

**GILDA LÚCIA DE MELO NOGUEIRA**

**ENTOÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA  
COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS INFANTIS**

**RECIFE  
2004**

**GILDA LÚCIA DE MELO NOGUEIRA**

**ENTOÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA  
COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS INFANTIS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem na área de concentração em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, à comissão julgadora da Universidade Católica de Pernambuco sob orientação da Profa. Dra. Marígia Ana de Moura Viana.

**Orientador: Profa. Dra. Marígia Ana de Moura Viana**

**RECIFE  
2004**

N778e

Nogueira, Gilda Lúcia de Melo

Entoação e construção de sentidos na  
leitura compartilhada de histórias infantis /  
Gilda Lúcia de Melo Nogueira, 2004.

123 f.

Orientador: Marigia Ana de Moura Viana.

Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Católica de Pernambuco, 2004.

1.Narrativa (Retórica) 2.Leitura. 3.Língua  
portuguesa - Entoação. 4.Comunicação oral.  
5.Aquisição de Linguagem. I. Título

CDU- 800.85

ENTOAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA  
COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS INFANTIS

**Defesa pública em:**

Recife, 10 de setembro de 2004.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Orientador: Profa. Dra. Marília Ana de Moura Viana

---

1º. Examinador: Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo (UNICAP)

---

2º. Examinador: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)

**RECIFE**  
**2004**

## DEDICATÓRIA

Ao meu marido, **Carlos**, pela paciência em ter uma esposa “eterna estudante”.

Às minhas filhas **Carolina e Giovana**, motivos do meu amor pela literatura infantil e ouvintes entusiasmadas de histórias.

À minha mãe, **Gilda**, espelho de dedicação profissional à educação, e à minha irmã, **Silvana**, que segue, como eu, seus passos.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, força maior que guia nossas vidas e por tornar mais esse sonho realidade.

À querida **Professora Marígia**, pela inspiração inicial deste trabalho, dedicação, paciência e confiança em meu potencial.

Aos **professores do Mestrado em Ciências da Linguagem**, que durante as aulas do curso muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À **Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo**, pelas contribuições e atenção na etapa final deste trabalho.

À **Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira**, pelas contribuições e sugestões dadas a este trabalho.

Aos **colegas do Mestrado em Ciências da Linguagem**, que juntos, formaram um grupo dedicado, interativo e cheio de companherismo; dignos de serem lembrados como a primeira Turma do Mestrado em Ciências da Linguagem.

À **Milú**, companheira de estudo e amiga, pelo apoio e encorajamento nos momentos mais difíceis.

À amiga **Helena**, por seus preciosos momentos de “contação” de histórias, que serviram de corpus para essa pesquisa.

Aos **meus familiares e amigos**, que compreenderam minhas ausências e pela paciência que tiveram comigo durante esse período.

Aos **meus alunos da Escola Americana do Recife**, por me fazerem acreditar nas recompensas do magistério e me ajudarem ver nas crianças um belo futuro.

*“Aprendendo os caminhos da cultura a criança aprende os caminhos da linguagem”.*

*( BRUNER, 1997).*

*“É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem – estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário”.*

*( ABRAMOVICH, 1989, p.17).*

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de construção de sentido nas narrativas orais, em contextos interativos, mais especificamente na atividade de leitura compartilhada, onde o adulto (no caso dessa pesquisa a mãe) lê uma história para a criança, e estabelecer qual o papel exercido pelos padrões entoacionais nessa construção. Participaram deste estudo dois informantes, mãe e filha. O corpus coletado para este estudo é constituído por um evento narrativo de história infantil, durante uma atividade de leitura compartilhada. Optou-se pelo uso da narrativa, por ser um tipo textual com uma estrutura definida que auxilia tanto na ampliação das estratégias de leitura como na construção de sentido do texto, e também por ser o tipo textual mais presente nas leituras infantis. O conto escolhido para a atividade foi “O Pequenino Grão de Areia” (1998), escrito por Ricardo Filho, e editado pela Paulus Editora. Os dados foram coletados durante a atividade de leitura compartilhada, onde a mãe contou a história do Pequenino Grão de Areia para a criança. A pesquisa se propõe à realização de uma análise qualitativa da atividade de leitura compartilhada, analisando o papel da entoação na construção de sentido da leitura. A análise dos dados foi realizada com base no modelo Interativo Entoacional de David Brazil (1985), buscando identificar as pistas entoacionais fornecidas na leitura do texto pelo adulto e sua relação com a construção de sentido dessa leitura. A análise dos resultados aponta que a entoação assume as três funções textuais; organizacional, informativa e interacional, que têm papel decisivo na construção de sentido durante a atividade de leitura compartilhada.

### **Palavras-chaves**

Leitura Compartilhada, narrativa, entoação, construção de sentido.

## **ABSTRACT**

This work aims at investigating the process of construction of meaning in oral narratives, in interactive contexts, particularly in the act of shared reading, whereby the adult (in this case, the mother) reads her child a story, as well as the role played by intonation patterns in this construction. Two informants took part in the study, mother and daughter. The corpus is constituted by a narrative event of children's story through shared reading. The use of narrative was chosen because it is a textual genre showing a specific structure which both helps toward widening the reading strategies and toward the construction of the text meaning, and also because narrative is the most conspicuous textual genre in children's stories. The chosen short story was "O Pequenino Grão de Areia" (The Little Sand Grain) (1998), by Ricardo Filho, published by Paulus. Data were collected during the shared reading, in which the mother told her daughter the Little Sand Grain story. A qualitative analysis of the shared reading activity is conducted, observing the role of intonation in the construction of meaning in reading. Analysis was undertaken on the basis of David Brazil's Intonational Interactive Model (1985), trying to identify the intonation clues given by the adult in reading and its relation to the construction of meaning in this reading. Results show that intonation takes on three textual functions: organizational, informative and interactional, which play a decisive role in the construction of the meaning during the activity of shared reading.

