p>E se vestiu de vovozinha...</p> <p><i>P: E aí? O que é que ele fez quando se vestiu de vovozinha?</i></p> <p>Ãh a Chapeuzinho... ãh...</p> <p><i>P: Aí ele tava vestido de vovozinha tu lembra? E a Chapeuzinho Vermelho chegou na casa da Vovó e aí o que é que aconteceu?</i></p>	<p>O Lobo o Lobo Ma:u ãh apareceu</p> <p>Ele foi correndo pra</p> <p>Pra casa da vovozinha e a vovozinha escutou a voz igual da da da Chapeuzinho i i devorou ela</p> <p>E se vestiu de vovozinha</p> <p>Ãh a Chapeuzinho... ãh...</p>
Avaliação		
Resolução	<p>Ela pegou pergunta pru Lobo Mau e devorou ela também... E o Caçador</p> <p><i>P: Devorou a Chapeuzinho Vermelho também?</i></p>	<p>Ela pegou pergunta pru Lobo Mau e devorou ela também... E o Caçador</p>

	<p>E e o Caçador escutou o som i i depois abriu a a barriga do Lobo i i i saiu a vovozinha</p> <p><i>P: Saiu a vovozinha? E a Chapeuzinho?</i></p> <p>E a Chapeuzinho também</p> <p><i>P: Também? E aí?</i></p>	<p>E e o Caçador escutou o som i i depois abriu a a barriga do Lobo i i i saiu a vovozinha</p> <p>E a Chapeuzinho também</p>
Coda	Daí ele ficaru felizes para sempre	Daí ele ficaru felizes para sempre (F)

Quadro 8 - Produção narrativa do sujeito 5.

A produção narrativa do Sujeito 5 também começa pelo segundo elemento do modelo estrutural desenvolvido por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a orientação. Segundo os autores, a presença da orientação em uma narrativa é identificada quando o sujeito que narra traz informações sobre os personagens, o espaço e o tempo em que se passa a história. Porém, neste momento, a criança não informa o espaço (bosque) e também não utiliza a expressão “Era uma vez”, que dá início à versão original, marcando a suspensão do tempo real em favor da ficção. Ela começa contando o pedido que a mãe de Chapeuzinho Vermelho havia feito à menina: “A mamãe dela pid/ pidiu pra leva os doces pra vovozinha”, informando a ação/estado inicial dos personagens.

A seguir, passa a ação complicadora e apresenta várias sequências narrativas em que os verbos de ação encontram-se conjugados no passado, cumprindo o esperado para este momento da narrativa (TAVEIRA, 2012). Assim, conta que o Lobo surpreende a Chapeuzinho enquanto ela se dirigia à casa da Vovó: “O Lobo o Lobo Ma:u ãh apareceu”. Dando sequência à narrativa, ela relembra o momento em que o Lobo correu para a casa da Vovó.

E na tentativa de contar que o Lobo imitou a voz de Chapeuzinho a fim de se passar pela personagem e enganar a Vovó, o sujeito 5 utiliza outros artifícios que culmina na parte em que a Vovó é devorada pelo Lobo: “Pra casa da vovozinha e a vovozinha escutou a voz igual da da da Chapeuzinho i: devorou ela”. E continua: “E se vestiu de vovozinha...” resumindo a parte do enredo em que conta que o Lobo colocou a touca e os óculos para esperar a Chapeuzinho na cama da Vovó.

Percebe-se que, diante da dificuldade ou incapacidade de expressar o diálogo que acontece entre o Lobo e Chapeuzinho Vermelho na casa da Vovó, o sujeito também resume dizendo: “Ela pegou pergunta pru Lobo Mau e devorou ela também...”. Um único equívoco

foi identificado nessa produção quando ela modifica o enredo ao narrar que o Lobo Mau devorou a Chapeuzinho assim como fez com a Vovó, fato que não consta na versão original.

Em seguida, passa a resolução, penúltimo elemento que compõe a estrutura narrativa correspondente ao desfecho da trama (LABOV E WALETSKY, 1967; LABOV, 1972), quando menciona o aparecimento do Caçador que “escutou o som”. Imediatamente, pula para a parte em que o Caçador abre a barriga do Lobo, tira a vovozinha e a Chapeuzinho. Nesse instante, omite o fato de o Caçador ter atirado e matado o Lobo.

Por último, na coda, a menina encerra a sua narrativa com a expressão: “Daí ele ficara felizes para sempre”, retomando o ouvinte ao momento presente (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV, 1972). Nos dados do sujeito 5 também não aparecem o primeiro e o quarto elementos que constituem o modelo estrutural elaborado pelos autores, ou seja, o resumo e a avaliação.

Ao observar os dados do sujeito 5, podemos perceber que ela já demonstra algum conhecimento com relação ao conteúdo da história “Chapeuzinho vermelho”. Porém, diante de algumas hesitações, percebe-se que ainda não consegue desenvolver essa atividade sozinha, necessitando, em alguns momentos, da intervenção da pesquisadora para prosseguir com a narrativa. De acordo com Perroni (1992), incorporações da fala do adulto ao próprio discurso ainda podem acontecer até o final dessa idade quando a criança adquire gradativamente maior independência com relação ao seu interlocutor.

Durante a atividade, ela cometeu apenas um equívoco ao dizer que a Chapeuzinho também é devorada pelo Lobo, quando na versão original somente a Vovó é devorada pelo animal. Também é possível perceber que a criança ainda não conseguiu reproduzir os diálogos que acontecem na história, travados entre Chapeuzinho e o Lobo e entre o Lobo e a Vovó, representado pelo emprego do discurso direto. Conforme Perroni (1992) esclareceu, hesitações com relação ao enredo, além da dificuldade em representar os diálogos dos personagens na hora de narrar, são características comuns desse período inicial de aquisição desse gênero discursivo pela criança, quando ela está começando a contar histórias que foram criadas por outras pessoas e que não fazem parte da sua rotina.

Ao iniciar a narrativa, a pesquisadora pergunta sobre como começa a história, e o sujeito começa contando a cena em que a mãe da protagonista pediu à menina que levasse uma cesta de doces para a Vovó. Essa resposta surge em virtude do que a pesquisadora havia lhe perguntado logo no começo da atividade, o que demonstra que a criança aproveitou a resposta dada à pergunta da pesquisadora para prosseguir com a história. Para o fechamento da narrativa, ela empregou a fórmula típica dos contos infantis (Foram felizes para sempre). O

único operador de discurso narrativo identificado nessa produção narrativa foi “Daí” que aparece uma única vez na coda quando o a criança faz o fechamento da história. Esses últimos aspectos apontados na análise permitem entender que O Sujeito5 está em processo de aquisição do discurso narrativo (PERRONI, 1992).

Quanto à análise das sequências narrativas no que diz respeito ao *grounding* (alinhamento figura/fundo), nenhuma sequência de fundo é apresentada pelo sujeito 5 ao contar essa história. Com relação à figura, a primeira sequência identificada como tal aparece quando a criança fala: “A mamãe dela pid/ pediu pra leva os doces pra vovozinha”. Todas as demais sequências que seguem nessa narrativa, ou seja, na ação complicadora, na resolução e na coda correspondem à figura do texto narrativo. Todas elas são marcadas por verbos pontuais e perfectivos, ou seja, são ações consolidadas, pontuais o que corresponde, segundo Hopper (1979), à linha principal da história, permitindo que a mesma prossiga.

A seguir, passa-se a descrição e análise dos dados do Sujeito 6.

4.6 SUJEITO 6

O sujeito 6, J. C. M., é do sexo feminino, com 4;8 anos de idade, pertencente à rede privada de ensino (conforma descrito na seção3.2). Seus pais possuem o ensino superior incompleto. A mãe afirma ler poucas vezes (revistas, artigos, redes sociais, sites), por prazer, em casa e no trabalho. Seus pais não cultivavam o hábito de ler. Quanto ao pai, ele afirma que lê todos os dias (jornais, artigos, redes sociais, sites), em casa e no trabalho, por prazer. Seus pais também tinham o hábito de ler.

A mãe, o pai, a tia e a avó leem para a menina uma vez por semana, livros infantis. A mãe afirma que, algumas vezes, a tia utiliza fantoches. Nem o pai ou a mãe fazem perguntas sobre o enredo das histórias. Somente às vezes alteram a tom e a frequência da voz para contarem histórias à menina. A mãe também conta que a filha toma iniciativa e conta histórias por conta própria e a seu pedido. O pai não pede que a menina lhe conte histórias. Ambos afirmam que a menina é pouco incentivada a desenvolver o gosto pela leitura, mas que ela tem acesso a materiais como livros de histórias infantis (Chapeuzinho Vermelho, livros de princesas), vídeos na Internet (Tom e Jerry, Pantera cor de rosa), jornais e revistas.

A seguir, será apresentado os dados referentes à coleta realizada com o Sujeito 6. No Quadro 9, segue a produção narrativa referente à história “Chapeuzinho Vermelho”.

Elementos da Narrativa	Versão com os comentários	Versão sem os comentários
Resumo		
Orientação	<p><i>P: Então... como é que era o nome da história?</i> Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Muito bem... como é que começa a história?</i> Não sei ((comentário))</p> <p><i>P: E:ra uma ve:z...</i> [ve:z</p> <p><i>P: Hum... uma meni:na</i> [nina... que era a Chapeuzinho Vermelho</p> <p><i>P: Muito bem...</i> E um dia a mãe dela disse que... qual era mesmo? ((comentário))</p> <p><i>P: O que a mãe dela pediu pra ela? Pra ela levar uma cesta de doces pra Vovó...</i> Uma cesta de doces pra Vovó... e....</p> <p><i>P: E aí... o que é que aconteceu quando ela foi levar a cesta de doces pra Vovó?</i> (pra) preciso do livro ((comentário))</p> <p><i>P: Não... olha aqui oh... eu te ajudo...olha aqui oh... ela foi levar a cesta de doces pra Vovó, e aí? Ela foi levar a cesta de doces pra Vovó:... e... encontrou quem?... Quem é que ela encontrou no caminho?</i></p>	<p>Chapeuzinho Vermelho [ve:z [nina... que era a Chapeuzinho Vermelho (f) E um dia a mãe dela disse que ... Uma cesta de doces pra Vovó... e....</p>
Ação Complicadora	<p>O Lobo Ma::u</p> <p><i>P: E o que é que o Lobo Mau fez?... O que é que ele disse pra ela? Tu lembra?</i> Ãh... leva junto uma flores</p> <p><i>P: Isso levar junto umas flores... E aí? O que é que aconteceu depois?... Ela colheu as flores... a Chapeuzinho Vermelho?</i> ((sinaliza com a cabeça que sim))</p> <p><i>P: Colhe:u ...muito bem... e aí?...</i> O Lobo Mau entou na casa e depois engoliu a vovozinha</p> <p><i>P: Engoliu a vovozinha? Bah:: e aí?...</i> Eu não me lembro ((comentário))</p> <p><i>P: E quem é que chegou na casa depois... que ele engoliu a vovozinha?</i> A Chapeuzinho Vermelho</p>	<p>O Lobo Ma::u Ãh... leva junto uma flores O Lobo Mau entou na casa e depois engoliu a vovozinha A Chapeuzinho Vermelho Ela ela disse: – Que orelhas eno::rmes vovozinha – Era pra te ouvir melho:r... – Por que esses olhos tão grandes? – Para te olhar melho:r – Por que ãh... não tinha o nariz? ((comentário)) – Porque esse nariz tão grandi?...</p>

	<p><i>P: Ah: muito bem... ela chegou na casa depois... depois que ele tinha devorado a Vovó... e aí o que é que aconteceu dentro da casa?...</i></p> <p>Ela ela disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que orelhas eno::rmes vovozinha - Era pra te ouvir melho:r... - Por que esses olhos tão grandes? - Para te olhar melho::r -Por que ãh... não tinha o nariz? ((comentário)) <p><i>P: Tem o nariz também</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque esse nariz tão gra:ndi?... - Para cheira... <p><i>P: E aí... depois que ela falou isso?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para te cheira:r... <p><i>P: Isso para te cheira::r... e aí depois que ela disse isso o que é que foi que aconteceu?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - E por que essa boca tão gra:ndi? - É pra te come::r... <p><i>P: E aí? O que é que aconteceu quando ele disse isso para ela?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para cheira... - E por que essa boca tão gra:ndi? - É pra te come::r
Avaliação		
Resolução	<p>Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o Caçador</p> <p><i>P: A Chapeuzinho chamou o Caçador?</i></p> <p>(incompreensível)</p> <p><i>P: E aí?...</i></p> <p>Aí cortou a barriga do Lobo Mau tirou a vovozinha</p> <p><i>P: Tirou a vovozinha?</i></p> <p>Tirou</p> <p><i>P: E aí?</i></p> <p>Não me lembro... ((comentário))</p> <p><i>P: Quem é que saiu de dentro da barriga do Lobo?</i></p> <p>Vovozi::nha</p> <p><i>P: A vovozi::nha ...e a Chapeuzinho Vermelho o que é que aconteceu com ela? Tu lembra?</i></p> <p>Não ((comentário))</p> <p><i>P: Não lembra? No final?... Oh tu me disse que o lo/... que que o Caçador</i></p> <p>O Caçador:</p> <p><i>P: Abriu a barriga do Lobo tu falou neh... e aí?...E</i></p>	<p>Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o Caçador</p> <p>(incompreensível)</p> <p>Aí cortou a barriga do Lobo Mau e tirou a vovozinha</p> <p>Tirou</p> <p>Vovozi::nha</p> <p>O Caçador:</p> <p>CAçado:r</p> <p>Tirou a vovozinha</p>

	<p><i>aí... tu lembra?... Como é que acabou a história? Como é que ficou a Chapeuzinho Vermelho e a Vovó no final?... Quem foi que ajudou elas? Foi o...</i></p> <p>CAçado:r</p> <p><i>P: O Caçador que ajudou elas... muito bem... e tu lembra como é que ele fez pra ajudar elas? ...</i></p> <p>Não ((comentário))</p> <p><i>P: Não?... O caçado:r... tu lembra que o Caçador atirou no Lobo e depois abriu a barriga do Lobo... e...</i></p> <p>Tirou a vovozinha</p> <p><i>P: Muito bem... tirou a vovozinha... e depois como é que terminou?... Lá no finalzinho... lembra?... Não lembra?...</i></p> <p>Não lembro... ((comentário))</p> <p><i>P: Não lembra? Ah então tá... acabou a história?</i></p>	
Coda	Acabo:u	Acabo:u (F)

Quadro 9 - Produção narrativa do Sujeito 6.

Na análise dos aspectos estruturais da narrativa do Sujeito 6, observou-se que assim como os demais sujeitos, a criança também começou pelo segundo elemento que constitui o esquema postulado por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a orientação. Neste momento, a pesquisadora pergunta como começa a história e ela responde: “não sei”. Diante dessa dificuldade inicial, a pesquisadora, na tentativa de ajudá-la, começa a contar a história pela fórmula de abertura “E:ra uma ve:z”, no que o sujeito aproveita e incorpora o final dessa expressão quando as duas falas se superpõem: “Era uma [vez”. O momento da superposição fica a cargo do símbolo [(colchete) que segundo as normas estabelecidas pelo projeto NURC/USP – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo, relatadas por Preti e Urbano, 1990, tem a função de marcar a superposição de vozes.

Na intenção de que a criança continuasse a narrar, a pesquisadora continua: “*Hum... uma meni:na*” e o sujeito, mais uma vez, ao incorporar o discurso da pesquisadora à sua fala continua e completa: “[ni:na... que era a Chapeuzinho Vermelho”. A seguir, conta o pedido feito a Chapeuzinho Vermelho pela sua mãe para que levasse uma cesta de doces para a Vovó: “E um dia a mãe dela disse que... / Uma cesta de doces pra Vovó... e...”. Mesmo diante de alguma hesitação, a criança esforça-se e com a ajuda da pesquisadora atinge os objetivos que esse elemento cumpre na estrutura narrativa. Deste modo, em conformidade com o que Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) esclareceram a respeito da orientação, ela apresenta os

personagens que dão início à história, faz a suspensão do tempo /espaço e ainda conta sobre o estado/atividade inicial dos personagens.

A próxima sequência que marca a ação complicadora é inserida quando ela conta, valendo-se da contribuição da pesquisadora, a cena em que Chapeuzinho Vermelho foi levar os doces para a Vovó e encontrou no caminho “O Lobo Ma::u”. Neste momento, ela também recorda do conselho do Lobo à protagonista “Ãh... leva junto uma flores”. Prosseguindo, passa a narrar uma série de ações, sempre respeitando a ordem em que os fatos aconteceram na versão original (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV 1972), mesmo não lembrando uma parte do enredo: então conta sobre o episódio em que o Lobo Mau vai a casa da Vovó para devorá-la: “O Lobo Mau entou na casa e depois engoliu a vovozinha”. Porém, não conta os detalhes dessa cena em que a primeira atitude do Lobo é imitar a Chapeuzinho, tentando enganar a Vovó, para depois devorá-la e apossar-se de seus pertences. Depois disso ele se disfarça de vovozinha para tentar pegar a netinha também.

O Sujeito 6 também lembra, ainda com o apoio da pesquisadora, o momento em que a Chapeuzinho chega à casa de Vovó e conversa com o Lobo. Nesta ocasião ela resgata o diálogo que acontece entre a menina e o Lobo representado pelo uso do discurso direto, assumindo sozinha diferentes turnos: “Que orelhas eno::rmes vovozinha / Era pra te ouvir melho:r / Por que esses olhos tão grandes? / Pra te olhar melho::r / (...) / Porque esse nariz tão grandi? / Para cheira / E por que essa boca tão gra:ndi? / É pra te come::r”.

Na sequência, o próximo elemento a aparecer na narrativa é a resolução em que criança conta: “Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o Caçador”. Aqui, o Sujeito 6 conta sobre a parte em que Chapeuzinho escapa do Lobo e pede ajuda ao Caçador, personagem responsável pelo desfecho da história. Depois disso, continua: “Aí cortou a barriga do Lobo Mau e tirou a vovozinha”. Contudo, ela não conta sobre o tiro que o Caçador dispara contra o Lobo Mau, matando-o. E somente depois de matá-lo é que o Caçador tirou a Vovó da barriga do Lobo. A narrativa é encerrada quando o sujeito 6 não lembra nada mais a respeito do final da história e conclui no instante em que responde à pesquisadora: “Acabo:u”, apresentando a coda, último elemento da estrutura de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) .

O sujeito também apresentou dificuldades para começar a narrativa alegando que não sabia como era a história. Diante disso, necessitou da ajuda da pesquisadora que utiliza para isso a fórmula de abertura “Era uma ve:z...” e prossegue: “Hum... uma meni:na”. Neste instante a criança incorpora essa fala ao próprio discurso e continua contando a história completando a sequência iniciada pela pesquisadora. O sujeito recupera parte significativa do

enredo graças às perguntas eliciadoras levantadas pela pesquisadora. Essas perguntas tinham por objetivo ajudá-la a lembrar a história e, conseqüentemente, a organizar o pensamento sob a forma narrativa (PERRONI, 1992). Diante disso percebe-se que ela ainda não é capaz de produzir esta atividade sozinha.

Por diversas vezes durante a narrativa interrompe dizendo “Não sei” ou “Não lembro” chegando inclusive a solicitar o livro à pesquisadora para que servisse de apoio neste momento de (re)contar. Praticamente não há ligação de causa ou de tempo entre as sequências narrativas. No entanto, Perroni (1992) esclarece que hesitações e dificuldades com relação ao estabelecimento das relações de causa e tempo são comumente encontradas em produções narrativas nessa faixa etária.

Somente em três momentos ela estabelece essa relação ao empregar “depois” e “aí”, ambos atuando como operadores de discurso narrativo, conforme Perroni (1992), ao narrar os seguintes trechos da história: “O Lobo Mau entrou na casa e depois engoliu a vovozinha” / “Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o Caçador” e, na sequência continua: “Aí cortou a barriga do Lobo Mau tirou a vovozinha”.

O Sujeito 6 já apresenta certo domínio com relação à estrutura narrativa, como por exemplo, a habilidade em recapitular parte significativa do diálogo que se dá entre a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau, já disfarçado de Vovó, na casa da senhora, representado pelo uso do discurso direto. Além disso, também dá ênfase aos personagens assim como apresenta diferentes entonações na produção da fala desses personagens. Esses aspectos identificados nessa produção demonstram que a criança já apresenta certa habilidade com relação ao gênero narrativo (PERRONI, 1992).

Nessa narrativa, a única sequência de fundo recuperada pelo Sujeito 6 é aquela referente a abertura típica dos contos de fadas em que a menina conta com a ajuda da pesquisadora e, simultaneamente, elas contam: “*E:ra uma[v:ez]*” / “*Hum... uma me[ni:na]*”. As outras quatro sequências classificadas como fundo não aparecem nesta produção.

Todas as demais sequências fazem parte da linha principal da história, por isso correspondem à figura do texto narrativo. A primeira sequência de figura é aquela que aparece na orientação: “Um dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua Vovó”, conforme a versão original. Desta expressão, o sujeito conta: “E um dia a mãe dela disse que...” / “Uma cesta de doces pra Vovó... e...”. Na primeira parte desta sequência apresentada, ela hesita, talvez por esquecimento e, ao sentir necessidade de ajuda, pergunta à pesquisadora: “... qual era mesmo?” referindo-se ao pedido da mãe de Chapeuzinho Vermelho à menina para

que levasse os doces para a Vovó. A partir da contribuição da pesquisadora, na segunda parte desta sequência, ela apenas repete a fala da pesquisadora.

Passando à ação complicadora, ela narra o aparecimento do Lobo Mau, quando a pesquisadora lhe questiona sobre quem Chapeuzinho havia encontrado no caminho quando se dirigia à casa da Vovó, e na sequência a sugestão do Lobo pra que ela levasse flores à casa da Vovó: “Ãh... leva junto umas flores”. A seguir, ao acompanhar as seguintes sequências classificadas como figura na versão original dessa história em: “... o Lobo correu para a casa da Vovó. Bateu à porta e, imitando a voz da Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar. Assim que entrou, deu um pulo e devorou a Vovó inteirinha. Depois, colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho”. O sujeito parece resumir em único comentário toda essa sequência de ações: “O Lobo Mau entou na casa e depois engoliu a vovozinha” passando para o diálogo entre a personagem Chapeuzinho vermelho e o Lobo Mau.

Na resolução, as informações referentes à figura são as seguintes: “Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o Caçador”. Nesse fragmento de narrativa, a criança conta o momento em que, na versão original, a Chapeuzinho corre para fugir do Lobo e quando o Caçador que ao escutar o barulho corre para socorrê-la. No entanto, conta que foi Chapeuzinho quem chamou pelo Caçador, quando na verdade ele estava passando perto da casa. Essa troca acontece justamente com uma sequência de fundo, já que a menina parece não lembrar da informação de fundo “que passava perto da casa” referente ao Caçador. Por isso, imagina que Chapeuzinho é quem tinha chamado por ele.

Prosseguindo com a análise, quando na versão original acontece o seguinte evento: “O Lobo tentou fugir, mas o Caçador atirou e matou o Lobo” é omitida na versão contada pela menina que diz não lembrar essa cena. Há outro momento em que a cena também foi não narrada: “Chapeuzinho apareceu e disse que o Lobo havia engolido a Vovó”. Passa logo para a parte em que fala “Aí cortou a barriga do Lobo Mau e tirou a vovozinha”. Para encerrar, utiliza a expressão “acabo:u”, retomando o ouvinte ao momento presente.

Apresentados os dados de cada sujeito, passa-se às discussões gerais.

5 DISCUSSÕES GERAIS

No capítulo anterior, foi feita uma análise qualitativa dos dados de cada sujeito. Primeiramente, a partir do questionário biográfico e linguístico; posteriormente, identificando os aspectos estruturais da narrativa, de acordo com a proposta elaborada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972); e em terceiro, com base nos aspectos apontados por Perroni (1992) no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento do discurso narrativo pela criança; e, por último, uma análise dos aspectos relacionados ao *grounding* (alinhamento figura/fundo).

Esta primeira etapa da análise foi feita com vistas a atender o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em descrever e analisar de que maneira crianças de 4 anos de idade, falantes de português brasileiro, estruturam suas narrativas, tendo em vista, especificamente, como o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura/fundo) ocorre nas narrativas durante o período da aquisição da linguagem.

Desse modo, faz parte desta pesquisa igualmente a procura pela resposta que atenda especificamente aos seguintes objetivos: a) identificar os elementos que constituem a estrutura narrativa na fala desses sujeitos; b) relacionar as estruturas linguísticas já identificadas como relacionadas a cada um destes elementos que constituem a estrutura narrativa; c) verificar como o *grounding* está presente na estrutura narrativa em crianças da faixa etária selecionada.

Ainda foram elaboradas as seguintes questões que nortearam este estudo: I - Quais os elementos estruturais da narrativa são encontrados na faixa etária escolhida? II - Existe relação, no que se refere ao *grounding*, entre as evidências encontradas e a caracterização dos elementos estruturais constituintes da narrativa já descrita no referencial teórico?

Para tanto, no presente capítulo, nas seções 5.1; 5.2 e 5.3, respectivamente, são apresentadas comparações entre os dados de sujeitos agrupados a partir dos seguintes critérios: escola de origem, gênero e hábitos de leitura da família. Em seguida, os resultados são discutidos à luz do referencial teórico.

5.1 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS SEGUNDO A ESCOLA DE ORIGEM

Para a realização da comparação entre grupos segundo a escola de origem achou-se conveniente dividi-la em duas partes. Na primeira, foi feita a análise e comparação dos dados

quanto à presença dos elementos estruturais nas narrativas (seção 5.1.1). Na segunda parte, a análise e comparação dos dados se deram em função dos aspectos relacionados ao *grounding* – alinhamento figura/fundo (seção 5.1.2).

A análise obedeceu a seguinte ordem em ambas as seções: primeiro foi feita a análise dos dados dos sujeitos 1, 2 e 3, pertencentes à rede pública municipal de ensino, e em um segundo momento, foi analisado os dados dos sujeitos 4, 5 e 6, pertencentes à rede privada de ensino. Por último, realizou-se uma comparação entre todos os sujeitos de pesquisa (1, 2, 3, 4, 5, 6) com o objetivo de verificar a existência de possíveis semelhanças ou diferenças entre os dados coletados nas duas escolas que pertencem a grupos sociais distintos.

5.1.1 Comparação entre grupos segundo a escola de origem: análise e comparação dos dados quanto à presença dos elementos estruturais nas narrativas

Os sujeitos 1, 2 e 3 começam a narrativa a partir do segundo elemento responsável pela estrutura característica do gênero narrativo, a *orientação*, conforme Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). De acordo com os autores, a presença deste elemento em uma narrativa teria a função de atender à pergunta: “Quem, quando, onde e o que eles estavam fazendo?”. Além disso, ao observar a narrativa de cada um destes sujeitos verificou-se que todos iniciaram a narrativa empregando a fórmula de começo de histórias ficcionais “Era uma vez”.

Porém, o sujeito 1 diferentemente dos outros dois, necessitou da ajuda da pesquisadora para dar início à atividade e começa a narrativa incorporando parte do discurso da pesquisadora ao próprio discurso como pode ser verificado na seguinte expressão: “Era [uma vez”. Nessa expressão, a fala da criança se dá simultaneamente à fala da pesquisadora, momento que é marcado pelo emprego do símbolo gráfico colchete ([).

A seguir, os sujeitos 1 e 2 narram com mais precisão, trazendo mais informações acerca desta parte inicial da história do que o sujeito 3. O sujeito 1, narra: “Era [uma vez... / Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque) / Pra levar uma cesta de doces pra Vovó” e o sujeito 2 conta: “Era uma vez... a Chapeuz:::/ a mamãe dela disse pra ela leva a cesta de doce pra Vovó”; enquanto que o sujeito 3 faz apenas a abertura típica e menciona o nome da personagem principal, Chapeuzinho Vermelho e da avó da personagem: “Era uma vez / A... a vó / Chapeuzinho Vermelho”.

O próximo elemento que compõe a estrutura do gênero narrativo identificado nas produções dos sujeitos 1, 2 e 3 é a *ação complicadora*, que, de acordo com Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), tem a função de informar ao ouvinte/leitor o que aconteceu na narrativa, descrevendo como os fatos ocorreram. Basicamente, corresponde ao conteúdo da narrativa. Os três sujeitos marcam a presença deste elemento em suas narrativas no momento em que introduzem o personagem do Lobo na história, cada um à sua maneira, conforme segue: o sujeito 1, narra “U:: u Lobo”, em resposta à pergunta da pesquisadora sobre quem Chapeuzinho Vermelho havia encontrado enquanto caminhava pelo bosque. O sujeito 2, conta: “Ela ela achou o Lobo”, complementando a fala da pesquisadora que lhe perguntou o que havia acontecido quando a mãe de Chapeuzinho havia pedido à sua filha para levar a cesta de doces para a Vovó. E o sujeito 3, responde: “O Lobo... Mau” quando a pesquisadora lhe perguntou o que havia acontecido com a Chapeuzinho Vermelho. Assim, constatou-se que, na *ação complicadora*, os três sujeitos (1, 2 e 3) pertencentes à rede pública de ensino informaram a existência do Lobo na história.

A seguir, na versão original, a menina encontra o Lobo e acontece o primeiro diálogo entre os personagens. Dessa parte da história, os sujeitos 1 e 2 são os que melhor conseguem dar conta e recuperar parte deste diálogo, assumindo diferentes posições na hora de contar: o sujeito 1, referindo-se a pergunta do Lobo à Chapeuzinho, conta: “E aí ele disse: / – Por que não colhes umas flores?” e o sujeito 2, também referindo-se a pergunta do Lobo à Chapeuzinho narra: “E aí... e o Lobo disse: / – Onde tu tá indo? / E aí Chapeuzinho disse: / – Pra casa da Vovó... e depois / – Por que não leva umas flores também?”. Ao contrário dos sujeitos 1 e 2, o sujeito 3 não recupera nenhuma informação a esse respeito. Portanto, apenas os sujeitos 1 e 2 conseguem recuperar e narrar parte deste diálogo, assumindo diferentes turnos na hora de contar. Enquanto o sujeito 3, ao contrário, não recupera nenhuma informação dessa conversa entre os personagens.

Na sequência da versão original, se dá a seguinte situação: “Enquanto Chapeuzinho Vermelho colhia as flores, o Lobo correu para a casa da Vovó. Bateu à porta e, imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar. / Assim que entrou, deu um pulo e devorou a Vovó inteirinha. / Depois, colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho”. Destas sequências, os sujeitos 1 e 2 também demonstram mais conhecimento com relação ao enredo.

Na narrativa do sujeito 1, ele conta: “E aí... por enquanto que ela colhia as flores...((hesitação)) / Ele correu para a casa da Vovó / E aí ele botou os óculos e a touca”. Nesta sequência, não menciona o momento em que o Lobo imita a voz da Chapeuzinho para

enganar a Vovó e tampouco quando ele entra na casa da senhora e a devora. Na narrativa do sujeito 2, ele conta: “E aí... quando a chapeuzinho foi recolher as flores... o Lobo foi correndo pra casa da Vovó / E aí ele bateu na porta e ele chegou engoliu a Vovó e colocou todo os óculos e se cobriu”, no entanto ela também não conta a parte em que o Lobo imita a voz de Chapeuzinho tentando enganar a Vovó.

Já o sujeito 3, ao responder às perguntas da pesquisadora sobre esta parte do enredo, responde de forma sucinta: “Imitou a Chapeuzinho / Da Vovó / Comeu ela / Deitou na cama”. Nestas sequências ele conta sobre a parte em que o Lobo imita a voz de Chapeuzinho para enganar a Vovó, trocando a ordem dos fatos que aconteceram na versão original, e com a ajuda da pesquisadora, narra o momento em que o Lobo havia corrido para a casa da Vovó; depois, prossegue a narrar que o Lobo devorou a Vovó e se deitou na cama dela pra esperar a Chapeuzinho. O sujeito 3 não menciona que o Lobo aproveitou o momento em que Chapeuzinho colhia as flores para correr à casa da Vovó e também não falou que o Lobo se apossou dos objetos pessoais da senhora depois de tê-la devorado.

Partindo dessas informações, averiguou-se que o sujeito 3 narra em resposta às perguntas da pesquisadora, dando respostas mais curtas do que aquelas informadas pelos sujeitos 1 e 2. Os sujeitos 1 e 2, ao contrário, apresentam uma sequência de orações mais completas, lógicas e coerentes, mantidas pelo uso de operadores do discurso narrativo “aí e depois” (PERRONI, 1992). Na narrativa do sujeito 3, também não havia qualquer ligação entre as sequências que pudesse evidenciar a existência das relações de causa/tempo. Além disso, houve confusão e troca na ordem dos fatos que se passaram na versão original.

Ainda nesta parte da narrativa, acontece o segundo diálogo entre os dois personagens, a Chapeuzinho, quando chega à casa da Vovó, e o Lobo, já disfarçado de Vovó à espera da menina, conforme consta na versão original: “– Vovó, que orelhas grandes! / – disse Chapeuzinho. / – É pra te ouvir melhor! – disse o Lobo. / – Que olhos enormes, Vovó! / – É pra te ver melhor! / – Que nariz comprido! / – É para te cheirar! / – E essa boca, vovozinha? Que grande! / – É pra te devorar!”.

Com relação a este momento, os sujeitos 1 e 2 também conseguem retomar boa parte da conversa entre os dois personagens, assumindo diferentes papéis: o sujeito 1 retoma a conversa da seguinte forma: “E aí quando Chapeuzinho chegou... falou: / – Que nariz grande Vovó:... / – Que unhas grandes... que olhos grandes... que cabelo... que orelhas grandes... que dentes grandes... que boca grande... / Devora e pra te te pegar”. O sujeito 2 também narra a conversa: “– Que o/ bo/ gr/ que olhos grandes Vovó / – É pra enxergar melhor / – Vovó... por que tem os olhos tão grandes? / – Pra te enxergar melhor minha netinha... e a

Chapeuzinho disse: / – Que boca gra:nde Vovó / – É pra te comer melho:r”. É interessante observar que embora os dois sujeitos não consigam contar em detalhes exatamente a fala dos dois personagens, ambos conseguem recuperar uma parte expressiva dessa conversa. Já na narrativa do sujeito 3, não aparece nenhuma fala deste diálogo.