### **Key words**

Shared reading, narrative, intonation, meaning construction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Estrutura dos enunciados narrativos, segundo Bremond (1966) .....	33
<b>Figura 2</b> – Estrutura dos enunciados narrativos, segundo Adam (1985).....	34
<b>Figura 3</b> – Estrutura dos enunciados narrativos, segundo Labov e Waletzky (1967) .....	36
<b>Figura 4</b> – Distribuição dos gêneros textuais no contínuo fala e escrita de Marcuschi (2001) .....	48
<b>Figura 5</b> – Macroproposições Narrativas, segundo Labov e Waletzky (1967) .....	52
<b>Figura 6</b> – Atividades de Retextualização, segundo Marcuschi (2001) .....	62
<b>Figura 7</b> – Secção da Tabela de Análise Entoacional.....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Tabela I</b> – Quadro de Análise Entoacional.....	109
<b>Tabela II</b> – Quadro de Proeminências.....	116

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
-------------------------	----

## **CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

1.1 – A LITERATURA INFANTIL .....	21
1.1.2 – Narradores e Narrativas: os Primórdios da Literatura Infantil .....	21
1.1.3 – O Surgimento da Literatura Infantil .....	23
1.1.4 – A Literatura Infantil nos dias de hoje .....	26
1.2 – AS INTERFACES DA NARRATIVA .....	29
1.2.1 – O Ato de Contar Histórias .....	29
1.2.2 – O Conceito de Narrativa – Diversos Olhares .....	31
1.2.3– A Narrativa como Ato de Significação .....	37
1.2.4– A Polifonia do Discurso Narrativo .....	41
1.2.5 – O Gênero Narrativo - Conto Popular .....	44
1.2.6– No Conto Popular, a Relação Fala e Escrita.....	47
1.3 –A LEITURA DE NARRATIVAS – ASPECTOS TEÓRICOS E INTERACIONAIS .....	50
1.3.1 – A Caracterização do Evento Narrativo .....	50
1.3.2– A Leitura Compartilhada – Abordagem Sociointeracionista .....	54
1.3.4– Leitura Compartilhada e Construção de Sentido .....	60
1.4 – A TEORIA INTERACIONAL DA ENTOAÇÃO – BRAZIL (1985).....	66

## **CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

2.1 – A Constituição do Corpus .....	75
2.2 – Os Sujeitos da Pesquisa.....	77
2.4 – Procedimentos para Obtenção dos Dados .....	78
2.5 – Procedimentos para Análise dos Resultados .....	79

## **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS**

3.1- A ENTOAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA COMPARTILHADA .....	81
-----------------------------------------------------------------------------	----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
-----------------------------------	----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
--------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	110
---------------------	-----

## INTRODUÇÃO

A entrada da criança na escola é um período quase sempre marcado pela expectativa frente ao principal desafio encontrado nesta nova realidade: o aprendizado da leitura e da escrita. Apesar de parecerem processos naturais, o aprendizado da leitura e da escrita nem sempre vem seguidos de êxito e tranquilidade, e são, freqüentemente, causa de preocupação tanto para professores, quanto para pais e alunos.

Diversos estudos (KATO, 2001, MARCUSCHI, 2001, ZILBERMAN e SILVA, 2001) estão voltados para os processos envolvidos na leitura devido a sua grande importância na vida escolar e fora dela, principalmente, aqueles que se preocupam com a construção de sentido por parte do leitor/ouvinte e as estratégias utilizadas para se alcançar este fim. Assim, diversos são os pesquisadores que têm centralizado seus trabalhos nos processos de leitura, mais especificamente sobre o papel da interação social na constituição do leitor.

Dentre os estudos relacionados à leitura, alguns (BRITO, 2000) tem se preocupado com um aspecto particular deste processo: a compreensão, mostrando que crianças com dificuldades de compreensão de leitura apresentam também dificuldades de produção e compreensão de histórias, lidas ou ouvidas, em atividades de escutar histórias.

A atividade de escutar histórias faz parte da vida da criança desde muito cedo. Quer seja nas interações familiares, ouvindo um adulto ler um livro infantil, ou contar uma história real ou

imaginária, quer seja nas interações escolares, onde o ouvir histórias é uma das atividades da rotina de sala de aula. Mas, quais as características deste ato de contar histórias, dirigido à criança? Qual o papel da oralização do adulto na construção de sentido dessas narrativas?

Muitos pesquisadores têm procurado refletir sobre a importância do outro na construção da leitura e da escrita. Kato e Moreira (1997) apontam para a existência, na década de 70, de estudos correlacionais sobre a leitura de histórias para crianças, que atestam relações bastante positivas entre a experiência de ouvir histórias e alguns aspectos do desenvolvimento lingüístico da criança: vocabulário, motivação para a leitura e sucesso na aprendizagem escolar da leitura.

Pesquisas mais recentes, de acordo com Sulzby & Teale (1991 apud KATO e MOREIRA, 1997), passaram a considerar o estudo da leitura realizada na interação adulto/criança. Esta perspectiva abre caminho para a análise das relações interativas desenvolvidas no momento das atividades de contar e recontar histórias por crianças, e seu papel no processo de construção destas histórias.

Segundo Teberosky (2003) a aprendizagem da leitura constitui-se numa atividade complexa, por tratar-se a leitura de uma aprendizagem cultural de natureza simbólica. Assim, a mediação do adulto faz-se necessária durante esta aprendizagem. A participação em atividades de leitura compartilhada permite à criança ascender ao mundo da linguagem escrita e apropriar-se de suas funções, formas e expressões. Ainda segundo a autora, a participação nessas rotinas de leitura oferece um contexto social rico, responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita.

Considerando-se a atividade de leitura compartilhada como uma forma de interação da criança com a linguagem escrita, considera-se, então, esta atividade como uma forma de letramento. Letramento, segundo Magda Soares (2001) é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Nos dias atuais, com a entrada da criança cada vez mais cedo na escola, a atividade de escutar histórias passou a ser vivida pela criança tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar. Assim, a atividade de leitura compartilhada passou a ser a situação privilegiada para a análise das trocas interativas ocorridas durante esta atividade.

Pesquisas nas áreas de psicologia e lingüística passaram a investigar como a interação social influencia no desenvolvimento da criança. Com o sentido de experiência compartilhada, na interação social, dois ou mais participantes atuam contribuindo com suas experiências e conhecimento, formando elos de troca e ajuda mútua.

Dessa forma, a atividade narrativa é considerada como um ato comunicativo e um processo interacional, em que narrador e ouvinte atuam na produção da história. Segundo Gülich & Quasthoff (1985, apud MIRANDA, 2000), "... abordar a narrativa em circunstâncias interativas entre narrador e ouvinte é analisar o processo de produção".

Estudos realizados na área<sup>1</sup> já abordaram o tema, mostrando formas de assistência dada por adultos a crianças no desenvolvimento de discursos narrativos. Nessa perspectiva, acredita-se que os adultos podem atuar como forma de interlocutor na construção deste discurso narrativo.

---

<sup>1</sup> Um exemplo destes estudos é MIRANDA, Sônia Loreto. (2000) *Adulto e criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência*. In: Revista Symposium. Ano 4 agosto. Recife: Editora Fasa.

A utilização de textos narrativos, privilegiando o momento da atividade de contar histórias, e o incentivo à discussão do texto ouvido e a atividade de recontar estas histórias podem produzir um ambiente de interação, adulto-criança é favorável à aquisição e ao desenvolvimento de competências lingüísticas e cognitivas e também à preservação do patrimônio cultural de sua sociedade.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem por finalidade analisar o processo construção de sentido nas narrativas orais, tendo como corpus para análise os momentos interativos de leitura compartilhada, onde o adulto conta histórias para a criança e essa atua como interlocutor ativo. Um aspecto fundamental é a análise de elementos prosódicos, mais particularmente dos padrões entoacionais, da fala do adulto, e de como esses padrões influenciam o processo de construção dessas narrativas.

Os questionamentos que motivaram esse trabalho surgiram da minha prática como professora. Durante anos deparei-me com crianças que apesar de estarem nas séries iniciais do ensino fundamental II ainda apresentavam sérias dificuldades de leitura, ou simplesmente recusavam-se a ler, como se essa fosse uma das atividades mais desprazerosas que a escola podia impor-lhes. Mais tarde, ao especializar-me em Literatura Infanto-Juvenil, conheci educadores que em sua prática pedagógica utilizavam a leitura oral ou a contação de histórias como forma de transformar o contato de seus alunos com a leitura numa atividade lúdica e divertida.

Apesar deste trabalho não estar propriamente vinculado a práticas pedagógicas ou ter sido realizado em ambiente escolar, procura-se com estas reflexões contribuir para os estudos das áreas educacional e lingüística, na medida que oferece uma nova dimensão da construção da leitura.

Assim, este estudo justifica-se por oferecer novos subsídios para esclarecer a relação entre a leitura e a construção de sentidos no texto, em contexto interativo, o que pode se reverter no desenvolvimento de estratégias educacionais que auxiliem na prevenção e/ou superação dos problemas de compreensão de leitura que tanto ocorrem com crianças nas séries iniciais.

Ele tem como objetivo principal pesquisar o processo construção de sentido nas narrativas orais, em contextos interativos, mais especificamente na atividade de leitura compartilhada, onde o adulto (no caso dessa pesquisa a mãe) lê uma história para a criança, e o papel exercido pelos padrões entoacionais nessa construção. Como objetivos específicos:

- ✓ Investigar as estratégias de utilização dos padrões entoacionais no contexto de narração de histórias pelo adulto, e sua função na construção de sentido dessas narrativas.
- ✓ Investigar a relação entre a escolha de um determinado padrão entoacional pelo adulto, na narração de histórias, e o conteúdo das macroproposições narrativas.

A pesquisa fundamenta-se, teoricamente, nos estudos de Labov e Waletzky (1967) para descrever a estruturação do evento narrativo e sua composição e macroproposições; em Teberosky (2003) e Vigotsky (1993, 2001) para a discussão do papel do contexto interativo na aquisição da leitura e para a caracterização da atividade de leitura compartilhada; Brazil

(1985) para caracterização do sistema de análise interacional da entoação; e finalmente Koch (2001) e Marcuschi (2001), para os conceitos de textualização .

O primeiro capítulo constitui-se na revisão bibliográfica das teorias fundamentam esta pesquisa, oferecendo um breve histórico sobre a literatura infantil, refazendo seu percurso desde o surgimento, nas antigas narrativas orais, sua transformação em literatura infantil, até chegarmos aos dias de hoje. Por ser o corpus de pesquisa constituído por uma narrativa, estudo será constituído por um breve estudo do gênero narrativo, apontando suas características principais, e alguns estudos de abordagem discursiva desse tipo textual.

Ainda na fundamentação teórica, analisa-se como se constitui a leitura compartilhada, o que se entende por construção de sentido na leitura compartilhada e finalmente a Teoria Interacional do Tom de David Brazil (1985), que servirá de base teórica para a análise do corpus.

Os aspectos metodológicos aqui empregados serão descritos no segundo capítulo, fornecendo dados, assim, para o terceiro capítulo, onde será feita a análise dos dados.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 A LITERATURA INFANTIL**

#### **1.1.2 Narradores e Narrativas: Os Primórdios da Literatura Infantil**

As narrativas sempre constituíram relato essencial da capacidade humana de fabular, fantasiar e criar. Desde sempre o homem narrou. Narrar é, segundo Walter Benjamin (1993), uma faculdade segura e inalienável do ser humano, um meio de intercâmbio de experiências. São essas experiências vividas que se tornam fonte da produção de narrativas.

Narrar, imaginar, deve ter sido uma reação humana desenvolvida diante do imenso assombro que o homem deve ter sentido ao se deparar com o universo desconhecido, estranho e diferente dele mesmo e por isso tão ameaçador. Ser um “ser narrativo” é, então, inerente ao homem; condição surgida ao ser impulsionado para lutar pela sobrevivência, na busca de explicações simbólicas no mundo da palavra para os fatos da vida e da natureza até então inexplicáveis. Da ação fez-se o verbo. Assim, o homem como num passe mágico, passa do seu estado selvagem para dar os primeiros passos na direção da produção cultural.

As primeiras narrativas surgem com uma dimensão utilitária, ou seja, ancoram-se na experiência vivida para transmitir a outrem um ensinamento de vida. Segundo Benjamin (1993), essas narrativas traziam latente em si um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida.

Dotado da capacidade de fabular, o homem teve a possibilidade de sair da condição de ser primitivo para se tornar narrador; agente de sua própria história, sonhada, imaginada e narrada. Imerso no mundo simbólico, preenchido pelas imagens universais, foi se fortalecendo como sujeito de linguagem e, portanto, um criador de cultura. Segundo Cavalcanti (2002, p.20):

A entrada no mundo do simbólico é que vai viabilizar para o homem o sentido da linguagem como ponto máximo do processo de humanização, como também tecer um fio que vai provocar a descoberta de uma realidade capaz de ser narrada e transformada.

Essa capacidade de transformação, de representação da realidade é marcada pela dimensão simbólica e a linguagem é o ponto máximo da comunicação. Assim, a narrativa constitui uma das mais valiosas formas de comunicação do homem, estando presente em todos os momentos de sua existência como transfiguração do real.

Dessa forma, a narrativa é a expressão máxima da comunicação humana, que impregnada pelo simbólico, traça seu caminho do sagrado para o poético.

### 1.1.3 O Surgimento da Literatura Infantil

Uma reflexão sobre literatura infantil requer necessariamente, uma resposta à seguinte pergunta: Será que existe realmente uma literatura especificamente produzida para a criança?

As narrativas tradicionais, os contos maravilhosos, são os precursores da literatura moderna e da literatura infantil. Segundo Cavalcanti (2002), essas narrativas constituem verdadeiras fontes de imersão no mundo mágico, fantástico e maravilhoso, revelado pela intensa capacidade simbólica, metafórica e humana de se viver e transformar os fatos e sentimentos pelo viés artístico.

Apesar de ancorado na tradição das narrativas orais, o gênero Literatura Infantil é uma invenção da Idade Moderna. Segundo Ariès (1981), antes do século XVII, não se escrevia para as crianças, pois estas não se distinguiam dos adultos, com quem compartilhavam lazer e trabalho. Isso significa que na civilização medieval e início da Era Moderna não existia a particularização da infância: assim que podia viver sem os cuidados constantes da mãe ou da ama, a criança era imediatamente introduzida na sociedade dos adultos (em torno dos sete anos de idade), misturando-se a eles.