O penúltimo elemento que aparece nas narrativas dos sujeitos 1, 2 e 3 preenchendo a estrutura é a *resolução* que, de acordo com Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), se caracteriza pela resolução do conflito da narrativa, respondendo a pergunta: “Finalmente, o que aconteceu?”. Na versão original, o trecho da história que corresponde a este elemento é o seguinte: “Um Caçador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era. O Lobo tentou fugir, mas o Caçador atirou e matou o Lobo. Chapeuzinho apareceu e disse que o Lobo havia engolido a Vovó. O Caçador abriu a barriga do Lobo e tirou a Vovó sã e salva”.

Ao comparar este mesmo trecho nas três narrativas, mais uma vez, os sujeitos 1 e 2 demonstram maior habilidade ao (re)contar esta parte da história do que o sujeito 3. O sujeito 1, conta: “O Caçador que morava perto da casa da Vovó / Tirou tirou a Vovó da barriga do Lobo Mau / Chapeuzinho...”. Ao analisar os dados do sujeito 1, observa-se que neste trecho da história a menina comete um equívoco ao dizer que o Caçador morava perto da Vovó, quando na ocasião ele estava apenas passando perto da casa quando escutou o barulho. Ela também não menciona o fato de que o Lobo tentou fugir e que o Caçador atirou e matou o Lobo. E tampouco conta a parte em que a Chapeuzinho informa o Caçador que o Lobo havia engolido a Vovó. A penúltima sequência produzida trata da parte em que o Caçador abre a barriga do Lobo e tira a Vovó, sã e salva. A última sequência foi dita pela menina quando a pesquisadora perguntou sobre Chapeuzinho Vermelho.

Desta parte da história, o sujeito 2 conta a seguinte sequência: “O Caçador tava perto da ca:sa e depois o caçador ouviu e depo:is ah o ah o Caçador tirou a... cortou a barriga do lobo e e...”. O sujeito 2, diferentemente do sujeito 1, relembra que o Caçador estava passando por perto da casa da Vovó quando escutou um barulho e foi ver o que era. A menina não conta sobre a tentativa de fuga do Lobo e tampouco que o Caçador atirou e matou o Lobo. Também não conta a parte em que a Chapeuzinho conta ao Caçador que o Lobo havia engolido a Vovó, passando direto à sequência em que o Caçador abre a barriga do Lobo e tira a Vovó, sã e salva.

Para esta mesma sequência, o sujeito 3 apresenta: “O Caçado::r / O Caçador atirou no Lobo Mau: / Hum::... que a Vovó ih:: ih:: / O Caçador / Abriu a boca do Lobo Ma:u”. Nesta parte da narrativa o menino introduz o personagem do Caçador que é o responsável pela resolução do conflito, mas não menciona que ele estava apenas passando perto da casa da

vovó. A seguir, conta que o Caçador atirou no Lobo Mau, porém, não conta sobre a tentativa de fuga do Lobo e nem que o animal havia morrido. Também não retoma a parte em que Chapeuzinho conta ao Caçador que o Lobo tinha engolido a Vovó. Por último, ele conta que o Caçador salvou a Vovó ao abrir a boca do Lobo, quando na versão original, o Caçador abre a barriga do Lobo para salvar a senhora, sã e salva.

O último elemento identificado nestas narrativas é a *coda*, que segundo Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) tem a função de encerrar a narrativa. É importante destacar que na versão original não consta este elemento. Porém, os três sujeitos (1, 2, 3) utilizaram alguma expressão para encerrar a narrativa: o sujeito 1, conta: “No final eles ficaram felizes para sempre”; o sujeito 2 narra a seguinte expressão: “e depois felizes para sempre”; e o sujeito 3: “E felizes para sempre”. Talvez eles tenham empregado essa expressão por escutarem nas histórias que costumam lhes contar, já que ela aparece nas narrativas ficcionais voltadas para o público infantil, como uma forma de fechamento da história.

Agora, passando aos sujeitos 4, 5 e 6 observou-se que eles também começam a narrativa a partir do segundo elemento responsável pela estrutura característica do gênero narrativo, a *orientação*, conforme Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Ao observar a narrativa de cada um destes sujeitos verificou-se que apenas o sujeito 6 utilizou a fórmula de abertura de narrativas ficcionais, começando a narrativa da seguinte maneira: “Era uma [vez... uma me[nina... que era a Chapeuzinho Vermelho”. Nesse momento, necessitou da ajuda da pesquisadora que começa a narrativa pela fórmula de abertura e, simultaneamente, passa a incorporar parte da fala da pesquisadora à própria fala contando a história (a superposição de vozes é marcada pelo uso dos colchetes).

A seguir, com relação às outras informações presentes nesta parte da narrativa, o sujeito 5 é o que melhor consegue recuperar informações deste trecho, contando “Chapeuzinho Vermelho / A mamãe dela pid/pidiu pra leva os doces pra vovozinha”. Já os sujeitos 4 e 6, não conseguiram contar esta sequência sem a ajuda da pesquisadora (conforme pode ser visto nos Quadros 7 e 9, na coluna que apresenta a versão na íntegra, referente à narrativa de ambos os sujeitos) e por diversas vezes alegaram não saber ou não lembrar a informação ou ainda pedir pelo livro, como fez o sujeito 6. Assim, o sujeito 4 conta da seguinte maneira: “Chapeuzinho Vermelho / foi levar doces pra vovó” e o sujeito 6: “uma me[nina que era a Chapeuzinho Vermelho / e um dia a mãe dela disse que... / uma cesta de doces pra vovó... e...”. Quanto ao sujeito 5, que mesmo não tendo utilizado a fórmula de abertura, se mostrou mais seguro na hora de contar, conseguindo narrar este trecho melhor do que os outros dois (4 e 6).

No momento seguinte, passando à *ação complicadora*, os três sujeitos marcam a presença deste elemento em suas narrativas no momento em que introduzem o personagem do Lobo na história contando da seguinte forma: o sujeito 4 narra que “O Lobo queria / O Lobo Mau queria entrar na casa da Vovó”; o sujeito 5: “o Lobo o Lobo Mau não apareceu”; e o sujeito 6: “O Lobo Mau”. Nesse trecho, que na versão original se dá pela sequência: “Caminhando pelo bosque, a menina encontrou o Lobo”, novamente, o sujeito 5 é o que melhor recupera a informação ao contar que o Lobo havia aparecido, enquanto que os sujeitos 4 e 6 se referem ao Lobo mas com relação a outro momento da história, no qual contam a parte em que o Lobo corre para a casa da Vovó. No entanto, somente o sujeito 6 recupera um fragmento da conversa que se dá entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo (“Ah... leva junto umas flores”), porém, o faz com a ajuda das perguntas da pesquisadora.

A seguir, prosseguindo na ação complicadora, acontece a seguinte sequência de ações na versão original: “Enquanto Chapeuzinho Vermelho colhia as flores, o Lobo correu para a casa da Vovó. Bateu à porta e, imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar. Assim que entrou, deu um pulo e devorou a Vovó inteirinha. Depois, colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho”. Dessas sequências apresentadas, cada um dos sujeitos recupera as seguintes informações: o sujeito 4 conta que “O Lobo queria / O Lobo queria entrar na casa da vovó / Pra come a Vovó / Botou os óculos e a touca / Da vovó / Ele... ele ia come a Chapeuzinho Vermelho”. Percebe-se nos dados que o sujeito 4 se refere, primeiramente, ao momento em que o Lobo tentava entrar na casa da Vovó pra devorá-la. A seguir, lembra-se da cena em que o Lobo se apropria dos objetos da Vovó e fica à espera da Chapeuzinho.

O sujeito 5, por sua vez, narra: “Ele foi correndo pra... / Pra casa da vovozinha e a vovozinha escutou a voz igual da da Chapeuzinho e devorou ela / e se vestiu de vovozinha / Ah a Chapeuzinho... ah”. Dessas sequências, o sujeito 5, recupera as informações que seguem: o momento em que o Lobo correu para a casa da Vovó (não menciona que o Lobo aproveitou o momento em que a Chapeuzinho colhia as flores para a Vovó), o momento em o Lobo imita a voz da Chapeuzinho para enganar a Vovó e, por último, conta que o Lobo devorou a Vovó. Já o Sujeito 6, de todas as sequências anteriores da versão original, resume e conta: “O Lobo Mau entrou na casa e depois engoliu a vovozinha”. Nessa sequência, o sujeito 6 conta o trecho em que o Lobo entra na casa da Vovó e a devora.

Ainda na ação complicadora, quanto ao segundo diálogo que acontece quando Chapeuzinho chega à casa da Vovó e encontra o Lobo, já disfarçado de Vovó, observou-se nos dados dos sujeitos 4, 5 e 6 que esse trecho foi recuperado somente pelo sujeito 6 que narra

a seguinte sequência: “A Chapeuzinho Vermelho / Ela ela disse / – Que orelhas eno::rmes vovozinha / – Era pra te ouvir melho:r... / – Por que esses olhos tão grandes? / – Para te olhar melho:r / – Por que ãh não tinha o nariz? ((comentário)) / – Porque esse nariz tão grandi?... / – Para cheira... / – E por que essa boca tão gra:ndi? / – É pra te come:r”.

Se percebe nos dados que o sujeito 6 conseguiu recuperar uma parte expressiva do diálogo, assumindo diferentes posições na hora de contar, marcado pela presença do discurso direto. Além disso, é possível perceber as diferentes entonações na voz, momento em que começa a dar ênfase à fala dos personagens. Esse realce na fala do sujeito é identificado pelo prolongamento das vogais nas palavras simbolizado pelo uso dos dois pontos ao lado da sílaba prolongada pela criança.

No penúltimo elemento da estrutura narrativa, a *resolução*, se dá o desfecho dessa história, que acontece em virtude dessa sequência de ações que constam na versão original: “Um caçador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era. O lobo tentou fugir, mas o caçador atirou e matou o lobo. Chapeuzinho apareceu e disse que o lobo havia engolido a vovó. O caçador abriu a barriga do lobo e tirou a vovó sã e salva”. O sujeito 4, alegando não lembrar desta parte da história, conta com a ajuda da pesquisadora para dar prosseguimento a narrativa.

Então, na hora de contar como se deu o desfecho da história o sujeito 4 aproveita a ajuda da pesquisadora e narra ao mesmo tempo em que ela introduz a resolução: “Foi o... Caça-[dor]”, referindo-se ao personagem que salvou Chapeuzinho e a Vóvó. A superposição das falas é marcada pelo uso do símbolo gráfico colchete ([]). A seguir, mesmo com as perguntas e retomadas da pesquisadora com relação ao enredo, o sujeito 4 não consegue contar de que forma o Caçador se livrou do Lobo salvando as duas personagens. A única lembrança do sujeito 4, recuperada desta parte da história é da última cena do livro visualizada no momento em que a pesquisadora lhe contou a história, na qual a Vovó e a Chapeuzinho se abraçam depois que tudo terminou bem.

Já o sujeito 5, nesta parte da história, quando passa ao desfecho ela conta que “O Caçador / E e o Caçador escutou o som i i depois abriu a barriga do Lobo i ii saiu a vovozinha / E a Chapeuzinho também”. Assim, no primeiro momento, introduz o personagem responsável pelo salvamento da Vovó e da Chapeuzinho e a seguir conta que o mesmo abriu a barriga do Lobo. Não menciona o fato de que o Caçador estava de passagem quando escutou o barulho, nem a tentativa de fuga do Lobo, também não conta que o Caçador matou o animal e tampouco menciona quando Chapeuzinho conta ao Caçador que o Lobo tinha devorado a Vovó.

Quanto à produção do sujeito 6, no tocante à resolução, aparece o seguinte desfecho para a história: “Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o caçador / Aí cortou a barriga do lobo mau e tirou a vovozinha / Tirou / Vovozi::nha”. Assim como os sujeitos 4 e 5, a primeira informação apresenta o personagem responsável pela resolução do conflito, o Caçador. Depois, passa a parte em que conta sobre o momento em que o Caçador salva a Vovó. Porém, não conta que o Caçador estava de passagem quando Chapeuzinho lhe avisou que o Lobo tinha engolido a Vovó, nem o momento em que o Lobo tentou fugir e tão pouco que o Lobo levou um tiro do Caçador.

O último elemento que compõe a estrutura narrativa é a *coda* que, como já foi mencionado, não aparece na versão original. No entanto os sujeitos 4, 5 e 6 utilizam alguma expressão para demonstrar que a história encerrou. O sujeito 4, quando não consegue mais lembrar de como se deu a resolução, se posiciona de modo a encerrar a história que vinha contando: “Fim”. O sujeito 5, utiliza a fórmula de fechamento: “Daí ele ficou felizes para sempre”. E o sujeito 6, por sua vez encerra sua narrativa ao responder à pesquisadora que tinha terminado a história: “Acabou”.

Após realizar uma análise comparativa individual entre as narrativas, primeiramente do grupo 1, representado pelos sujeitos 1, 2 e 3, pertencentes à escola da rede pública municipal de ensino, e, posteriormente, do grupo 2, representado pelos sujeitos 4, 5 e 6, pertencentes à escola da rede privada de ensino, passa-se a fazer neste momento uma comparação entre os dois grupos. Esta comparação tem como primeiro objetivo identificar quais elementos da estrutura narrativa estão presentes nas falas dos sujeitos do grupo 1 e grupo 2. O segundo objetivo é relacionar as partes das narrativas encontradas com as estruturas linguísticas já identificadas como relacionadas a esta parte. Tais análises são todas de caráter qualitativo.

Ao analisar os dados dos sujeitos do grupo 1 e do grupo 2 no que diz respeito à aquisição da estrutura narrativa, verificou-se que os seis sujeitos (1, 2, 3, 4, 5 e 6) utilizaram quatro dos seis elementos para (re)contar a história: a *orientação*, a *ação complicadora*, a *resolução* e a *coda*. Todos os sujeitos apresentaram esses elementos obedecendo a essa mesma ordem acima. Nenhum utilizou o resumo e a avaliação.

O primeiro elemento da estrutura narrativa, a ser analisado nas narrativas do grupo 1 e 2 é a *orientação*. Do grupo 1, os três sujeitos (1, 2 e 3) utilizaram as fórmulas de abertura de histórias ficcionais “Era uma vez” fazendo a suspensão do tempo e do espaço, ou seja, remetendo há outro tempo e espaço que não o “agora”. Dos três sujeitos do grupo 2, apenas o sujeito 6 empregou a mesma fórmula para dar início a narrativa.

A seguir, no que diz respeito às demais informações que constituem este elemento da estrutura narrativa constatou-se que do grupo 1, os sujeitos 1 e 2 contribuem com maior quantidade e qualidade de informações, atendendo às expectativas referentes a presença da orientação nessas narrativas fazendo a apresentação dos personagens, assim como a descrição do estado inicial/ação dos personagens na história. Quanto ao sujeito 3, por sua vez, também introduz na história o personagem principal, Chapeuzinho Vermelho e a Vovó. Porém, nenhuma informação a mais é apresentada pelo sujeito 3 o que dificulta o entendimento dessa narrativa pelo ouvinte.

Apenas o sujeito 1 informa o local onde se passa a história. Quanto aos sujeitos do grupo 2, os sujeitos 5 e 6 são os que melhor conseguem recuperar informações deste elemento apresentando os personagens e o estado/atividade inicial dos mesmos no momento em que começa a narrativa. Já o Sujeito 4 é o que menos recupera as sequências desse trecho pois só introduz um personagem dos três que aparecem na versão original e informando a ação do mesmo. Nenhum dos sujeitos informa o local em que se passa a história.

A partir das comparações entre os dois grupos no tocante ao primeiro elemento constituinte dessas narrativas, a orientação, constatou-se que o grupo 1 demonstrou maior habilidade e capacidade em recuperar as estruturas linguísticas já identificadas como relacionadas a esta parte do que o grupo 2.

Na seção seguinte, a *ação complicadora*, os três sujeitos do grupo 1 e do grupo 2 marcam a presença deste elemento em suas narrativas quando introduzem na história o personagem do Lobo. Com relação às demais ações que fazem parte deste elemento, verificou-se que dos sujeitos do grupo 1, os sujeitos 1 e 2 são os que conseguem dar conta e recuperar parte do primeiro diálogo que acontece entre a Chapeuzinho e o Lobo ao se encontrarem no bosque, assumindo diferentes papéis na hora de narrar. O sujeito 3 não recupera nenhuma informação desse trecho da história. Dos três sujeitos do grupo 2, somente o sujeito 6 recupera um fragmento dessa conversa. Os sujeitos 4 e 5 também não contaram nada a respeito dessa primeira conversa.

Na sequência, ocorre a parte da história em que o Lobo aproveita enquanto Chapeuzinho colhia as flores e corre para a casa da vovó para devorá-la, apossando-se dos seus pertences para se passar pela senhora enganando a Chapeuzinho. Nesse trecho, dos três sujeitos do grupo 1, os sujeitos 1 e 2 demonstraram mais conhecimento com relação ao enredo do que o sujeito 3. Os dois apresentam sequências mais completas, lógicas e coerentes, mantidas pelo uso dos operadores de discurso narrativo “aí” e “depois”.