Não havia um traje específico para os mais novos, tampouco brincadeiras diferenciadas. As crianças não freqüentavam regularmente a escola, dando-se a aprendizagem através da experiência, ou seja, do contato direto com o mais velhos, que não se preocupavam em censurar o que seria visto e/ou vivenciado pelos pequenos. Não se percebia, enfim, uma separação nítida entre o mundo da criança e o mundo dos adultos.

Pouco a pouco, entretanto, essa situação começa a se alterar, e os primeiros sinais de uma grande mudança de costumes coincidem com o início da Idade Moderna, na segunda metade do século XV. Transforma-se a estrutura social, econômica e política, alteram-se os hábitos. O regime feudal cede lugar às monarquias absolutas, a família se torna base desse poder monárquico. E as crianças finalmente vão sendo descobertas.

O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com o ensino, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumentos pedagógicos, sempre com a finalidade de transmitir valores éticos e morais às crianças. É a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, devendo assim receber atenções especiais para seu desenvolvimento e formação para a vida adulta.

Uma noção fundamental se impõe: a da inocência infantil. São destacadas igualmente a fragilidade, a debilidade e a irracionalidade da infância, surgindo em nome delas a necessidade de uma rígida educação, que preserve a inocência desses pequenos seres e ao mesmo tempo fortaleça seu caráter e sua razão.

Esta nova criança vai para a escola, usa trajes específicos e diversões diferenciadas. É para essa criança que surge a Literatura Infantil: uma criança que precisa atender aos ideais do adulto, ler os textos mais "adequados" à sua perfeita formação intelectual e espiritual.

Com o então surgimento da instituição escolar, a literatura infantil assume, segundo Regina Zilberman (1998), o duplo papel de introduzir a criança na vida adulta, e de funcionar como uma redoma de proteção contra as agressões do mundo exterior, impondo um sistema de clausura à criança. Desta forma, a educação perde sua inocência e acaba funcionando como um aparelho ideológico do estado, tornando-se o principal instrumento de divulgação e perpetuação das ideologias das classes dominantes. A criança passa a ser mais uma peça impassível da engrenagem da ideologia dominante. Assim, esta “literatura” não é mais que um livro didático, escrito com o único objetivo de ensinar, de moralizar.

Os primeiros livros para criança foram produzidos no final do século XVII e durante todo o século XVIII. Somente a partir desse século, pôde-se falar propriamente em uma literatura para crianças, já que foi nesse período que a infância passou a ser considerada como um estágio diferenciado da vida adulta. Essa nova visão de infância com interesses e necessidades formativas próprias levou, no século XVII, à criação dos livros especialmente dirigidos a esse segmento de idade.

Nesse período, ocorre a não fortuita aproximação entre escola e literatura infantil. Segundo Zilberman (1998), o sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por professores e pedagogos, o que imprimia nestas obras um marcante caráter educativo. Até os dias de hoje, são encontrados textos de literatura infantil que ainda permanecem como colônia da pedagogia, embora, com a aceitação do gênero como arte, e em decorrência disto, a preocupação com a qualidade tenha surgido como marca da literatura infantil nos dias atuais.

### **1.1.4 A Literatura Infantil nos dias de hoje**

Atualmente caminha-se para a superação deste quadro de submissão da Literatura Infantil a propósitos meramente pedagógicos. Um dos primeiros passos a ser dado neste caminho é pensar a Literatura Infantil não mais como um gênero menor, de caráter pedagógico, mas sim como literatura de qualidade artística e estética.

Outro ponto importante é a formação do professor. Além da tarefa da escolha dos livros, cabe ao professor a tarefa de criar e desenvolver atividades em sala de aula com a literatura infantil. Segundo Zilberman (1998):

O professor não pode mais atuar como um mero redutor de sentido do texto literário infantil, a ele cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, estimulando a compreensão do texto, a verbalização da leitura procedida e a percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional.

O mercado editorial também tem contribuído neste processo. Com o desenvolvimento da literatura infantil e o incentivo à produção editorial do livro para criança a partir dos anos 80 do século XX, este passa a ser parte integrante do contexto escolar e, principalmente, das aulas de Língua Portuguesa. Hoje, conta-se com uma infinidade de títulos à disposição dos pequenos leitores, que vão desde os livros de imagem até os que abordam temas de difícil vivência para a criança, como morte, separação, drogas e outros. Mas, nesta grande variedade de opções à escolha de pais, alunos e professores, os contos tradicionais têm sido relegados ao segundo plano em trabalhos com leitura.

Segundo Gillig (1999), o conto tradicional ou conto popular, também conhecido como conto maravilhoso, é caracterizado como um gênero textual pertencente à literatura de tipologia narrativa, relatando fatos que têm um início, um desenvolvimento e um fim no tempo da narrativa que é enunciado. Origina-se do folclore verbal, assim como os cantos populares, os provérbios, as cantigas de roda, os mitos e outras manifestações lingüísticas dos dialetos regionais.

Hoje, após vários trabalhos publicados na área de ensino, psicologia e literatura, sabe-se da importância dos contos tradicionais no desenvolvimento da linguagem humana e na perpetuação de tradições culturais através da oralidade. Segundo Brito (2000):

Uma importante característica dos Contos Tradicionais é seu surgimento a partir das narrativas orais dos povos primitivos, constituindo assim um forte terreno onde o homem começou a lançar mão da literatura enquanto possibilidade de transcrição e tradução de questões existenciais e/ou sociais, encontrando, com isso, vasto terreno para falar das suas atitudes humanas frente às vicissitudes da vida.

Os contos tradicionais, originalmente escritos para adultos, caíram no gosto infantil, pois fazem a criança mergulhar em um mundo maravilhoso de fadas, bruxas, princesas e animais falantes. Estes textos atualizam ou reinterpretam questões universais, como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia, no clima do "Era uma vez...". Por lidarem com conteúdos da sabedoria popular é que os contos tradicionais perpetuaram-se.

Assim, o trabalho com narrativa popular constitui um rico instrumento de resgate cultural e de aproximação prazerosa da criança com o mundo da literatura. É partindo desse pressuposto

que se fundamenta a escolha pelo conto popular para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **1.2 AS INTERFACES DA NARRATIVA**

### **1.2.1 O Ato de Contar Histórias**

O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que sentiu necessidade de repartir com os outros suas próprias experiências, oralmente ou em forma de representações gráficas. Diversas formas de representação literária foram surgindo pelo mundo, sendo transmitidas pela tradição oral e, aos poucos, se incorporando à cultura de diversos povos.

Quem nunca contou uma história ou narrou um acontecimento, presente ou passado? Ouvir e contar histórias faz parte do estar no mundo. Quando se conta uma história, compartilha-se com outras pessoas vivências, com o intuito de desvelar ou revelar um sentido, e o homem parece nunca ter perdido este hábito. Segundo Lins e Silva (1994), fazendo alusão à Stein e Policarpo:

A prática de contar histórias se apresenta como um dos muitos usos da língua em nossa sociedade e se constitui em uma prática social que adquire tanto uma função social, de representação da cultura de uma civilização, de instruir os outros, explicar fenômenos naturais ou comunicar códigos sociais e morais da sociedade; como uma função de reorganizar a experiência social.