Já o sujeito 3 conta de forma sucinta essas sequências de ações, dando respostas mais curtas às perguntas da pesquisadora. Além disso, não há qualquer ligação entre as sequências que pudesse identificar a existência das relações de causa/tempo entre as mesmas. Também houve confusão em alguns momentos, marcado pela troca de sequências. Com relação a esse mesmo trecho, observou-se que dos sujeitos do grupo 2, as sequências dos sujeitos 5 e 6 são as que conseguem recuperar mais informações do que o sujeito 4. Além disso, os sujeitos 5 e 6 também empregam algum tipo de operador do discurso indicando o início do estabelecimento de relações de causa/tempo enquanto nas sequências do Sujeito 4 não há qualquer ligação entre as sequências.

Com relação à última parte do enredo que encerra a ação complicadora, o segundo diálogo da história, constatou-se que do grupo 1 os sujeitos 1 e 2 conseguem recuperar uma parte expressiva dessa conversa, assumindo diferentes papéis, o que fica evidente pela presença do discurso direto. Além disso, esses sujeitos também dão ênfase à fala dos personagens, que pode ser identificado pelo prolongamento das vogais nas palavras simbolizado pelo uso dos dois pontos ao lado da sílaba prolongada pela criança. Já na narrativa do sujeito 3, não aparece nenhuma fala deste diálogo.

Quanto ao grupo 2, somente o sujeito 6 consegue lembrar e contar parte desse diálogo, marcado pela presença do discurso direto nessa narrativa. Além disso, também percebe-se que o sujeito 6 apresenta diferentes entonações na voz, dando ênfase à fala dos personagens da história, identificado pelo prolongamento das vogais nas palavras. Os sujeitos 4 e 5 não apresentaram esse diálogo.

No que diz respeito ao segundo elemento da estrutura narrativa, concluiu-se que na ação complicadora, os três sujeitos do grupo 1 e do grupo 2 marcam a presença deste elemento em suas narrativas quando introduzem na história o personagem do Lobo. Com relação ao enredo, os sujeitos do grupo 1, apresentaram melhor desempenho quanto à quantidade e qualidade das informações do que os do grupo 2. A proporção de dois sujeitos do grupo 1 para um sujeito do grupo 2 evidencia que o grupo 1 demonstrou mais habilidade em recuperar os diálogos entre os personagens da história, também utilizou em grande parte das suas sequências os operadores do discurso narrativo “ai” e “depois” e por último, também deram mais ênfase as falas dos personagens do que os sujeitos do grupo 2.

Quanto à *resolução*, que corresponde ao desfecho da história, ao comparar as produções dos grupos 1 e 2, encontrou-se as seguintes evidências: os três sujeitos do grupo 1 introduzem na história o personagem do Caçador. Com relação aos aspectos que os diferenciam identificou-se que os sujeitos 1 e 2, mesmo não lembrando de todas as sequências

que formam esta parte da história, conseguem lembrar de informações importantes para o desfecho como a presença do Caçador e o momento em que o mesmo tira a Vovó da barriga do Lobo, salvando-a. O sujeito 3, novamente traz pouquíssimas informações. Neste trecho, diferentemente dos sujeitos 1 e 2, ele conta que o Caçador atirou no Lobo e que o mesmo abriu a boca do animal. A seguir, passa à coda e não informa o que de fato aconteceu com Chapeuzinho e a Vovó. Desse modo, pode-se dizer que os sujeitos 1 e 2 atendem as características deste elemento estrutural, enquanto o sujeito 3 não.

Quanto ao grupo 2, os três sujeitos também introduzem o quinto elemento da estrutura narrativa de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) ao mencionar o aparecimento do Lobo na história. No entanto, o sujeito 4 necessita de mais ajuda ao contar essa parte da história do que os sujeitos 5 e 6. E ao incorporar parte da fala da pesquisadora ao próprio discurso, ele conta: “Foi o ca-ça-[dor]”. Por diversas vezes alegou não saber ou não lembrar do enredo, inclusive narrando uma lembrança da última página do livro, vista pelo sujeito enquanto a pesquisadora lhe contava a história.

Desse modo, não satisfaz as características deste elemento da narrativa já que não conta como se deu a solução do conflito. Já os sujeitos 5 e 6 atendem satisfatoriamente a presença deste elemento em suas narrativas quando contam que o Caçador é o responsável pela solução do conflito, abrindo a barrida do Lobo e salvando a Vovó.

Por último, todos os sujeitos dos grupos 1 e 2, ao narrar essa história utilizaram no final, uma fórmula de fechamento típica de narrativas infantis. Lembrando que este elemento não está presente na versão original. Assim, todos os sujeitos do grupo 1 empregaram a expressão: “Felizes para sempre” enquanto que no grupo 2, somente o sujeito 5 utilizou a mesma expressão na coda. Os outros dois, sujeitos 4 e 6 encerram com “Fim” e “Acabou”.

É importante salientar que em nenhuma das três narrativas anteriores foi identificado o resumo, primeiro elemento que constitui a estrutura do gênero narrativo, postulada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), que ao responder a pergunta: “Do que se trata?” tem como objetivo despertar o interesse dos ouvintes/leitores para a história que vai ser contada. Porém, os autores salientam que este não é um elemento obrigatório em uma narrativa. A avaliação, correspondente ao quarto elemento do esquema narrativo de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), também não aparece nas produções de nenhum dos sujeitos. A função deste elemento em uma narrativa levanta a questão “E então?”, é o momento em que o narrador interrompe a narrativa expondo sua opinião diante da história e também é um elemento opcional (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV, 1972).

5.1.2 Comparação entre grupos segundo a escola de origem: análise e comparação dos dados quanto ao *grounding* (alinhamento figura/fundo)

Quanto aos aspectos relacionados ao *grounding* (alinhamento figura/fundo), ao comparar as produções narrativas dos sujeitos 1, 2 e 3 fez-se algumas observações relevantes. Para facilitar a compreensão dos dados, cabe explicar que na versão original aparecem cinco sequências de fundo, são elas: “Era uma vez uma menina conhecida como Chapeuzinho Vermelho” / “... que morava do outro lado do bosque” / “Caminhando pelo bosque...” / “Enquanto Chapeuzinho colhia as flores” / “... que passava perto da casa”.

A primeira parte dessas sequências pertencentes ao fundo do texto narrativo faz parte da abertura típica de narrativas ficcionais, a segunda e a terceira trazem a mesma informação referindo-se ao espaço onde acontece o encontro de Chapeuzinho com o Lobo, a quarta sequência trata-se de uma ação que acontece simultaneamente ao momento em que o Lobo corre para a casa da Vovó enquanto Chapeuzinho Vermelho colhe flores para a Vovó e a última, fornece informações sobre o Caçador.

De acordo com Hopper (1979), o plano de fundo é constituído por sequências marcadas pela simultaneidade, que se presta a ampliar ou comentar os eventos da figura, ou seja, corresponde à porção periférica do texto. Todas as demais sequências que não foram mencionadas anteriormente pertencem à figura do texto narrativo (conforme visto no Quadro 2), que corresponde ao plano mais saliente da narrativa, a linha principal da história, marcada pela presença de verbos pontuais, nos aspectos perfectivo e afirmativo, referindo-se as situações objetivas, pontuais (HOPPER, 1979).

Passando às comparações, partindo da análise dos dados do sujeito 1, das cinco sequências identificadas como fundo (*backgrounding*), foram recuperadas três: a primeira, na *orientação*, quando ela incorpora à própria fala a abertura e conta: “Era [uma vez... Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque) / Pra levar uma cesta de doces pra Vovó”. Entretanto, nesta parte do história, uma particularidade foi identificada, o sujeito 1, passa a tratar uma informação, que aparece como figura na versão original: “Um dia sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua Vovó”), como fundo na hora de contar.

A segunda sequência de fundo aparece na ação complicadora quando ela conta: “E aí... por enquanto que ela colhia as flores...”, referindo-se a uma ação que se dá simultaneamente a outra, ou seja, neste mesmo instante o Lobo correu para a casa da Vovó enquanto Chapeuzinho colhia as flores, desencadeando toda a sequência de ações que culminou com o

Lobo devorando a senhora. A terceira e última sequência identificada como fundo é narrada pelo sujeito 1, na resolução: “O Caçador que morava perto da casa da Vovó”. Este é o único equívoco que aparece na história contada pelo sujeito 1, visto que, na versão original o Caçador apenas “passava perto da casa” quando escutou um barulho e foi ver o que era. É relevante salientar que este equívoco aconteceu com uma sequência pertencente ao plano de fundo da narrativa, ou seja, com uma informação que serve apenas para contextualizar, comentar um evento da figura.

No tocante às informações que dizem respeito ao plano da figura dessa história, observou-se que o sujeito 1 recupera uma parte significativa das sequências, demonstrando um bom domínio de conteúdo. Além disso, não comete nenhum equívoco com relação ao enredo que faz parte da figura do texto narrativo, contando as ações de forma lógica e coerente, respeitando a mesma ordem em que os fatos aparecem na versão original. Esta é uma característica importante, pois, de acordo com Hopper (1979), os eventos de figura são sequenciais e seguem uma determinada ordem. Desse modo, qualquer troca na ordem dessas sequências tenderia a refletir no enredo história. Abaixo, segue o quadro 10, nele está representado a narrativa do sujeito 1 em termos de figura/fundo no intuito de facilitar a visualização e a compreensão do exposto anteriormente.

Figura	Fundo
	Era [uma vez... Chapeuzinho Vermelho caminhava pelo (bosque) Pra levar uma cesta de doces para a Vovó
U:: u Lobo	
	Que tava indo lá na casa da Vovó
E aí ele disse: – Por que você não colhes umas flores?	
	E aí... por enquanto que elas colhia as flores...(hesitação))
Ele correu pra casa da Vovó E aí ele botou o óculos a touca E aí quando Chapeuzinho chegou... falou: – Que nariz gra:nde Vovó::... – Que unhas gra::ndes... que olhos gra::ndes... que cabelo... que orelhas gra::ndes... que dentes gra::ndes... que boca gra::nde... – Devora e pra te pra te pegar Pra pegar a Chapeuzinho Vermelho	
	O Caçador que morava perto da casa da Vovó
Tirou tirou a Vovó da barriga do Lobo Mau Chapeuzinho... No final eles ficaram felizes para sempre	

Quadro 10 - Narrativa do sujeito 1 em termos de figura/fundo.

Quanto à análise dos dados do sujeito 2, também foram identificadas três sequências que constituem o plano de fundo desta narrativa: a primeira sequência aparece na *orientação*: “Era uma vez... a Chapeuz::/”. Essa sequência corresponde à abertura da história que, como se sabe, é comumente empregada em contos desse tipo. A segunda foi “E aí... quando a Chapeuzinho foi recolher as flores...”, identificada na *ação complicadora*, que se dá simultaneamente à parte em que o lobo aproveita que Chapeuzinho está colhendo flores e corre para a casa da vovó no intuito de devorá-la para posteriormente enganar a menina. E a terceira ocorre quando a menina conta: “O Caçador tava perto da ca:sa”, no quarto elemento da estrutura narrativa, a *resolução*, trazendo as informações sobre o Caçador, conforme consta na versão original, complementando um evento da figura.

Com relação às sequências responsáveis pelo plano da figura, observou-se que o sujeito 2 também recuperou grande parte dessas sequências, demonstrando um bom domínio de conteúdo. A história é (re)contada de forma lógica e coerente, na mesma ordem em que apareceram na versão original. Porém, houve uma única troca de informações entre duas sequências no momento em que o sujeito 2 conta o seguinte trecho da história original “O Caçador abriu a barriga do lobo e tirou a Vovó sã e salva”. O sujeito 2 narra: “... o Caçador tirou a... cortou a barriga do lobo e e...”, invertendo a ordem em que os fatos aconteceram. No quadro 11, está representado a narrativa do sujeito 2 em termos de figura/fundo no intuito de facilitar a visualização e a compreensão do exposto anteriormente.

Figura	Fundo
	Era uma vez... a Chapeuz::/
a mamãe dela disse pra ela leva a cesta de doce pra Vovó Ela ela achou o Lobo E e aí... e o Lobo disse: – Onde tu tá indo? E aí e a Chapeuzinho disse: – Pra casa da Vovó... e depois – Por que não leva umas flores também?	
	E aí... quando a Chapeuzinho foi recolher as flores...
o Lobo foi correndo pra casa da Vovó E aí ele bateu na porta e ele chegou engoliu a Vovó e colocou todo os óculos e se cobriu A Chapeuzinho chegou Ele tava escondido na cama da Vovó A Chapeuzinho chego:u e aí ela e ela disse: – Que o/ bo/ gr/ que olhos grandes Vovó – É pra enxergar melhor – Vovó... por que tem os olho:s tão grandes? – Pra te enxergar melho:r minha netinha... e a Chapeuzinho disse: – Que boca gra:nde Vovó – É pra te comer melho:r	

	O Caçador tava perto da da ca:sa
e depois o Caçador ouviu e depo:is ah o ah o Caçador tirou a... cortou a barriga do Lobo e e... sabia que a Chapeuzinho que a Vovó dela também na barriga do lo:bo ((comentário)) É... e depois caçad/ e depois felizes para sempre (F)	

Quadro 11 - Narrativa do sujeito 2 em termos de figura/fundo.

Na narrativa do sujeito 3, foi identificada uma única sequência de fundo, que corresponde a presença da abertura típica de narrativas ficcionais: “Era uma vez”. Todas as demais sequências narradas são aquelas que pertencem ao plano da figura. Na produção do sujeito 3, diferentemente das narrativas dos sujeitos 1 e 2, há algumas trocas nas sequências identificadas como figura. A seguir, a narrativa do sujeito 3 é representada no quadro 12 em termos de figura/fundo no intuito de facilitar a visualização e a compreensão do exposto anteriormente.

Figura	Fundo
	Era uma vez A... a vó Chapeuzinho Vermelho
O Lobo... Mau Chapeuzinho Vermelho Leva uma cesta pa Vovó O Lobo Mau Se aproxima::u Imitou a Chapeuzinho O Lobo Mau Imitou ela Da Vovó Comeu ela Deitou na cama Chapeuzinho Vermelho Comeu ela O Caçado::r O Caçador atirou no Lobo Mau: Hum::... que a Vovó ih:: ih:: O Caçador Abriu a boca do Lobo Ma:u E felizes para sempre	

Quadro 12 - Narrativa do sujeito 3 em termos de figura/fundo.

Prosseguindo nas análises quanto aos aspectos relacionados ao *grounding* (alinhamento figura/fundo), ao comparar as produções narrativas dos sujeitos 4, 5 e 6 também se fez algumas observações. Na produção do sujeito 4, identificou-se que todas as informações recuperadas por ele são figura, ou seja, pertencem à linha principal da história. Essas sequências de figura, recuperadas pelo sujeito 4 podem ser visualizadas no quadro 13. Nenhuma das cinco informações de fundo foi recuperada pelo menino ao (re)contar a história.

Figura	Fundo
Chapeuzinho Vermelho Foi levar doces pra Vovó O Lobo queria O Lobo o Lobo queria entrar na casa da Vovó Pra come a Vovó Botou os óculos e a touca Da Vovó Ele... ele ia come a Chapeuzinho Vermelho [dor Dá um abraço A Vovó Na Chapeuzinho Vermelho Fim	

Quadro 13 - Narrativa do sujeito 4 em termos de figura/fundo.

Quanto à análise das sequências correspondentes à figura/fundo na narrativa do sujeito 5, nenhuma sequência de fundo é apresentada. A primeira sequência identificada como figura aparece, quando ela diz “A mamãe dela pid/ pidiu pra leva os doces pra vovozinha”. Todas as demais sequências que seguem nessa narrativa, ou seja, na ação complicadora, na resolução e na coda correspondem à figura, marcada por verbos pontuais e perfectivos. Abaixo, no quadro 14, segue a produção narrativa do sujeito 5.

Figura	Fundo
Chapeuzinho Vermelho A mamãe dela pid/ pidiu pra leva os doces pra vovozinha... O Lobo o Lobo Ma:u ãh apareceu Ele foi correndo pra Pra casa da vovozinha e a vovozinha escutou a voz igual da da da Chapeuzinho i i devorou ela E se vestiu de vovozinha ãh a Chapeuzinho... ãh... Ela pegou pergunta pru Lobo Mau e devorou ela também... E o Caçador E e o Caçador escutou o som i i depois abriu a a barriga do Lobo i i i saiu a vovozinha E a Chapeuzinho também Daí ele ficaru felizes para sempre	

Quadro 14 - Narrativa do sujeito 5 em termos de figura/fundo.

Na narrativa do sujeito 6, a única sequência de fundo recuperada por ela é aquela referente a abertura típica dos contos de fadas em que a menina conta com a ajuda da pesquisadora e, simultaneamente, elas contam: “*E:ra uma[v:ez]*” / “*Hum... uma me[ni:na]*”. As outras quatro sequências classificadas como fundo não aparecem nesta produção. Todas as demais sequências fazem parte da linha principal da história e se caracterizam como figura. No quadro 15, está representado a narrativa do sujeito 6 em termos de figura/fundo.

Figura	Fundo
	Chapeuzinho Vermelho Era uma [ve:z Uma me[nina... que era a Chapeuzinho Vermelho
E um dia a mãe dela disse que ... Uma cesta de doces pra Vovó... e.... O Lobo Ma::u ãh... leva junto uma flores O Lobo Mau entou na casa e depois engoliu a vovozinha A Chapeuzinho Vermelho Ela ela disse: – Que orelhas eno::rmes vovozinha – Era pra te ouvir melho:r... – Por que esses olhos tão grandes? – Para te olhar melho::r – Por que ãh... não tinha o nariz? ((comentário)) – Porque esse nariz tão grandí?... – Para cheira... – E por que essa boca tão gra:ndi? – É pra te come::r Ela correu e depois (incompreensível) a Chapeuzinho chamou o Caçador (incompreensível) Aí cortou a barriga do Lobo Mau e tirou a vovozinha Tirou Vovozi::nha O Caçador: CAçado:r Tirou a vovozinha Acabo:u	

Quadro 15 - Narrativa do sujeito 6 em termos de figura/fundo.

Dessa forma, ao comparar os dados dos sujeitos de pesquisa segundo a escola de origem no tocante a análise e comparação dos dados quanto ao *grounding* verificou-se que todos os sujeitos apresentaram mais sequência de figura do que de fundo em suas narrativas. No entanto houve diferença quanto à presença de sequências de fundo nessas produções. Isso porque os sujeitos pertencentes à escola da rede municipal de ensino apresentaram desempenho superior aos da rede privada de ensino quanto ao emprego de sequências de fundo em suas produções. O sujeito 1, recuperou quatro sequências de fundo, o sujeito 2 recuperou três sequências de fundo e o sujeito 3 apenas uma. Enquanto isso, no grupo pertencente à escola privada apenas o sujeito 6 foi capaz de recuperar uma única sequência de fundo. Quanto aos outros dois sujeitos (4 e 5) suas narrativas são constituídas somente por sequências que constituem o plano da figura.

5.2 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS SEGUNDO O GÊNERO

Nesta seção, foram feitas comparações, de caráter qualitativo, entre os dados de sujeitos agrupados segundo o gênero. Dos seis sujeitos de pesquisa, quatro são meninas (sujeitos 1, 2, 5 e 6) e dois são meninos (sujeitos 3 e 4). Através das análises descritas nas seções 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 foram identificadas algumas semelhanças e diferenças no que diz respeito à aquisição da estrutura narrativa, ao desempenho e à produção narrativa e, por último, quanto à presença do *grounding* (alinhamento figura/fundo) nos dados de meninas e de meninos. A seguir, será apresentada cada uma dessas comparações.

Com relação à aquisição da estrutura narrativa pelos sujeitos de pesquisa, verificou-se através das análises dos dados a seguinte situação: dos seis elementos que são responsáveis pela constituição da estrutura narrativa, conforme postulada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), o *resumo*, a *orientação*, a *ação complicadora*, a *avaliação*, a *resolução* e a *coda*, todos os sujeitos de pesquisa, meninas e meninos, apresentaram exatamente os mesmos elementos em suas produções, começando sempre pela *orientação*, passando à *ação complicadora*, depois à *resolução* e, por último, à *coda*. Nenhum deles apresentou o *resumo* ou a *avaliação*.

Cabe salientar que, assim como em outras tarefas que fazem parte do dia a dia, o ato de narrar também exige do sujeito que narra uma organização mental. O ato de cozinhar, por exemplo, exige certa sistematização no momento de preparar o alimento passando pela escolha do melhor legume, do tipo de carne, dos temperos que vão agregar sabor ao alimento até a ordem em que os mesmos vão ser levados ao cozimento. Da mesma forma, quando vamos contar uma história à outra pessoa, nesse caso uma história de ficção como “Chapeuzinho Vermelho”, também devemos obedecer à ordem cronológica dos eventos conforme eles aconteceram na versão original. Caso contrário, a mudança na ordem dos fatos pode causar alterações que influenciam no enredo modificando completamente a história escutada ou lida pelo sujeito (TAVEIRA, 2012).

Conforme foi visto nos dados apresentados pelas crianças nesta pesquisa, com relação à aquisição da estrutura narrativa, todos os sujeitos apresentaram os mesmos elementos constituintes na estrutura e, além disso, também respeitaram a mesma sequência na disposição desses elementos no momento de (re)contar a história. Esse fato se torna relevante em uma situação comunicativa, visto que as escolhas que o falante faz na hora de narrar pode facilitar ou dificultar a compreensão daquele que escuta.

Por isso, ao falar é importante que o sujeito tenha clara a mensagem que ele deseja comunicar/transmitir ao seu interlocutor e tentar fazer as melhores escolhas dentre as estruturas que a língua disponibiliza de modo que o resultado/retorno seja satisfatório, correspondendo às expectativas iniciais do locutor. No entanto, vários aspectos estão envolvidos e influenciam diretamente o que e como vou contar, como por exemplo, aqueles ligados à cognição humana como a atenção e a memória, a capacidade de abstração e de esquematização e que atuam simultaneamente à aquisição da linguagem. (FIGUEROA E MAC-KAY, 2012; CROFT E CRUSE, 2004).

Daí a afirmativa de que narrar não é considerada uma tarefa fácil como já evidenciado no referencial teórico por autores como Santos (2009) e Hudson e Shapiro (1991) ao apontarem que a aquisição da estrutura narrativa pela criança é um processo complexo, pois essa é uma habilidade que exige da criança vários tipos de conhecimento: conhecimento do conteúdo, conhecimento contextual, conhecimento microlinguístico e macrolinguístico; sendo por isso considerada uma atividade de natureza social, linguística e cognitiva, conforme Abreu (2012) aponta em seu estudo.

O fato de o resumo e a avaliação não aparecerem nessas produções talvez esteja ligado a fatores de ordem cognitiva, isso porque sintetizar exige da criança uma capacidade de abstração que ela ainda não domina. O mesmo pode ser dito com relação à avaliação, habilidade que exige da criança a capacidade de se posicionar, de opinar diante dos fatos, algo que nessa idade ainda não se mostram capazes. Ambos os comportamentos podem estar ligados a um processo de maturação biológica do sujeito já que o desenvolvimento da narrativa, especialmente nos primeiros anos de vida, reflete o desenvolvimento da linguagem e neurocognitivo da criança (FIGUEROA E MAC-KAY, 2012). Ou seja, cada sujeito tem o próprio tempo de maturação biológica, lembrando que neste período de aquisição tanto os aspectos sóciointeracionais quanto os culturais influenciam o comportamento linguístico e cognitivo da criança. Conseqüentemente, a aquisição de uma estrutura narrativa pela criança se dá gradativamente e não obedece a uma ordenação linear (SANTOS, 2009; FIGUEROA e MAC-KAY, 2012).

Retomando os achados desta pesquisa, constatou-se que não houve diferenças, no que diz respeito ao gênero, na aquisição da estrutura narrativa pelos sujeitos de pesquisa e todos demonstram estar no mesmo nível no tocante à aquisição desses elementos em suas narrativas. Essa constatação vai ao encontro dos achados de Perroni (1992) quanto à afirmação de que na fase em que se encontram os sujeitos de pesquisa a criança já demonstra avanços com relação ao conhecimento que envolve os aspectos estruturais do gênero narrativo

em comparação às etapas anteriores, conforme apresentou em seu trabalho. Dessa forma, o que se verificou nos dados é que a aquisição da estrutura narrativa independe da questão do gênero. O que variou de sujeito para sujeito é a quantidade e a qualidade das informações que preenchem e dão corpo à narrativa, conforme será apresentado abaixo.

Com relação ao desempenho e à produção narrativa de todos os sujeitos, constatou-se através da análise dos dados que as meninas apresentaram melhores resultados ao desempenhar a atividade de (re)conto da história “Chapeuzinho Vermelho” do que os meninos. Este fato fica evidente ao analisar os dados dos seis sujeitos de pesquisa. Por isso, neste momento são apresentados alguns aspectos que levaram a esta evidência. Antes, cabe salientar que todos os sujeitos precisaram de ajuda na hora de realizar a atividade proposta. Diante da dificuldade inicial em que houve a necessidade da intervenção da pesquisadora todas as crianças continuavam a narrar ao incorporar parte da fala do interlocutor (no caso, a pesquisadora) ao próprio discurso, o que segundo Perroni (1992), é comum acontecer até os cinco anos de idade.

Porém, a partir das perguntas que a pesquisadora fazia aos sujeitos na tentativa de ajudá-los a recuperar o conteúdo da história (ou parte dele) todas as meninas davam respostas mais completas do que os meninos apresentando mais informações sobre o enredo. Conforme visto anteriormente, a função destas perguntas é, de acordo com Perroni (1992), ao retomar trechos da história, ajudar na organização das lembranças e, conseqüentemente, facilitar a produção narrativa. Esta evidência pôde ser constatada ao comparar os dados apresentados pelos sujeitos de pesquisa à versão original da história “Chapeuzinho Vermelho” e, principalmente, a partir de alguns elementos identificados pela autora em seu estudo que nos levam a perceber que a criança já apresenta certo domínio com relação à narrativa.

Um desses elementos identificados nas produções narrativas das meninas foi o uso de “e aí”, “depois” e “quando” demonstrando que já começam a estabelecer as relações causais e temporais no momento de narrar. Os meninos, ao contrário, ainda não utilizam essas expressões que, ao atuar como operadores do discurso narrativo ajudam na manutenção da narrativa (PERRONI, 1992). Em virtude disso, as produções narrativas dos meninos acabam como um amontoado de enunciados, sem encadeamento, lógica e coerência, dificultando o entendimento daquele que escuta.

Outro aspecto que corrobora para a afirmação de que as meninas conseguem narrar mais e melhor do que os meninos é a presença do discurso direto nas produções orais desses sujeitos. Das quatro meninas que participaram da pesquisa, três delas conseguem empregar o discurso direto ao assumir diferentes posições na hora de contar, dando conta dos diálogos

que acontecem na história. Soma-se a isso a ênfase dada a certas falas e ações dos personagens, apresentando diferentes entonações enquanto contam a história. Essas são algumas das características que demonstram que essas crianças começam a se apropriar de um esquema narrativo (PERRONI, 1992).

Os dois meninos, por sua vez, não recuperaram nenhum dos diálogos que acontecem no decorrer da história entre personagens. Este aspecto se torna relevante, pois para Perroni (1992), a presença dessa capacidade nas narrativas infantis é um sinal de que a criança já demonstra algum domínio sobre a estrutura narrativa. Diante do apresentado, o que se pode perceber é que as narrativas das meninas acabam sendo são mais ricas do que as dos meninos visto que, apresentam mais quantidade e melhor qualidade das informações no que diz respeito ao conteúdo da história.

Com relação ao *grounding* (alinhamento figura/fundo), constatou-se que todos os sujeitos de pesquisa apresentaram uma quantidade expressiva de sequências que se configuram como figura no texto narrativo. Essa evidência vai ao encontro da afirmação de Conceição (2010), de que o plano da figura, por ser mais acessível quanto à compreensão, tende a aparecer em maior quantidade em comparação à presença do plano de fundo nas produções infantis. De acordo com Hopper (1979), as sequências de figura que correspondem ao plano mais saliente da narrativa, se caracterizam pela simplicidade morfosintática, apresentando verbos pontuais, nos aspectos perfectivo e afirmativo, fazendo referência a situações objetivas e pontuais.

Quanto às informações pertencentes ao fundo, três das quatro meninas demonstraram maior habilidade em recuperar essas informações: o sujeito 1 recuperou quatro sequências de fundo (já que teve a particularidade de converter uma informação de figura em fundo); o sujeito 2 recuperou três das cinco sequências de fundo que foram identificadas na *orientação*, na *ação complicadora* e na *resolução* de suas narrativas. Quanto aos meninos, somente o sujeito 3, apresentou apenas uma informação de fundo na *orientação*.

Talvez essa dificuldade de narrar informações referentes ao plano de fundo, possa estar ligada à complexidade do mesmo que se caracteriza por ser mais complexo morfosintaticamente, compreendendo a porção mais periférica do texto com eventos incompletos, marcado por verbos durativos e estativos, podendo manifestar, por exemplo, relações de causa, concessão, tempo, dúvida, hipótese (HOPPER, 1979). Por isso, pode-se dizer que essa porção da narrativa conseqüentemente exige da criança uma maior capacidade cognitiva ao narrar.

Por isso, o fato de as meninas já conseguirem apresentar seqüências de fundo em suas produções merece ser evidenciado. No entanto, é importante salientar que, apoiada na abordagem sociocognitiva para a explicação do complexo fenômeno da aquisição da linguagem, além dos fatores de ordem cognitiva, também participam desse processo outros fatores de ordem social e cultural (CEZARIO E MARTELOTTA, 2013) que podem influenciar os resultados apresentados por tais sujeitos.

5.3 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS SEGUNDO OS HÁBITOS DE LEITURA

Conforme referido na seção 4, os hábitos de leitura foram verificados através do questionário biográfico e linguístico (APÊNDICE B), respondido pelos pais, no qual se perguntou, por exemplo, se os pais tinham o hábito de ler, com que frequência costumam ler, qual(is) o(s) tipo(s) de leitura que costumam fazer, se os pais ou alguém da família costuma contar histórias para a criança, com que frequência, que tipo de história(s) costumam ler para a criança, se costumam utilizar algum tipo de recurso lúdico, se alteram o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) da voz na hora de contar uma história, se costumam fazer perguntas sobre o enredo, se incentivam a criança a ler, se a criança tem acesso a diferentes materiais de leitura.

Com relação ao grau de escolaridade, verificou-se nas informações levantadas a partir do questionário que: o pai e a mãe do sujeito 1 possuem o ensino fundamental completo; sobre o sujeito 2, a mãe tem o ensino médio incompleto e o pai, o ensino fundamental completo; a mãe do sujeito 3 tem o ensino fundamental completo e o pai, o ensino médio completo; no tocante ao sujeito 4, o pai tem o ensino superior completo e a mãe é pós-graduada; sobre o sujeito 5, mãe e pai possuem o ensino superior completo; e por último, com relação ao sujeito 6, seus pais também possuem o ensino superior completo.

A partir da análise desses primeiros dados percebe-se que com relação ao grau de escolaridade dos pais dos sujeitos de pesquisa, os pais dos sujeitos 1, 2 e 3, os quais pertencem à rede pública municipal de ensino, é inferior aos pais daqueles sujeitos pertencentes à rede privada de ensino, respectivamente sujeitos 4, 5 e 6, em que todos possuem o ensino superior completo e uma das mães é pós-graduada.

No que diz respeito aos hábitos de leitura dos pais dos sujeitos desta pesquisa, verificou-se a seguinte situação: sujeito 1, a mãe não lê e o pai afirma ler (uma vez por semana) jornais e redes sociais, prática que realiza em casa e no trabalho; sujeito 2, a mãe tem

o hábito de ler artigos (pelo menos duas vezes por semana) enquanto o pai lê pouco (uma vez por mês) as redes sociais; sujeito 3, a mãe não lê e o pai lê (algumas vezes) a bíblia; sujeito 4, ambos afirmam ter o hábito de ler, a mãe lê: livros, jornais, revistas, redes sociais, sites e o pai: livros, jornais e sites; sujeito 5, ambos, mãe e pai afirmam ler habitualmente (diariamente) livros, jornais, redes sociais e sites, prática que realizam em casa e no trabalho, por prazer; sujeito 6, a mãe lê pouco – revistas, artigos, redes sociais e sites e o pai lê assiduamente – jornais, artigos, redes sociais e sites.

Através da análise desses dados, percebe-se que, dos pais dos sujeitos 1, 2 e 3, da rede pública municipal de ensino, duas mães não leem e uma delas lê duas vezes na semana. Quanto aos pais destes sujeitos, observou-se que os três fazem poucas leituras, o que não pode ser considerado um hábito, já que um deles lê uma vez por semana, o segundo, uma vez por mês e o último também lê em alguns momentos a bíblia. Quanto aos pais dos sujeitos pertencentes à rede privada de ensino, pôde-se verificar que tanto o pai quanto a mãe dos sujeitos 4 e 5 afirmam ter o hábito de leitura. Os pais do sujeito 4 leem artigos, jornais, livros, revistas e sites. Os pais do sujeito 5 costumam ler livros, jornais, redes sociais e sites. Com relação ao sujeito 6, as leituras a que os pais tem acesso são: revistas, artigos, jornais, redes sociais, sites.

Ao comparar os dados ligados aos hábitos de leitura dos pais, de uma forma geral, podemos perceber que os pais daqueles sujeitos pertencentes à escola da rede pública municipal de ensino, ou seja, os pais dos sujeitos 1, 2 e 3 leem consideravelmente menos do que os pais dos sujeitos 4, 5 e 6, pertencentes à rede privada de ensino. Além disso, as leituras dos pais dos sujeitos 1, 2 e 3, que leem, são aquelas leituras mais informais como as redes sociais, jornais e a bíblia. Enquanto que os pais dos sujeitos 4, 5 e 6, dos quais somente a mãe do sujeito 6 afirma ler pouco, se dedicam a outros tipos de leitura, com um repertório mais diversificado e amplo como livros, jornais, revistas, artigos, redes sociais, sites. Há, portanto, também uma diferença qualitativa na leitura.