A narrativa constitui uma possibilidade de intercambiar experiências, de conhecer e reconhecer-se. Através dela, percebe-se humanidade sócio-histórica, concilia-se tempo e espaços distintos, organiza-se fragmentos de histórias vividas e/ou contadas.

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde suas origens. Desde as gravações em pedra, no tempo das cavernas, até as modernas novelas televisivas, passando pela literatura, teatro, o homem sempre está narrando sua vida.

Desde sempre o homem vem sendo seduzido por estas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens. (COELHO, 1987)

Uma das causas mais prováveis deste fascínio é o poder de explicação dos mistérios da vida contidos nestas narrativas. Lendas, sagas, fábulas, mitos, contos de fadas, fazem parte desta heterogênea matéria narrativa que forma toda a origem das literaturas modernas.

Sendo seres de palavras, constituídos na e pela linguagem, a partir dos vínculos narrativos que recolhemos ou que recebemos, não podemos prescindir das narrativas. Ouvir ou contar histórias, reais ou imaginárias, faz parte da formação de nossa subjetividade, são elas que vão nos fazendo ser o que somos. Assim, não imaginamos um mundo onde não existissem as narrativas. Segundo Elionor Ochs (1997):

Imaginemos um mundo em que não existe a narrativa. Imaginemos atravessarmos toda uma vida sem podermos contar a outrem o que nos aconteceu ou que terá acontecido a outra pessoa. Imaginemos a

impossibilidade de elaboração sequer de uma narrativa interior que nos contemos a nós mesmos. Não. É inimaginável semelhante mundo, que significaria um mundo sem história, mitos ou dramas; significaria também vida sem reminiscência, revelação ou revisão interpretativa.

Infelizmente, a arte de narrar está em vias de extinção, e segundo Benjamin (1993, p.198), “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Uma das causas é a rapidez com que a informação circula em nossa sociedade atualmente. Se a arte da narrativa hoje é rara, a difusão da informação, através das diversas mídias, é decisivamente responsável por este declínio.

A razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicações, e metade da arte narrativa está em evitar explicações. Nela, o leitor (ouvinte) é livre para interpretar a história como quiser, e, com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

### **1.2.2 O Conceito de Narrativa – Diversos Olhares**

O que é narrativa? Como pode ser definida? Pesquisadores como Lévi-Strauss e Vladimir Propp (ROJO, 1989) já mostraram em seus estudos que, nas sociedades primitivas, as narrativas tinham funções definidas como veicular e manter um significado comum à cultura dessas sociedades, e exortar, de forma mítica, fenômenos naturais inexplicáveis e, por isso, temidos e respeitados por essas sociedades.

Os primeiros estudos sobre a narrativa começaram a partir da Poética de Aristóteles (1992)<sup>2</sup>, escritos em torno do ano de 335 a.C. Por sua profundidade, a obra continua sendo, até hoje, referência para o entendimento da narrativa. Eram estudos baseados na análise de textos literários, como muitos que se seguiram a ele.

Em 1928, o formalista russo Vladimir Propp lançou os alicerces da atual narratologia. Seus estudos mostram que, nas sociedades primitivas, as narrativas tinham por função veicular e manter um significado comum à cultura dessas sociedades, além de exortar, de forma mítica, a natureza tão temida e respeitada. Em seu trabalho Propp (1928/1997) se propõe a fazer uma morfologia dos contos de fada (chamados pelo autor de contos maravilhosos), descrevendo-os segundo suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o todo.

Descobriu que, muitas vezes, os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes, propondo um estudo dos contos a partir das funções das personagens. “No estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como faz são questões acessórias” (Propp, 1928/1997, p.59). As funções das personagens representam as partes fundamentais do conto.

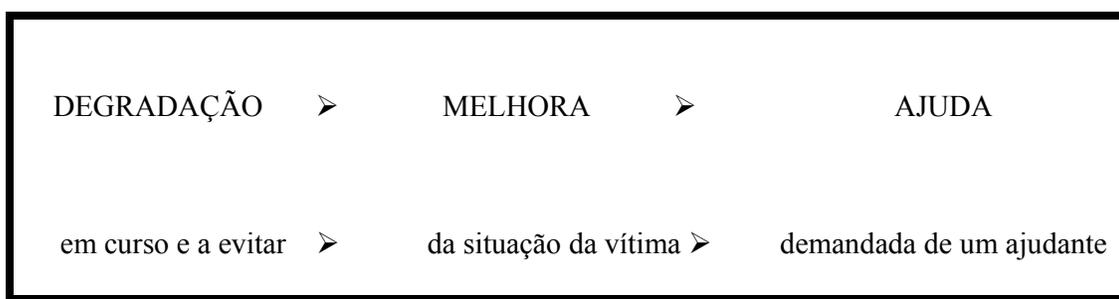
Segundo Propp, todos os contos maravilhosos possuem um mesmo tipo de estrutura, classificadas pelo autor de funções, que perfazem um total de trinta e uma. Nem sempre todas estão presentes, quando tomado um conto em particular, mas a ordem em que surgem no desenrolar da ação é sempre a mesma. Propp será o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo, tornando-se um dos precursores do estruturalismo.

---

<sup>2</sup> Original publicado em torno de 330 a.C.

Bremond (1966) irá fazer uma profunda revisão dos trabalhos de Propp, propondo como modelo para os enunciados narrativos uma estrutura triádica. Sua proposta de esquema narrativo não mais se limitará ao conto folclórico, podendo ser expandida para as narrativas em geral – a partir deste momento falar-se-á de uma estrutura dos enunciados narrativos. Bremond parte do princípio de que o processo narrativo apresenta uma situação lógica na qual atuam três papéis básicos: vítima, agressor, e ajudante e organizam-se segundo o seguinte encadeamento:

**Figura 1**



Os trabalhos de Propp e Bremond oferecem uma primeira visão do que pode-se chamar de unidade mínima da narrativa: a proposição narrativa.

Adam (1985) define o conceito de proposição narrativa como uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores: “Uma proposição narrativa se apresenta como um predicado relacionado a “n” argumentos-papéis narrativos” (p.37). As proposições narrativas irão se agrupar, formando, assim, o que poder-se-ia chamar de texto narrativo.