Outro aspecto a ser considerado nesta análise que talvez possa influenciar o tipo de leitura à que esses pais têm acesso é a condição socioeconômica dos mesmos, visto que livros, jornais e revistas costumam ter um custo elevado dependendo da situação financeira da família. Talvez por isso, estes suportes só façam parte da rotina daquelas famílias que possuem melhor condição social e financeira.

Nesta pesquisa, o interesse pelos hábitos de leitura da família se dá em virtude dos reflexos que tais comportamentos familiares podem produzir na vida dos sujeitos de pesquisa. Isso porque se acredita que aqueles pais que não leem tendem a não ler para a criança em casa

também e tampouco a incentivam a ler, desenvolvendo o gosto pela leitura, conforme pode ser evidenciado, por exemplo, nos dados do sujeito 3. Essa ideia vai ao encontro do que Perroni (1992) identificou em seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, de que as crianças que crescem em um ambiente em que a leitura faça parte da rotina, na escola ou na família, por conseguinte, tendem a demonstrar maior habilidade para narrar do que aquelas crianças que não tenham tido essas experiências.

No tocante à análise dos dados referente aos hábitos de leitura das famílias para com os sujeitos desta pesquisa, observaram-se alguns aspectos relevantes para este trabalho. Para os sujeitos 1, 2 e 3, pertencentes à rede pública municipal de ensino: a mãe e o pai dos sujeitos 1 e 2 costumam ler para as crianças (pelo menos duas vezes por semana) contos infantis. Todos os quatro afirmam que alternam o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) da voz quando contam histórias para as crianças. Os pais do sujeito 1 costumam fazer perguntas a respeito do enredo e a menina costuma contar história para eles por iniciativa própria e a pedido dos mesmos; enquanto os pais do sujeito 2, ao contrário dos pais do sujeito 1, afirmam que nem sempre questionam sobre a história que a menina escutou.

Os sujeitos 1 e 2 são estimulados a desenvolver o gosto e o hábito pela leitura. O sujeito 1 é estimulado pelos pais através das histórias que lhes contam (Turma da Mônica, Patati Patatá, Galinha Pintadinha) e quando os pais se dispõem a escutar o sujeito quando ele tem interesse em contar uma historinha também. Acrescenta-se a isso o fato de que ele tem acesso a diferentes gêneros textuais como histórias em quadrinhos, jornais, revistas, os livros que vêm da escola e os desenhos animados que assiste na Internet.

Já o sujeito 2 é estimulado pelos pais através dos livros de histórias que ganha de seus pais (como Chapeuzinho Vermelho, João e o pé de feijão, por exemplo), revistas e jornais disponibilizados em casa, além dos vídeos e desenhos animados que assiste. Quanto ao sujeito 3, os pais afirmaram não ler para ele, e tampouco o estimulam/incentivam a ler e nem pedem a ele que lhes conte historinhas (nem mesmo sobre a rotina escolar). No entanto, seu pai afirma disponibilizar livros, histórias em quadrinhos e desenhos animados para o menino em casa.

Após comparar e analisar esses dados, é possível verificar que, embora os pais dos sujeitos 1 e 2 façam poucas leituras e que essas leituras sejam pouco variadas, as duas famílias leem para as crianças, mesmo que com pouca frequência. Soma-se a isso, o fato de que as duas famílias também estimulam a criança a ler e a despertar o gosto pela leitura, seja contando histórias para elas ou pedindo à criança que também lhes conte histórias, comprando

livros, deixando que assista a vídeos de desenhos animados, disponibilizando diferentes materiais de leitura como histórias em quadrinhos, jornais, revistas, etc.

Além disso, os pais desses dois sujeitos também afirmaram que ao ler para as crianças costumam alternar o tom (alto/baixo) e a frequência da voz (rápido/devagar) e também fazem perguntas a respeito do enredo, mesmo que nem sempre o faça, como é o caso dos pais do sujeito 2. Já os pais do sujeito 3 que, conforme visto anteriormente, a mãe não lê e o pai lê somente a bíblia em alguns momentos, afirmam que não leem para a criança, não a estimulam/incentivam a ler e tampouco pedem a ele que lhes conte historinhas (nem mesmo sobre a rotina escolar). Entretanto, o pai afirma disponibilizar livros, histórias em quadrinhos e desenhos animados para o menino em casa.

Para os Sujeitos 4, 5 e 6, pertencentes à rede privada de ensino: as famílias dos sujeitos 4, 5 e 6 afirmam que leem para as crianças. O sujeito 4 escuta histórias (em torno de duas vezes na semana) como os contos infantis e histórias educativas. Os pais costumam alternar o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) da voz enquanto contam as histórias para o menino e questionam a respeito do enredo. Embora os pais não costumem pedir, o menino conta histórias sobre os eventos que se passam na escola e nos passeios da família. É estimulado pelos pais a desenvolver o gosto pela leitura e sempre se mostra interessado quando alguém quer lhe contar uma historinha. Além dos livros, também tem acesso a jornais, histórias em quadrinhos e vídeos animados.

O sujeito 5 escuta histórias (diariamente) referentes a contos infantis (coleção Itaú) além das histórias inventadas pela mãe. A mãe utiliza algumas vezes como recurso os dedoches para realizar a atividade, costuma alternar o tom (baixo/alto) e a frequência (devagar/rápido) da voz e também faz perguntas à menina sobre o enredo. Costumam pedir ao sujeito que lhes conte histórias, no entanto, salientam que ele mesma toma iniciativa e conta por conta própria. Seus pais a estimulam a ler dando-lhe livrinhos e contando histórias. Sempre demonstra interesse em ouvir histórias. Tem acesso a livros, jornais, revistas, gibis e desenhos animados. A mãe conclui que o sujeito adora os contos de fadas com heróis e super-heróis.

Dentre os sujeitos pertencentes à rede privada de ensino, o sujeito 6 é o que menos escuta histórias quando está com a família (uma vez na semana). Seus familiares não costumam alterar o tom (baixo/alto) e a frequência (devagar/rápido) da voz enquanto contam as histórias para a menina. Também não fazem perguntas sobre o enredo. Apesar disso, a criança conta histórias por iniciativa própria e a pedido da mãe. Recebe poucos incentivos para que passe a desenvolver o gosto pela leitura. Tem acesso a livros infantis (como

Chapeuzinho Vermelho e histórias de princesas), revistas, jornais e vídeos (Tom e Jerry, Pantera cor de rosa).

Após comparar e analisar esses dados, é possível verificar que os pais dos sujeitos 4, 5 e 6 que afirmam ter o hábito de ler, também costumam fazer leituras para os seus filhos. Essas histórias compreendem os contos infantis ou histórias inventadas (no caso do sujeito 5). Inclusive a mãe do sujeito 6, mesmo lendo pouco, também lê para a criança, ainda que com menos frequência do que os pais dos sujeitos 4 e 5 o faça.

Os três sujeitos são incentivados a ler pelos pais e, além das histórias que escutam, também têm acesso a diferentes materiais como: livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos (gibis) e desenhos animados. Os pais dos sujeitos 4 e 5 costumam alternar o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) da voz enquanto contam as histórias para as crianças e ainda costumam questioná-los a respeito do enredo. Já os pais do sujeito 6 informam que não alternam o tom e a frequência da voz e tampouco faz perguntas sobre a história.

Concluindo, ao final de todas as análises feitas no item 5.2, no que diz respeito aos hábitos de leitura das famílias para com todos os sujeitos de pesquisa (1, 2, 3, 4, 5, 6) chegou-se às seguintes conclusões: é possível perceber que, mesmo aqueles pais que leem pouco (sujeitos 1 e 2) e aqueles pais que tem o hábito de ler (sujeito, 4,5 e 6) costumam contar histórias para as crianças (contos infantis ou histórias inventadas), mesmo que com frequências diferentes. Assim, os sujeitos 1, 2, 4, 5 e 6 costumam ouvir histórias em casa – desde contos infantis a histórias inventadas (no caso do sujeito 5) e na escola onde estudam. Para Maranhe (2004), a presença do livro na vida da criança é essencial para que a mesma possa desenvolver e aprimorar a atividade de narrar.

Com relação àqueles pais que não leem ou que leem esporadicamente um único tipo de texto (bíblia) como é o caso dos pais do sujeito 3, verificou-se que eles também não costumam contar histórias para a criança. Consequentemente, como o menino não escuta histórias em casa, essa tarefa fica unicamente a cargo da escola dificultando o contato da criança com o gênero narrativo o que, consequentemente, acaba influenciando na aquisição e no desenvolvimento do discurso narrativo. Nesse sentido, o sujeito 3 acaba sendo prejudicado pela ausência dessa prática em sua rotina familiar já que o contato com o livro na infância é um instrumento essencial para a aquisição de modelos de narrativa do tipo história, pois ao apresentar uma estrutura característica, são eles que permitem às crianças se apropriarem gradualmente da estrutura base deste gênero, facilitando a futura produção ou reprodução de histórias, orais ou escritas (MARANHE, 2004).

Os sujeitos 1, 2, 4, 5 e 6 são incentivados pelos pais a despertar o gosto pela leitura. Para ajudar nessa tarefa os pais costumam contar histórias para as crianças e pedir às mesmas que também lhes conte histórias. Compram livros, deixam que assistam a vídeos de desenhos animados e ainda disponibilizam diferentes materiais de leitura como livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos (gibis) etc. Para Perroni (1992), a presença de experiências em que a criança possa contar sobre os fatos da rotina, juntamente com outras histórias que escuta ao longo da infância, acaba contribuindo para a construção das primeiras narrativas ao ampliar e diversificar o repertório de imagens, nomes ou instruções.

Quanto ao modo como os pais costumam desenvolver a atividade de contar histórias para as crianças como, por exemplo, alternando entre o tom (alto/baixo) e/ou a frequência (devagar/rápido) da voz, os pais dos sujeitos 1, 2, 4 e 5 confirmam que o fazem. Ao contar histórias, cada pessoa conta de uma maneira, visto que essa atividade envolve as pausas, o tom da voz, a forma de interação e até mesmo o ambiente, sendo marcada pela presença de diálogos cíclicos (MARANHE, 2004). Conseqüentemente, a realização da atividade de narrar histórias à criança marcada pelas características anteriormente descritas, também facilitam e colaboram para aquisição do esquema narrativo resultando no aprimoramento do desenvolvimento do discurso narrativo.

Já os pais do sujeito 3 que, conforme visto anteriormente, a mãe não lê e o pai lê somente a bíblia em alguns momentos, afirmam que também não leem para a criança, não a estimulam/incentivam a ler e nem pedem que a criança lhes conte histórias (nem mesmo sobre a rotina escolar). Entretanto, o pai afirma disponibilizar livros, histórias em quadrinhos e desenhos animados para o menino em casa. Uma questão importante a se fazer neste caso, especificamente, é a seguinte: como é que a criança não alfabetizada, mesmo tendo a seu dispor materiais de leitura, vai se interessar pelo mesmo se não tiver um adulto/leitor que faça a mediação entre a criança e o material de leitura?

Maranhe (2004), ao tratar da importância do livro na infância em sua tese, responde esta pergunta: segundo a autora, a leitura de livros é uma atividade socialmente criada e interativa por isso, para que a criança possa ter contato com este artefato e escutar suas primeiras histórias na infância é indispensável a ajuda direta de alguém que possa lhe contar a história. O contato da criança com o livro é importante porque ao escutar histórias as crianças vão percebendo como as narrativas são contadas, e, conseqüentemente, apreendem como acontece a organização e a estruturação do gênero narrativo. Por isso, não basta somente disponibilizar o material de leitura sem oferecer o suporte à criança não alfabetizada (no caso, ler para a mesma).

Ainda com relação aos hábitos de leitura dos pais para com as crianças, os pais dos sujeitos 3 e 6 não fazem perguntas sobre o enredo. Essas perguntas assumem um papel importante na atividade de narrar, pois, além de ajudar na compreensão dos eventos narrados, também contribuem ao retomar trechos da história, ajudando a criança na organização de suas lembranças, facilitando a atividade de contar (PERRONI, 1992). A seguir, no capítulo 6, passam-se às Considerações Finais, os resultados obtidos são sumarizados, as limitações do estudo são colocadas e os direcionamentos futuros são traçados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta dissertação foi motivado pela curiosidade de compreender melhor como ocorre a aquisição da narrativa na fase designada como pré-alfabetização. Como visto no referencial teórico, em um período de tempo considerado curto, qualquer criança que apresente um desenvolvimento normal (sem qualquer tipo de deficiência), é capaz de aprender e empregar adequadamente determinada língua em qualquer contexto de comunicação (KAIL, 2013).

Faz parte igualmente da aquisição da linguagem a aquisição da narrativa. De acordo com Dadalto e Goldfeld (2009) a importância do discurso narrativo está na sua contribuição para o desenvolvimento de alguns aspectos na criança, dentre eles: a língua, a cognição, a socialização, além de servir de apoio ao aprendizado da língua escrita. Com relação à habilidade comunicativa, o gênero narrativo assume uma importante tarefa já que atua diretamente na organização das nossas experiências e nas nossas memórias dos acontecimentos (BRUNER, 1991; SANTOS, 2009).

O pleno domínio da habilidade narrativa é percebido como o prenúncio do êxito escolar (ALMEIDA E FREITAG, 2012). Essa afirmação talvez esteja ligada a algumas características que a capacidade de narrar exige por parte daquele que narra, sendo considerada uma tarefa complexa: além dos conhecimentos básicos da língua, ela envolve desde o conhecimento do conteúdo (cenário, personagens, espaço, tempo da narrativa); o conhecimento contextual (função da narrativa em determinado contexto); o reconhecimento de si mesmo enquanto locutor e do outro como interlocutor; passando pelos componentes estruturais que dão forma à narrativa (HUDSON E SHAPIRO, 1991; SANTOS, 2009).

No entanto, o conhecimento do gênero narrativo, cuja aquisição se dá gradativamente nos primeiros anos de vida, compreende a aquisição de uma estrutura básica pelo sujeito que narra (LABOV E WALETZKY, 1967; PERRONI, 1992; DADALTO E GOLDFELD, 2009; SANTOS; 2009). Essa estrutura dotada de um começo, um meio e um fim, possibilita não só expressarmos experiências passadas ou algo que está ausente no momento da enunciação como também permite organizarmos nosso pensamento e ações futuras (LABOV, 1997; BARTHES, 2001). Sendo assim, para Barthes (2001, p.105), “ninguém pode combinar (produzir) uma narrativa sem se referir a um sistema implícito de unidades e regras”.

A apreensão desses elementos que ao se estruturar dão a forma característica ao gênero narrativo se dá através de diversos meios e situações. A escolha da teoria

sociocognitiva como suporte teórico para esta pesquisa está vinculada à importância que se atribui não só aos aspectos cognitivos envolvidos nesse processo, como à relevância que os aspectos social e cultural acrescentam ao mesmo (CEZARIO E MARTELOTTA, 2013). Dessa maneira, a aquisição do gênero narrativo se dá em todos os momentos em que acontece o encontro de uma criança com um interlocutor (pai, mãe, irmãos, tios e professores), nas diversas situações comunicativas do dia a dia (em casa, na escola, na rua, no *shopping*, etc).

Como aporte teórico, escolheu-se observar os dados coletados à luz de uma visão específica sobre estrutura da narrativa (LABOV E WALETZKY, 1967; LABOV 1972), que preconiza a compreensão deste gênero como sendo “a escolha de uma técnica linguística específica para reportar eventos passados”. Para tanto, Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) desenvolveram um modelo de análise que relaciona as características textuais e funcionais de elementos que constituem a estrutura interna da narrativa.

Desse modo, o modelo apresentado pelos autores estrutura a narrativa sobre seis elementos básicos: o resumo, a orientação, a ação complicadora, a avaliação, a resolução e a coda. Os autores alertam que a presença de todos esses elementos em uma narrativa não são imprescindíveis. Porém, salientam que o único elemento indispensável para a constituição da forma narrativa é a ação complicadora sem a qual o gênero não se constitui enquanto tal.

Também foram utilizados neste estudo os postulados da Linguística Cognitiva, que estuda o uso da língua em contextos reais de comunicação. Dessa forma, o presente trabalho adota uma perspectiva cognitiva de aquisição da narrativa e busca compreender como o processo cognitivo designado *grounding* ou alinhamento figura-fundo (HOPPER, 1979; TALMY, 1975; LANGACKER, 2008) está presente na compreensão e construção da estrutura da narrativa por crianças que se encontram no início da trajetória escolar, quando é obrigatória a matrícula na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica (conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - art. 30 / Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Ao narrar, a criança organiza as informações de tal modo que algumas partes da história se sobressaem a outras de acordo com a intenção comunicativa presente no ato de narrar. A figura (*foregrounding*) diz respeito ao plano em que são apresentados os pontos principais de uma história, ou seja, as ações, seguindo uma estrutura base do discurso. Por isso, mais saliente perceptualmente. Enquanto o plano de fundo (*backgrounding*) seriam os cenários, os comentários, as avaliações, ou ações secundárias, fornecendo suporte à estrutura. Consequentemente, menos saliente (HOPPER, 1979).