Seguindo uma visão estruturalista, o autor define a existência de algumas condições para que um enunciado possa ser definido como uma narrativa:

- 1- Haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores
- 2- É preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica
- 3- É preciso que haja uma transformação entre a situação inicial e a situação final, que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Adam (1985) sintetiza esta visão de narrativa:

**Figura 2**



Paralelamente a estes estudos, é elaborado um entendimento da narrativa a partir de uma ordem configuracional, baseada na compreensão de que o enunciado narrativo se organiza como uma estrutura. Um dos primeiros autores a chamar a atenção sobre a existência de uma estrutura no enunciado narrativo foi Jung (1984). A partir de seus estudos sobre os sonhos, Jung concluiu que o sonho tende a se organizar como um drama (conceito Aristotélico de drama). Segundo Jung, os sonhos apresentam a seguinte estrutura narrativa:

- 1- Exposição – indica o lugar da ação, os personagens e a situação inicial do drama;
- 2- Desenvolvimento da ação – onde a situação inicial complica-se, estabelecendo uma tensão;
- 3- Culminância ou Peripécia - na qual acontece algo decisivo, ou a situação muda completamente;
- 4- Lise, Solução ou Resultado – onde o problema ou falta, apontada na dramatização onírica, se resolve.

Estruturação semelhante a esta é encontrada nos trabalhos de Labov e Waletzky (1967). Labov coletou e analisou um número bastante significativo de narrativas orais – relatos de experiência pessoal, sendo sua abordagem da análise da narrativa bastante utilizada em pesquisas com narrativas orais. Estudou os relatos de experiência, vividas por jovens americanos, denominadas pelo autor de “narrativas de experiência pessoal”.

Segundo Labov (1967), a narrativa é um método de recapitulação de experiências passadas, comparando uma seqüência verbal de proposições com a seqüência de eventos que, de fato, ocorreu. Para Labov a narrativa vai ter duas funções fundamentais:

- 1- Função de Referência – aparece na transmissão de informações encontradas na narrativa (tempo, lugar, personagens, eventos – o que, onde e como ocorreram os fatos – seqüência temporal das ações).
- 2- Função de Avaliação – transmite ao ouvinte o motivo da narrativa ser contada.

Assim, Labov e Waletzky (1967) centram sua definição de núcleo narrativo menos sobre a organização temporal e sobre o esqueleto dos eventos objetivos do que sobre a dimensão avaliativa que precisa o ponto central da narrativa, colocando o acento sobre os eventos mais importantes. Para os autores, a narrativa vai ter uma superestrutura textual composta de macroproposições de orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão.

**Figura 3**



Dessa forma, os autores empenhados em construir o conceito de estrutura narrativa, buscaram o que se poderia chamar de esqueleto do enunciado narrativo. Procuraram reduzir a narrativa a sua forma mais simples e elementar, encontrando, assim, uma estrutura básica que revela a forma geral dos enunciados narrativos. Sintetizando estes estudos, pode-se formular que, para haver uma narrativa, é preciso que haja:

- 1- uma relação cronológica e lógica entre os eventos e as ações dos atores e,
- 2- que os eventos tenham uma organização macroproposicional.

Nessa pesquisa, será utilizada a estruturação narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967) para a caracterização do evento narrativo a ser analisado.

### **1.2.3 A Narrativa como Ato de Significação**

O mundo apresentado-se através da palavra, e é a palavra que dá significado ao mundo. Segundo Vygotsky (1993, p.4) o significado é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento. Assim, Vygotsky (1993) considera a linguagem um dos instrumentos básicos inventados pelo homem, com duas funções fundamentais: a de interação social – pois é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e de pensamento generalizante - é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real que se constroem os conceitos e significados das palavras. Os sistemas de signos produzidos culturalmente, não só interferem na realidade, mas também na representação do indivíduo sobre esta.

Nesta mesma visão de linguagem, encontra-se a teoria de Mikhail Bakhtin. Segundo Bakhtin (1990), o objeto da lingüística não deveria ser a língua, mas a fala, a interação verbal, realidade fundamental da língua. A língua deve ser vista em sua totalidade viva e concreta, enquanto discurso, que tem como propriedade intrínseca o dialogismo. Desta forma, a enunciação dialógica não poderia ser analisada sem levar em conta a situação social mais imediata e o meio social mais amplo que determinam a estrutura da enunciação.

Para Bakhtin (1990), o discurso, seja ele qual for, nunca é autônomo, mas suportado pela intertextualidade. O discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço.

Seguindo esta conceituação de linguagem, como evento sócio-historicamente determinado, produto da interação social, e, ao mesmo tempo, um evento cognitivo, é que será

desenvolvida esta pesquisa. Utilizando esta mesma concepção de linguagem, o psicólogo americano Jerome Bruner (1997) desenvolveu sua conceituação sobre o discurso narrativo como um evento sócio-histórico e culturalmente determinado, caracterizando-o como dispositivo de interação social e cultural e como um ato de significação.

Segundo ele, em sua obra “Atos de Significação” (1997), a cultura deve ser o conceito central da psicologia. Criada a partir de uma mudança de paradigmas das ciências humanas, após um longo tempo sob a égide do objetivismo, a teoria psicológica Interacionista Sócio-Cultural de Bruner propõe a revisão do foco de estudo da psicologia, antes centrada no Homem como indivíduo singular para vê-lo “(...) contra o pano de fundo do reino animal, a partir do qual ele evolui no contexto da cultura e da linguagem que provêem o mundo simbólico no qual ele vive e à luz dos processos de crescimento que levam estas duas poderosas forças a combinarse” (BRUNER, 1997, p.07).

Assim, a psicologia passou a estudar os Atos de Significação, enfatizando seu tema principal que é a natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que a cultura ocupa na ação humana. “Sua meta era descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir de seus encontros com o mundo e então levantar hipóteses sobre que processos de produção de significado estavam implicados” (BRUNER, 1997, p.16), construindo uma ciência mental em torno do conceito de significado e dos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas dentro de uma determinada comunidade.

Considerando que a psicologia está imersa na cultura, ela deve organizar-se em torno de processos produtores e utilizadores de significado que conectam o homem à cultura, tornando

este significado público e compartilhado. Segundo Bruner, “nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos” (BRUNER, 1997, p.23).

A narrativa é vista como um destes processos produtores e utilizadores de significados. A narrativa é uma forma de discurso, que além de ser um modo de organizar experiência, exerce um grande poder simbólico sobre a imaginação humana.

A narrativa, oral ou escrita, tem como principal propriedade sua seqüencialidade inerente. É composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens, compondo seus constituintes principais. Mas estes constituintes não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral do enredo.

O ato de captar uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo. Mas a configuração do enredo deve, em si, ser extraída da sucessão de eventos. (BRUNER, 1997, p.46).

Segundo Paul Ricoeur,

Uma história descreve uma seqüência de ações e experiências de um determinado número de personagens, sejam reais ou imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam. Essas mudanças, por sua vez, revelam aspectos ocultos das situações e dos personagens, dando

lugar a uma nova condição que pede reflexão e ação, ou ambos. A resposta a esta condição leva a história à sua conclusão” (RICOEUR, 1994, p.46).

Outra importante característica da narrativa é que ela pode ser real ou imaginária, sem perder seu poder como história. Qualquer que seja a narrativa, real ou não, ela sempre preservará uma estrutura interna comum em seu discurso, indispensável para a significância de sua história e para o modo de organização mental em cujos termos ela será captada.

Esta mesma forma de organização da narrativa está intimamente ligada à tradição, pois segundo Albert Lord, “todas as narrativas estão enraizadas em nossa antiga herança de narração de histórias” (LORD, apud BRUNER, 1997, p.47) Toda a atividade narrativa é moldada por suas próprias tradições.

Desta forma, ancorado na tradição, o homem apresenta uma aptidão ou predisposição para organizar sua experiência, seu discurso, em uma forma narrativa. Segundo Bruner, esta “aptidão” advém da noção aristotélica de *mimese*, utilizada por Aristóteles em sua *Poética* para descrever o modo como a ficção (o drama) imitava a vida real, o que implica, que “a narrativa de algum modo consistia em relatar as coisas como aconteceram, a ordem narrativa sendo, portanto, determinada pela ordem dos eventos em uma vida” (BRUNER, 1997, p.48).

Assim, para Bruner, a narrativa é um veículo natural da psicologia popular,

Ela lida (quase que a partir da primeira fala da criança) com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela

torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo. Ela reitera normas da sociedade sem ser didática (...), ela provê a base para uma retórica sem confronto. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado (BRUNER, 1997, p. 52).

#### **1.2.4 A Polifonia do Discurso Narrativo**

Mikhail Bakhtin, além de teorizar sobre a linguagem, multiplicou seu olhar sobre as diversas formas de manifestação cultural da sociedade, como a cultura popular, a literatura grotesca, o romance moderno, e as questões relativas ao discurso. Assim, Bakhtin não só teorizou sobre estes temas, mas examinou-os sob diversos ângulos, mostrando a diversidade de suas manifestações.

Para este trabalho interessa, particularmente, seus estudos sobre a linguagem, mais precisamente sobre o discurso romanesco. Segundo Bakhtin, o objeto da lingüística não deveria ser a língua, mas a fala, a interação verbal, realidade fundamental da língua. Assim, a língua deve ser vista em sua totalidade viva e concreta, enquanto discurso, que tem como propriedade intrínseca o dialogismo. Desta forma, a enunciação dialógica não poderia ser analisada sem levar em conta a situação social mais imediata e o meio social mais amplo que determinam a enunciação.

Seu especial interesse pelo discurso romanesc advém do fato de que, para ele, o romance era o modo de manifestação por excelência do dialogismo, já que nele defrontam-se diferentes vozes sociais.

Para Bakhtin, o discurso, seja ele qual for, nunca é autônomo, “... suportado por toda uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço”. (BLIKSTEIN, 1999).

Segundo ele,

Em essência, para a consciência individual, a linguagem coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em língua neutra e impessoal, ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 1990)

A polifonia do discurso, e aqui mais especificamente do discurso romanesc, está presente na multiplicidade de vozes que evocam contextos lingüísticos específicos, delineando assim universos sócio-ideológicos representativos de um dado discurso. Bakhtin aponta para este caráter plural da linguagem, onde “em cada momento de sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos lingüísticos, no sentido exato da palavra,

mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio grupais, profissionais, de gêneros, de gerações.” (BAKHTIN, 1990, p. 82)

A apropriação intencional da linguagem – da qual a polifonia é um dos produtos no discurso romanesco- constitui um dos principais aspectos observados por Bakhtin em suas análises, principalmente naquelas realizadas sob a obra de Fiodor Dostoiévski – “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante (...), dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.” (BAKHTIN, 1990, p.100). Assim sendo, a linguagem romanesca articula-se em torno deste processo criativo, no qual o autor atribui características lingüísticas aos seus personagens com o objetivo de traçar seus perfis sócio-ideológicos. Portanto, a linguagem constitui-se num fator de composição literária determinante, pois é através dela que se percebe a representação de mundo e a articulação ideológica implícita em seu contexto.

Outro aspecto importante na polifonia do discurso é a questão do discurso atributivo: “locuções ou frases que acompanham as vozes presentes no texto, indicando quem fala e o ato elocucionário realizado, o tom, a mímica, os gestos dos interlocutores no momento da produção da fala, em diferentes gêneros discursivos” (PRINCE, apud CUNHA, 1998, p.130), que apresenta mais uma possibilidade de análise do discurso romanesco, pois permitem a elaboração de imagens não verbais, que podem dizer muito quando articuladas na construção do discurso narrativo.

Através destes aspectos, a narrativa romanesca apresenta um verdadeiro painel sócio-cultural da realidade que representa, com diferentes possibilidades de enfoque, visto a multiplicidade de vozes sociais que reflete.

### 1.2.5 O Gênero Narrativo - Conto Popular

*Quem conta um conto aumenta um ponto, diminui, altera.* A partir deste ditado popular, descortina-se o mundo dos contos populares; contos que, como a própria denominação diz, foram criados e narrados pelo povo, nasceram da oralidade e do espírito inventivo de muitos. O conto popular é um dos mais conhecidos e divulgados gêneros narrativos na humanidade. Não se pode atribuir a eles um único autor, mas vários que, com suas idéias, contribuíram para alargar o campo da literatura oral.

A literatura de tradição oral abrange um amplo conjunto de produções poéticas, didáticas ou narrativas, que têm sido transmitidas oralmente através dos séculos até fixar-se, em parte por escrito, em diferentes momentos históricos e lugares geográficos.

Segundo Coelho (1987), não se sabe ao certo quando os contos populares começaram a ser transmitidos oralmente, mas estudos recentes mostram que a necessidade de abstrair a realidade através da transmissão oral de contos populares é concomitante com a invenção da linguagem. Constitui-se num fenômeno de ordem universal, ocorrendo, portanto, em todas as civilizações, como vem sendo comprovado por diferentes estudos etnográficos.

O interesse pela sua compilação e estudo teve início no século XIX, impulsionado pelas correntes culturais e filosóficas do Romantismo, que viu nessa literatura um resgate dos

valores culturais do povo e de sua nacionalidade, e pela reorganização industrial e urbana das sociedades agrárias, que provocou o temor pelo desaparecimento desse patrimônio cultural.

A compilação ficou a cargo de literatos e filólogos, tendo como representantes mais conhecidos os irmãos Grimm, na Alemanha. Ainda que grande parte dessa produção não tenha sido destinada especificamente para o público infantil, essas narrativas têm influenciado na elaboração e na produção da literatura infantil desde Hans Christian Andersen, no século XIX, até os dias atuais.

O conto ou narrativa popular é um dos gêneros literários mais antigos, fruto do imaginário coletivo, que quase sempre desconhece noções de limite para o sonho e a fantasia. Nestes contos, as pessoas, tramas, lugares e situações não se limitam aos tipos de realidade do cotidiano. Neles, encanto e fantasia mesclam-se potencializando-se pelo poder e pela ação da linguagem.