Dessa maneira, a capacidade de escolher qual informação pertencerá ao primeiro (figura) ou segundo plano (fundo) da narrativa é uma habilidade que acontece automaticamente nos diversos momentos de interação comunicativa e está diretamente ligada ao mecanismo cognitivo denominado *grounding*. Faz parte igualmente dos princípios e pressupostos da Linguística Cognitiva a ideia de que existem mecanismos cognitivos que são compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas (FERRARI, 2011). A memória, a atenção, são exemplos de capacidades cognitivas que fazem parte da atividade de narrar e que ao mesmo tempo também participam na aquisição de outros tipos de conhecimento.

Ao se proceder ao estudo, concluiu-se que:

Nesse sentido, entende-se que os objetivos da dissertação foram atingidos; e as hipóteses parcialmente confirmadas. Sobre a primeira hipótese, de que a aquisição da estrutura da narrativa dá-se de maneira gradual, se confirma. A análise das narrativas produzidas pelos seis sujeitos de pesquisa apontou para duas conclusões que confirmam a hipótese inicial deste estudo. A primeira delas trata-se da aquisição dos elementos que são responsáveis pela estrutura característica do gênero narrativo, conforme o esquema desenvolvido por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972).

Partindo do que os autores apontaram em seus estudos, uma narrativa estrutura-se basicamente sob seis elementos: o resumo, a orientação, a ação complicadora, a avaliação, a resolução e a coda e cada um destes elementos responde por uma determinada função o que determina a forma do gênero em questão. Ainda de acordo com os autores, nem todos esses elementos são obrigatórios em uma narrativa, salvo uma única exceção: a ação complicadora, sem a qual não o gênero não se constitui enquanto tal.

Diante disso, a análise dos dados mostrou que todos os sujeitos desta pesquisa (sujeitos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) utilizaram somente quatro destes seis elementos no momento de narrar: eles iniciaram pela orientação, passando à ação complicadora, depois à resolução e por último à coda. Todos nesta mesma ordem de apresentação. Ou seja, todas as narrativas apresentavam basicamente um começo, um meio e um fim. Nenhum deles empregou o resumo ou a avaliação, fato que não interferiu em momento algum no enredo da história contada pelas crianças. A ausência destes elementos nessas narrativas pode estar ligada aos aspectos biológicos de que faz parte a maturação mental do sujeito. Isso porque a presença destes elementos no ato de narrar exige algumas habilidades cognitivas por parte da criança que ela ainda não é capaz de realizar no período de desenvolvimento em que se encontra.

A segunda conclusão se deu em virtude da análise dos dados que preenchem cada um destes quatro elementos estruturais e dão corpo à narrativa. Como visto na seção 4 (descrição e análise dos dados), a análise das produções orais dos seis sujeitos, partindo dos aspectos assinalados por Perroni (1992) em seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, aponta para a presença de algumas características nessas narrativas em que as crianças já demonstram certo domínio sobre a estrutura do gênero em questão.

Algumas dessas características apontadas por Perroni (1992) acabaram surgindo mais em algumas narrativas do que em outras ou nem mesmo aparecendo nos dados coletados. Quanto às características mais comuns encontradas nessas produções pode-se citar como exemplo a utilização de marcadores típicos de começo e fim de histórias. Assim, quase todos os sujeitos utilizaram a fórmula de abertura “Era uma vez” (os sujeitos 1, 2, 3 e 6) enquanto todos os sujeitos sentiram a necessidade de alguma fórmula para fazer o fechamento (“Foram felizes para sempre”, “Fim”, “Acabou”).

Outra característica identificada em algumas produções é a ênfase dada a determinados personagens, marcada pelas diferentes entonações ao (re)produzir a fala dos personagens (PERRONI, 1992). É o que aconteceu, por exemplo, nas produções dos sujeitos 1, 2, 3 e 6 no momento em que as crianças narraram o diálogo travado entre o Lobo, disfarçado de Vovó, e a Chapeuzinho Vermelho na casa da senhora. Essa característica foi identificada nas narrativas de cada sujeito que a apresentou através do uso do sinal gráfico dois pontos (:) ao lado da vogal/consoante prolongada no momento em que a crianças narrava.

Dentre essas características ainda cabe salientar a habilidade da criança em reproduzir o discurso que acontece entre os personagens na história, marcado pela presença do discurso direto, que segundo Perroni (1992), é uma das dificuldades que a criança encontra na hora de narrar. No entanto, os sujeitos 1, 2 e 6 já começam a dar conta desse tipo de discurso nas suas narrativas, assumindo diferentes turnos ao narrar. Enquanto os sujeitos 3, 4 e 5 ainda não conseguem fazer o mesmo. Logo, uma criança que já consegue assumir a fala de mais de um personagem merece destaque, pois ao realizar essa atividade ela demonstra que é capaz de interpretar e compreender o conteúdo e o contexto referente a situação.

Desse modo, a partir das características que foram apresentadas anteriormente podemos perceber que nem todos dos os sujeitos mostraram o mesmo desempenho nessas atividades, embora compreendam a mesma faixa etária. Enquanto alguns sujeitos conseguem desempenhar uma determinada atividade existem aqueles que ainda não conseguem. O que se pretende com esse tipo de comparação não é diminuir ou criticar aquelas crianças que ainda

não conseguem apresentar o mesmo desempenho daquelas que se destacam (os sujeitos 1, 2 e 6 – sendo que entre estes sujeitos também foram identificadas diferenças) ou que ainda não se mostram capazes de atender às principais exigências do gênero narrativo. Esse tipo de comportamento está ligado àqueles que desconhecem o desenvolvimento infantil. O educador que respeita e compreende o desenvolvimento infantil não deve compartilhar dessas ideias.

A postura adotada nesta pesquisa vai ao encontro dos achados de autores como Perroni (1992) e François (2009) que percebem em dados como estes que fazem parte desta pesquisa uma grande oportunidade para conhecer como se dá o complexo fenômeno da aquisição da linguagem e conseqüentemente da narrativa. Dados como estes que foram coletados em situação de interação real, são valorizados diante de tamanha riqueza que carregam consigo, pois acabam refletindo a cada narrativa a condição única de cada sujeito em determinado período do desenvolvimento (faixa etária dos 4 anos de idade).

Por isso, apoiado nessas duas conclusões a que se chegou a partir da observação e análise dos dados, é que se constatou que a aquisição da estrutura narrativa se dá gradativamente tanto no que diz respeito ao emprego dos elementos que compõem a estrutura narrativa quanto do conteúdo que preenche essa estrutura. O que se percebe é que as narrativas refletem tanto o desenvolvimento linguístico quanto o cognitivo da criança. É importante salientar que fatores de ordem social e cultural acabam influenciando esse processo.

Sobre a segunda hipótese de que o ambiente em que a criança está inserida interfere na aquisição da narrativa, assim:

(a) os sujeitos que estudam em escola privada, considerando-se uma provável diferença na quantidade e qualidade do estímulo, teriam desempenho melhor tanto no que se refere à estrutura da narrativa quanto ao *Grounding*; Esta hipótese foi refutada, visto que, neste caso, as crianças que pertencem à escola da rede privada de ensino apresentaram um desempenho abaixo do esperado, não correspondendo a tais expectativas. No que se refere à estrutura narrativa, como visto anteriormente, todos os sujeitos (1, 2, 3, 4, 5 e 6) empregaram os mesmos quatro elementos em suas produções (orientação, ação complicadora, resolução e a coda) independentemente a qual escola pertenciam. Portanto, nesse caso, o ambiente não provocou qualquer diferença nos dados.

No entanto, quanto ao *grounding* se constatou algumas diferenças quanto aos sujeitos pertencentes às escolas da rede pública e privada, especialmente com relação às seqüências de fundo (*backgrounding*). Todos os três sujeitos de pesquisa pertencentes à escola da rede pública municipal recuperaram informações de fundo (lembrando que eram cinco

sequências): o sujeito 1 recuperou quatro sequências, o sujeito 2 recuperou três sequências e o sujeito 3, uma sequência. Quanto aos sujeitos pertencentes à escola da rede privada de ensino, somente o sujeito 6 conseguiu narrar uma sequência de fundo.

(b) com relação ao gênero, a hipótese era de que não haveria diferença, o que se confirmou parcialmente. Em termos de partes da narrativa, todos os sujeitos (de ambos os sexos) apresentam os mesmos elementos (orientação, ação complicadora, resolução e a coda) em suas produções. Nenhum deles empregou o resumo e a avaliação. Esses resultados mostram certa uniformidade entre eles. Porém, no que se refere ao teor de cada uma das partes, constatou-se que os sujeitos do sexo feminino apresentam um desempenho melhor em comparação aos do sexo masculino.

A seguir, serão apresentadas algumas características que levaram a essa conclusão. A primeira delas é a de que ao responder as perguntas da pesquisadora sobre o enredo, os sujeitos do sexo feminino contribuíam expressivamente, dando respostas mais completas do que os sujeitos do sexo masculino. A segunda característica é a de que os sujeitos do sexo feminino utilizaram em suas narrativas os operadores do discurso narrativo “aí”, “depois” e os do sexo masculino não. Nesse caso, o emprego desses operadores pela criança se torna relevante, pois ao utilizá-lo a narrativa torna-se desse sujeito torna-se mais compreensível, já que eles atuam na manutenção da narrativa. A presença desses elementos nas narrativas demonstram que o sujeito já está começando a estabelecer as relações de causa/tempo. Enquanto isso as produções dos sujeitos do sexo masculino se mostram confusas, pois eles ainda não utilizam qualquer tipo de expressão causal/temporal o que resulta em narrativas sem encadeamento, lógica e coerência.

Além disso, uma terceira característica foi identificada nas narrativas dos sujeitos do sexo feminino: a presença do discurso direto. Das quatro meninas que participaram da pesquisa, três delas conseguem empregar o discurso direto ao assumir diferentes posições na hora de contar, dando conta dos diálogos que acontecem na história. Soma-se a isso a ênfase dada a certas falas e ações dos personagens, apresentando diferentes entonações enquanto contam a história. Os dois meninos, por sua vez, não recuperaram nenhuma fala dos personagens enquanto (re)contavam a história.

Com relação ao *Grounding* (alinhamento figura/fundo), constatou-se que tanto os sujeitos do sexo feminino quanto masculino apresentaram uma quantidade expressiva de sequências que se configuram como figura no texto narrativo. No entanto, três dos quatro sujeitos do sexo feminino demonstram maior habilidade em recuperar as informações

referentes ao fundo – sujeitos 1, 2 e 6. Quanto aos sujeitos do sexo masculino somente o sujeito 3 foi capaz de recuperar uma informação de fundo, identificada na orientação.

(c) No que diz respeito aos hábitos de leitura, espera-se que aqueles sujeitos em que tais hábitos sejam cultivados tenham melhor desempenho em ambos os aspectos; Com relação a essa hipótese, ela foi parcialmente confirmada. A partir da análise do questionário linguístico e biográfico aplicado aos pais dos sujeitos constatou-se que mesmo aqueles pais que leem pouco (dos sujeitos 1 e 2) e aqueles pais que tem o hábito de ler (dos sujeitos 4, 5 e 6) costumam contar histórias para os filhos (contos infantis ou histórias inventadas), mesmo que com frequências diferentes. Assim, os sujeitos 1, 2, 4, 5 e 6 costumam ouvir histórias em casa e na escola em que estudam, desde contos infantis a histórias inventadas (no caso do sujeito 5). Também são incentivados a despertar o gosto pela leitura,

Quanto àqueles pais que não leem ou que leem esporadicamente um único tipo de texto (bíblia) como é o caso dos pais do sujeito 3, verificou-se que eles também não costumam contar histórias para o filho. Apesar disto, seu pai afirma disponibilizar materiais de leitura ao menino, ainda não alfabetizado. Essa tarefa fica unicamente a cargo da escola, dificultando o contato da criança com o gênero narrativo e, por conseguinte, acaba refletindo na aquisição e no desenvolvimento do discurso narrativo.

Como visto, a narrativa do sujeito 3, pertencente ao grupo de alunos da rede municipal de ensino, ficou abaixo do que se esperava para os sujeitos desta pesquisa tanto no tocante à qualidade quanto à quantidade de informações que foram recuperadas na hora de narrar. Isso pode ser facilmente visualizado ao compará-la às narrativas dos sujeitos 1, 2, 5 e 6. Dessa forma, o comportamento dessa família com relação aos hábitos de leitura, refletiu negativamente nos dados do sujeito 3, o que já era esperado tendo em vista a importância do contato das crianças com o livro na infância. Para Maranhê (2004) a vivência da criança em meio aos livros é fundamental não só para o desenvolvimento como para o aprimoramento da narrativa.

Ainda com relação aos hábitos de leitura, uma única criança (sujeito 4) contrariou as expectativas quanto ao seu desempenho na sua produção narrativa. Isso porque se acreditava que todas aquelas crianças cujos hábitos de leitura fossem cultivados certamente apresentariam excelentes desempenhos ao narrar. O sujeito 4, do sexo masculino, pertencente à escola da rede privada de ensino, mesmo escutando histórias de seus familiares e recebendo incentivos dos mesmos para que desenvolva o gosto pela leitura também não conseguiu atingir níveis elevados tanto na quantidade quanto na qualidade dos dados produzidos em sua

narrativa. Do mesmo modo, esse fato também pode ser evidenciado ao comparar sua produção a dos sujeitos 1, 2, 5 e 6.

Portanto, dados como estes dos sujeitos 3 e 4 demonstram que além dos princípios cognitivos envolvidos no ato de narrar também fazem parte igualmente desse processo princípios interacionais, pragmáticos e funcionais, todos esses aspectos são indispensáveis quando se trata de compreender a linguagem (KEMMER, 2008). Além disso, outro princípio importante da Linguística Cognitiva diz que a linguagem é um sistema adaptativo complexo e que o comportamento do falante é decorrência de fatores que vão desde restrições perceptuais até motivações sociais (BECKNER et al, 2009).

Por isso, diz-se que as estruturas linguísticas são maleáveis, adaptando-se de acordo com as necessidades da situação de interação, ou seja, a estrutura gramatical da língua emerge do uso (CROFT e CRUSE, 2004; BYBEE, 2010). Dessa maneira, depreende-se que não há como fazer qualquer análise da língua distante do contexto real de uso, correndo o risco de obter resultados parciais e difusos que não refletem a situação concreta a que ela se aplica. Somente a observação da língua em uso nos permitirá compreender a natureza complexa da linguagem.

Em termos de debates teóricos, considera-se ter sido importante ter trabalhado com os dois pilares conceituais: em primeira instância, a estrutura da narrativa elaborada por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), que permitiu contemplar os dados de forma mais objetiva e ordenada nas comparações entre os sujeitos de pesquisa; e o *grounding*, que nos permitiu compreender que, nesta faixa etária, os sujeitos já recuperam boa parte das sequências de figura, mas ainda pouco das sequências de fundo o que demonstra que a aquisição do gênero narrativo, como parte integrante da aquisição da linguagem, se dá gradativamente, à medida que o sujeito se desenvolve.

Cabe destacar as implicações pedagógicas desse trabalho, que se dedicou ao estudo de crianças que se encontram no período de aquisição da linguagem, mais especificamente, na etapa pré-escolar. Ao mapear a estrutura da narrativa de sujeitos que compreendem a faixa etária dos 4;3 aos 4;11, buscou-se captar os aspectos da estrutura narrativa presente na fala dessas crianças e assim, perceber como elas dispõem a informação de *grounding* (alinhamento figura/fundo) no momento de sua fala. A descrição e análise dos dados, amparadas pelos princípios e pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, permitiram uma compreensão mais clara do fenômeno pesquisado, revelando ao professor o entendimento do estágio linguístico em que a criança se encontra ao ingressar nos primeiros anos da fase escolar.

Desse modo, espera-se que o professor na posse desse conhecimento não exija da criança além daquilo que é esperado para a fase em que ela se encontra.

Um estudo desse tipo também conduz a ponderações sobre suas limitações, bem como sobre os encaminhamentos de pesquisas e estudo futuros dele decorrentes. Em termos de limitações, considera-se que: a coleta dos dados desta pesquisa contou com a participação de poucos sujeitos de pesquisa. Além disso, também se considerou o fato de que a versão da história “Chapeuzinho Vermelho”, selecionada para a coleta de dados é uma versão relativamente simples e com poucas estruturas de fundo.

Para o futuro, pretende-se continuar pesquisando sobre o tema, em especial, com relação à questão do gênero, procurando verificar a existência de alguma justificativa para as diferenças (quantitativas e qualitativas) encontradas neste trabalho entre as narrativas produzidas pelos sujeitos do sexo feminino e masculino. Outra ideia para o futuro é ampliar o número de sujeitos de pesquisa e a quantidade de faixas etárias, pois se acredita que um público mais diversificado, que compreenda mais de uma fase do desenvolvimento possa possibilitar uma melhor compreensão dos aspectos ligados à aquisição da linguagem e consequentemente da narrativa. Tudo isso em um período de tempo maior, em um estudo longitudinal.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. N. de. **Narrativa Ficcional**: comparação entre textos de 1982 e de 2011 em crianças dos 4 a 6 anos. 203f. 2012Dissertação (Mestrado em Linguística).Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ALMEIDA, A. N. S. de; FREITAG, Raquel Meister. Narrativas e o processo de alfabetização. In: **Anais eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura**, 2012, São Cristóvão: GELIC, 2012, p.14.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: **A aventura** Semiológica. Traduzido por Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 103-152.
- BASTOS, L C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais : uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio** , São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago 2005.
- BECKNER, C.; BLYTHE, R; BYBEE, J; CHRISTIANSEN, Morten; CROFT, William; ELLIS, Nick; HOLLAND, John; ke, Jinuyin; LARSEN-FREEMAN, Diane. Language is a complex adaptive system: position paper. **Language Learning**, n. 59, suplemento 1, p. 1-26, 2009.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 16. ed. 2002.
- BOCK, A. M. B. A Gestalt. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.p. 59 – 69.
- _____. Psicologia do desenvolvimento. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p.116 -128.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e b. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRUNER; J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, n. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.
- CABRAL, M. G.; FARIAS, N. L. P. de; MOUZINHO, W. N. S. **Narrativas infantis**: possibilidades e ampliações de leitura. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/01f4759356c3de57d296f5817626b0d3_194_312_.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: **Manual de linguística**. MARTELOTTA; Mario Eduardo (org.). 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Introdução à linguística cognitiva. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

CONCEIÇÃO, P. T. **Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade**: estudo de recontagem de Figuras e Fundo.118f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CROFT, W.; CRUSE, D. Alan. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DADALTO, E. V.; GOLDFELD, M. G. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. **Rev. CEFAC**. 2009 Jan-Mar; 11(1):42-49.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: _____ **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEROA, A. B.; MAC-KAY; A. P. M. G. Alguns aspectos da relação entre narrativa infantil e neurofisiologia da memória: estória e história. **Pandora Brasil**. n.44, julho, 2012.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: ed. da UFSC, p. 304, 2008.

FRANÇOIS, F. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer....Traduzido por Ana Lúcia Tinoco Cabral, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

GROLLA, E. A capacidade linguística de adultos e crianças. In: GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Christina Figueiredo. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **O papel da sequência temporal na coesão do texto**. Organon. n. 26: v.9, 1995. p. 29-41

HOPPER, P. Aspect and foreground in discourse. In: Givón, T. (org.). **Syntax and Semantics**: discourse and syntax, v. 12. New York: Academic Press, 1979.

HUDSON, J. A.; SHAPIRO, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. In: A. Mac Cabe e C. Peterson (orgs.), **Developing narrative structure** (pp-89-136).Hillsdale, N.L.: Lawrence Erlbaum Associates.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Traduzido por Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KENEDY, E. A Cognição linguística. In: _____ **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: contexto, 2013.

_____. Gerativismo. In: **Manual de linguística**, MARTELLOTA; Mario Eduardo (org.) 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KEMMER, S. **About Cognitive Linguistics**: historical background. Disponível em: <<http://www.cogling.org/cl.shtml>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.29, p. 109-117, jul./dez., 1995.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v.3. São Paulo: Cortez, 2004.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. **Journal of Narrative and Life History**. Worcester, v.7, p. 3-38, 1997. (Original 1967)

LABOV, W..The transformation of experience in narrative syntax. |In: W. Labov, **Language in the inner city: studies in the black English vernacular**. Philadelphia of Pennsylvania Press, 1972, p.354-396.

LABOV, W.. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. **The Journal of Narrative and Life History**, v.7, 1997, p.1 - 4, 1997.

LANGACKER, R. **Foundation of cognitive grammar: Theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. **Cognitive Grammar: a basic introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MAGALHÃES, A. F. S; JUNIOR, Cícero Francisco de Araújo. **Ludicidade na aquisição da leitura e da escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Campina Grande: Realize, 2012.

MARANHE, E. A. **Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem**. 138f. Tese (Doutorado em Educação do indivíduo especial), Programa de Pós Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, cidade, 2004.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. 2ºreimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MELO, L. E. A proposta revisitada de Labov para o estudo da narrativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 6/2, p. 151-160, dez. 2003.

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

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESTES-RODRIGUES, L. S. **Advérbios aspectualizadores de reiteração: estudo baseado em corpora sob a ótica da linguística cognitiva**. Tese (Doutorado em Linguística aplicada), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

PRETI, D. (org.). **Oralidade em textos escritos**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

SANTOS, I. O. M. “Era uma vez...” **Um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças**. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L; GRIMM-CABRAL, L. Caracterização das qualidades de narrativas em pré-escolares. **Departamento de língua e literatura vernácula**. Universidade de Santa Catarina, p.56- 74, 1984.

SILVA, A. S. A sociolinguística cognitiva: razões e objeto de uma nova área de investigação linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**. 2009, p. 191-212

_____. Introdução: linguagem, cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição: Estudos de Linguística Cognitiva**. v. 1. Coimbra: Almedina, 2004. p. 1-10.

_____. Perspectivação conceptual e gramática. **Revista Portuguesa de Humanidades**, 2008, p. 17-44

SPINILLO, A.G. **O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas**. Psicologia: teoria e pesquisa, 1991, 311- 326.

_____. Era uma vez... E foram felizes para sempre: esquema narrative e variações experimentais. **Temas em Psicologia**, n.1, Universidade Federal de Pernambuco, 1993.

STEIN, N.; GLENN, C. An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. Freedle (Org.), *Mew directions in discourse process*. 1979. V.2, p.p. 53-120. Norwood, NJ: Ablex.

SULZBY, E. ; TEALE, W. Emergent literacy. Em R. Barr. (Org.) *Handbook of reading research*. V.27, 1990. p.p. 727-757. London: SDE/Longman.

TALMY, L. **Figure and ground in complex sentences**. Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: 1975, p. 419-430.

_____. Figure and ground in complex sentences. In: GREENBERG, Joseph H. **Universals of Human Language**. v. 4. Syntax Stanford: Stanford University Press, 1978, 625- 649.

_____. The relation of grammar to cognition. In: RUDZKA-OSTYN, Brygida. **Topics in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1988, p.165-205.

_____. **Toward a cognitive semantics**. Massachusetts: Institute of Technology, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa: “A relação entre a estrutura de narrativa e o papel do *grounding* na aquisição da linguagem”, que tem como pesquisadora responsável Fernanda Rusch Zahn.

Esta pesquisa tem o objetivo de descrever e analisar de que maneira crianças de 4 anos, falantes de português brasileiro, estruturam suas narrativas, tendo em vista, especificamente, como o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura/fundo) ocorre durante a aquisição da linguagem. Sua relevância reside no aprofundamento das reflexões sobre o complexo fenômeno da aquisição da linguagem. Este estudo propõe-se a observar crianças em idade pré-alfabetização, o que permitirá ao professor o entendimento do estágio linguístico em que a criança se encontra ao ingressar nos primeiros anos da fase escolar.

A presente pesquisa será desenvolvida na cidade de Pelotas/RS e contará com a participação de 6 crianças de uma única faixa etária: 4 anos. Destas, três pertencem à rede privada e três à rede pública municipal de ensino. A delimitação da faixa etária relaciona-se à ideia de contemplar o período designado como pré-alfabetização.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve dados de seres humanos, a coleta de dados está condicionada à aprovação prévia da pesquisa pelo Comitê de Ética Profissional. Obtida esta aprovação e a carta de autorização da SMED, a pesquisadora fará contato com as escolas, com o intuito de esclarecer sobre a pesquisa como um todo, propor a coleta de dados e obter a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A coleta de dados propriamente dita dar-se-á da seguinte maneira: primeiramente, serão realizados cinco encontros, durante uma semana, por uma hora cada, entre a pesquisadora e as crianças selecionadas. Estes encontros, que acontecerão em uma sala cedida pela escola, servirão apenas como contato inicial, para que a criança passe a se sentir mais à vontade na presença da pesquisadora. Em um segundo momento, no dia da coleta de dados, a

pesquisadora contará uma história do gênero conto infantil (cuja escolha será feita segundo a faixa etária) e pedirá à criança que a repita da maneira que quiser (reconto). Esse procedimento será realizado individualmente. A título de exemplo, serão utilizadas histórias infantis como Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Cinderela, João e Maria, etc. As interações serão gravadas (apenas a voz) e transcritas (segundo as normas estabelecidas pelo projeto NURC/USP – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo, relatadas por Preti e Urbano, 1990) a fim de captar o momento em que a criança desenvolve a narrativa. Posteriormente, será feito um levantamento das estruturas linguísticas utilizadas pelas crianças, relacionando-as as partes da narrativa à identificação da figura e do fundo.

Será aplicado, um questionário biográfico e linguístico aos pais/responsáveis, a fim de caracterizar os sujeitos de pesquisa, especialmente no que se refere a hábito da família que possa impactar o objeto da pesquisa. Os resultados serão analisados qualitativamente, estabelecendo-se relações com o referencial teórico.

Em caso, de dúvidas sobre o estudo, maiores informações poderão ser obtidas com a pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa, Fernanda Rusch Zahn ou com a orientadora do Projeto, Liliane Prestes Rodrigues – através dos números (53) 91382216 ou (53) 84466897 (Fernanda) e (53) 8125-0830 (Liliane).

Você possui o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável – Fernanda Rusch Zahn.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e o modo como os dados serão coletados nesta pesquisa e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa “A relação entre a estrutura de narrativa e o papel do *grounding* na aquisição da linguagem”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Pelotas, 15 de setembro de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo “A relação entre a estrutura de narrativa e o papel do *grounding* na aquisição da linguagem”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Pelotas, 15 de setembro de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO E LINGUÍSTICO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO E LINGUÍSTICO

Esta é uma pesquisa que pretende avaliar como as crianças de 4 anos estruturam suas narrativas, tendo em vista, especificamente, o processo cognitivo designado *grounding* (alinhamento figura-fundo). Assim, o presente questionário biográfico, aplicado aos pais/responsáveis, tem por objetivo caracterizar os sujeitos de pesquisa, especialmente no que se refere a hábitos da família que possam impactar o objeto da pesquisa. Os dados serão mantidos em sigilo.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do **responsável 1**:

2. Data de nascimento:

3. Nome do **responsável 2**:

4. Data de

nascimento: _____

5. Nome do **aluno (a)**:

6. Data de nascimento do **aluno (a)**:

7. Sexo do **aluno (a)**:(1) feminino (2) masculino

8. Endereço de familiar:

9. Telefone de familiar:

PERGUNTAS DIRIGIDAS AO RESPONSÁVEL 1:

10. O (A) senhor (a) estudou?

(1) sim (2) não (3) só assina

11. Se respondeu “sim”, até que nível o (a) sr. (a) estudou?

(1) Ensino fundamental completo (2) Ensino fundamental incompleto

(3) Ensino médio completo (4) Ensino médio incompleto

(5) Ensino superior completo (6) Ensino superior incompleto

(7) Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) (8) não se aplica

10. O (A) senhor (a) tem o hábito de ler?

() sim () não () às vezes () não se aplica

11. Se respondeu que “sim”, com que frequência:

() todos os dias () uma vez por semana () duas vezes por semana () uma vez por mês () não se aplica

Outros: _____

12. Qual(is) tipo(s) de leitura o (a) senhor(a) costuma fazer?

() livros () jornais () revistas () artigos () redes sociais () sites () não se aplica

Outros: _____

13. Em que local o (a) senhor(a) costuma ler?

em casa no trabalho na rua não se aplica

Outros: _____

14. O(A) senhor(a) lê:

por prazer porque seu trabalho exige não se aplica

15. O senhor(a) :

sempre teve o hábito de ler

desenvolveu a partir de certa idade. Com que idade? _____

não se aplica

16. A família (pai e/ou mãe) do(a) senhor(a) tinha o hábito de ler em casa?

sim não às vezes

17. Se “sim”, com relação a essas leituras, elas eram leituras pessoais e individuais ou ele(s) costumava(m) ler com ou para o(a) senhor(a)?

sim não não se aplica

Com que frequência:

18. Você ou alguém na família costuma contar histórias para o(a) seu (sua) filho (a)?

sim não às vezes

Se “sim” quem costuma fazer

isso? _____

____ Com que frequência isso acontece:

todos os dias uma vez por semana duas vezes por semana uma vez por mês não se aplica

Outros:

19. Se respondeu “sim” à pergunta 18, que tipo de história(s) o senhor(a) costuma ler para o(a) seu (sua) filho (a)?

20. Você costuma utilizar algum recurso visual lúdico para contar as histórias?

sim não às vezes não se aplica

Se “sim”, quais: gravuras fantoches dedoches vídeos

Outros:

21. O senhor(a) costuma alterar o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) da voz enquanto conta a história para(o) seu(sua) filho (a)?

sim não às vezes não se aplica

22. O (A) senhor(a) costuma fazer perguntas ao(a) seu(sua) filho (a) sobre o enredo enquanto você conta a história?

sim não às vezes não se aplica

23. O(A) senhor(a) costuma pedir ao(a) seu(sua) filho (a) que lhe conte ou reconte uma história?

sim não às vezes ele (a) mesmo já tomou a iniciativa e pediu para contar uma história

24. O(A) seu(sua) filho (a) costuma contar ao(à) senhor(a) fatos/histórias que ocorreram com eles durante o período em que estavam na escola ou em um passeio em família?

sim não às vezes

25. O(A) senhor(a) incentiva seu(sua) filho(a) a ler?

sim não às vezes

De que forma você o (a) incentiva? _____

26. Na sua casa, o(a) seu(sua) filho(a) tem acesso a diferentes materiais de leitura como, por exemplo: livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, etc.

() sim () não () às vezes () não se aplica

Se “sim”, qual

(is)? _____

27. Ele(a) demonstra interesse quando o(a) senhor(a) diz que vai lhe contar uma história?

() sim () não () às vezes () não se aplica

28. O(A) seu(a) filho(a) costuma:

() pegar livros, revistas, jornais para folhear ou

() pedir para assistir vídeos de histórias na internet

() não se aplica

Se “sim” quais historinhas ele (a) mais gosta de

folhear/ouvir/assistir? _____

PERGUNTAS DIRIGIDAS AO RESPONSÁVEL 2:

29. O (A) senhor(a) estudou?

(1) sim (2) não (3) só assina

30. Se respondeu “sim”, até que nível o(a) sr. (a) estudou?

(1) Ensino fundamental completo (2) Ensino fundamental incompleto

(4) Ensino médio completo (4) Ensino médio incompleto

(5) Ensino superior completo (6) Ensino superior incompleto

(7) Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) (8) não se aplica

31. O(A) senhor (a) tem o hábito de ler?

() sim () não () às vezes () não se aplica

32. Se respondeu que “sim”, com que frequência:

() todos os dias () uma vez por semana () duas vezes por semana () uma vez por mês () não se aplica

Outros: _____

33. Qual(is) tipo(s) de leitura o(a) senhor(a) costuma fazer?

livros jornais revistas artigos redes sociais sites não se aplica

Outros: _____

34. Em que local o(a) senhor(a) costuma ler?

em casa no trabalho na rua não se aplica

Outros: _____

35. O(A) senhor(a) lê:

por prazer porque seu trabalho exige não se aplica

36. O(A) senhor(a) :

sempre teve o hábito de ler

desenvolveu a partir de certa idade. Com que

idade? _____

não se aplica

37. A família (pai e/ou mãe) do(a) senhor(a) tinha o hábito de ler em casa?

sim não às vezes

38. Se “sim”, com relação a essas leituras, elas eram leituras pessoais e individuais ou ele(s) costumava(m) ler para (com) você?

sim não não se aplica

Com que frequência:

39. Você ou alguém na família costuma contar histórias para o(a) seu(sua) filho (a)?

sim não às vezes

Se “sim” quem costuma fazer

isso? _____

Com que frequência isso acontece:

todos os dias uma vez por semana duas vezes por semana uma vez por mês não se aplica

Outros:

40. Se o(a) senhor(a) respondeu “sim”, que tipo de história(s) o senhor (a) costuma ler para o(a) seu(sua) filho(a)?

41. O(A) senhor(a) costuma utilizar algum recurso visual lúdico para contar as histórias?

sim não às vezes não se aplica

Se “sim” quais: gravuras fantoches dedoches vídeos

Outros:

42. O(A) senhor(a) costuma alterar o tom (alto/baixo) e a frequência (devagar/rápido) enquanto conta a história para o(a) seu(sua) filho (a)?

sim não às vezes não se aplica

43. O(A) senhor(a) costuma fazer perguntas ao(à) seu(sua) filho(a) sobre o enredo enquanto você conta a história?

sim não às vezes não se aplica

44. O(A) senhor(a) costuma pedir ao(à) seu(sua) filho(a) que lhe conte ou reconte uma história?

sim não às vezes ele (a) mesmo já tomou a iniciativa e pediu para contar uma história

45. O(A) senhor(a) incentiva o(a) seu(sua) filho(a) a ler?

sim não às vezes

46. Na sua casa, o(a) seu(sua) filho(a) tem acesso a diferentes materiais de leitura como, por exemplo: livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, etc.

sim não às vezes não se aplica

Se “sim”, qual

(is)? _____

47. Ele(a) demonstra interesse quando o senhor(a) diz que vai lhe contar uma história?

sim não às vezes não se aplica

48. O(A) seu(a) filho(a) costuma:

pegar livros, revistas, jornais para folhear ou

pedir para assistir vídeos de histórias na internet

não se aplica

Se “sim” quais historinhas ele (a) mais gosta de folhear/ouvir/assistir? _____