As narrativas populares reúnem um universo místico e de credices, retirados do inconsciente coletivo, ou seja, fatos que o povo sabe, mas sem saber quem ensinou. No Brasil, tem-se como exemplo o Saci, a Mula sem cabeça, o Lobisomem, o medo de assombração, de sexta-feira treze, a crença em Iemanjá e no Negrinho do Pastoreio e os contos indígenas, através dos quais são explicados os fenômenos da natureza e a criação do mundo.

Mas, pergunte-se a qualquer pessoa quem criou ou inventou os vários tipos de narrativas populares, os mitos, as lendas, as fábulas, os contos, os ditos e ditados? Ninguém vai saber

dizer, pois parece não haver autor para estas narrativas, elas são contadas oralmente ou, de uns tempos para cá, por escrito, passando de geração em geração.

Os contos populares brasileiros têm influências e elementos das culturas indígena, africana e européia, que conferem ao gênero um caráter único de brasilidade, presente nessas narrativas. Segundo Smolka (1989), por serem transmitidos, primordialmente, através da oralização do discurso escrito, revelam, registram e trabalham formas e normas do discurso social de interlocutores de outros lugares e outros tempos, criando novas condições e possibilidades de troca de saberes; instigando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas na interação que se estabelece.

É importante salientar que, por se tratar de uma manifestação cultural de caráter amplo e universal, as narrativas populares podem se manifestar de diversas formas, ou seja, por meio de fábulas, contos de fada, lendas, mitos ou sagas. As situações vivenciadas nestes diversos tipos de narrativas possuem, em sua essência, um caráter universalizante, talvez pelo seu aspecto estrutural, que segue o modelo laboviano descrito acima.

Assim, o *corpus* dessa pesquisa consiste em um conto popular, proveniente do folclore brasileiro e adaptado para a literatura infantil, já que as narrativas orais fazem parte do mundo infantil desde muito cedo, quer na forma de histórias que são contadas às crianças, quer na forma de relatos pessoais produzidos por elas.

### **1.2.6 No Conto Popular, a Relação Fala e Escrita**

Segundo Marcuschi (2001), na atualidade, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e as diferenças entre fala e escrita, sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana, tornando-se impossível o tratamento das relações entre a fala e a escrita, baseada somente no código. Mais do que uma nova perspectiva de estudo, essa mudança representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, nem uma dicotomia. Fala e escritas são atividades comunicativas e práticas sociais situadas pelo uso real da língua.

Esta, segundo Marcuschi (2001), é a chamada perspectiva sociointeracionista de análise lingüística, na qual as relações entre fala e escrita são tratadas dentro de uma perspectiva dialógica. Este modelo oferece uma percepção da língua como um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real e, o papel da entoação na construção de sentido do discurso na interação.

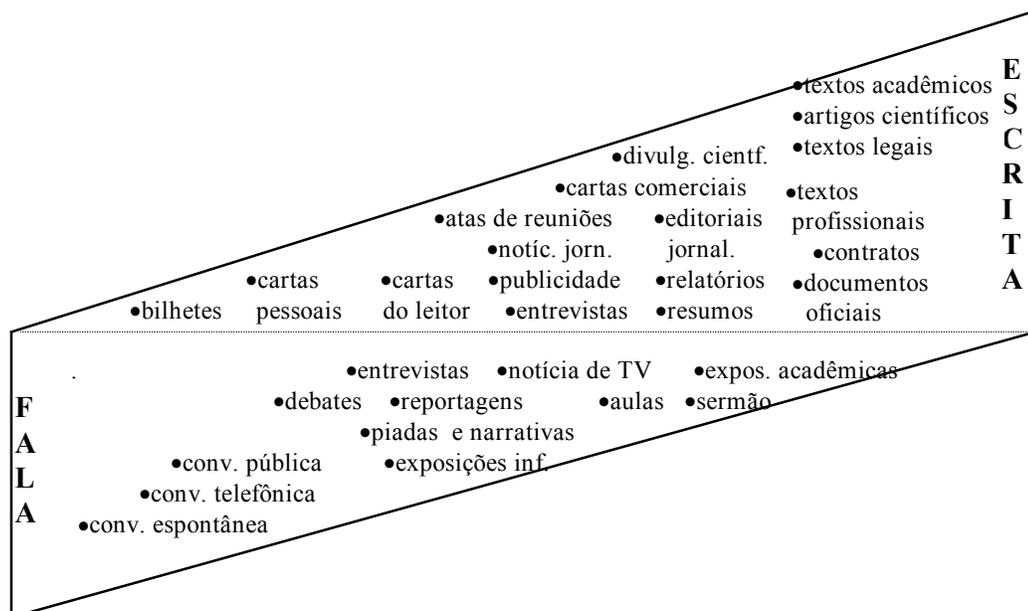
A análise lingüística vista sob a perspectiva interacionista é, segundo Marcuschi (2001, p.34):

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os como sempre situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não

toma as características lingüísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Sob uma perspectiva interacionista, as diferenças entre fala e escrita se dão, segundo Marcuschi (2001, p. 37) ”...dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. A hipótese formulada pelo autor contempla a relação fala e escrita numa visão não-dicotômica sob o ponto de vista sócio-interacional, podendo assim ser formulada:

**Figura 4**



Para Marcuschi (2001, p.42),

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão no contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças no longo dos contínuos sobrepostos.

O texto narrativo encontra-se nesse contínuo de gêneros textuais, apresentando características marcantes da fala e da escrita. Historicamente, o conto popular é um gênero narrativo que, como já foi dito anteriormente, originou-se na chamada literatura oral, ou seja, sua passagem para a escrita deu-se posteriormente, quando o gênero já era culturalmente reconhecido. Assim, o conto popular, mesmo escrito, é um texto que nasce da oralidade, que necessita de que sua voz seja restituída, pois é ela que dá o sentido ao texto.

Então, nada mais natural que esse gênero entre no mundo da criança através da oralidade, dos momentos nos quais a criança compartilha com o adulto a narração de uma história. Esses momentos são responsáveis pelo desenvolvimento da competência sócio comunicativa da criança em uma determinada língua, tornando-as reconhecedora dos seus usos adequados ou inadequados nas diversas práticas sociais. É essa competência que faz com que percebam os diversos tipos de gêneros textuais, os quais determinam e são determinados pelas muitas práticas sociais em que estão inseridas.

## **1.3 A LEITURA DE NARRATIVAS – ASPECTOS TEÓRICOS E INTERACIONAIS**

### **1.3.1 A Caracterização do Evento Narrativo**

Para iniciar a fundamentação teórica desta pesquisa, faz-se necessária uma breve apresentação da estrutura organizacional do evento narrativo, com a finalidade de estabelecer algumas categorias e definições que serão utilizadas posteriormente na análise dos dados.

Caracterizar a narrativa, mais particularmente, a narração de histórias infantis como um evento comunicativo, significa percebê-lo como um “tipo de entidade delimitada” (SAVILLE-TROIKE, 1982, apud LUCIANO, 2000) sendo evidente a existência de fronteiras bem definidas nessa atividade lingüística. Mas, quais são essas fronteiras e que importância têm na interação?

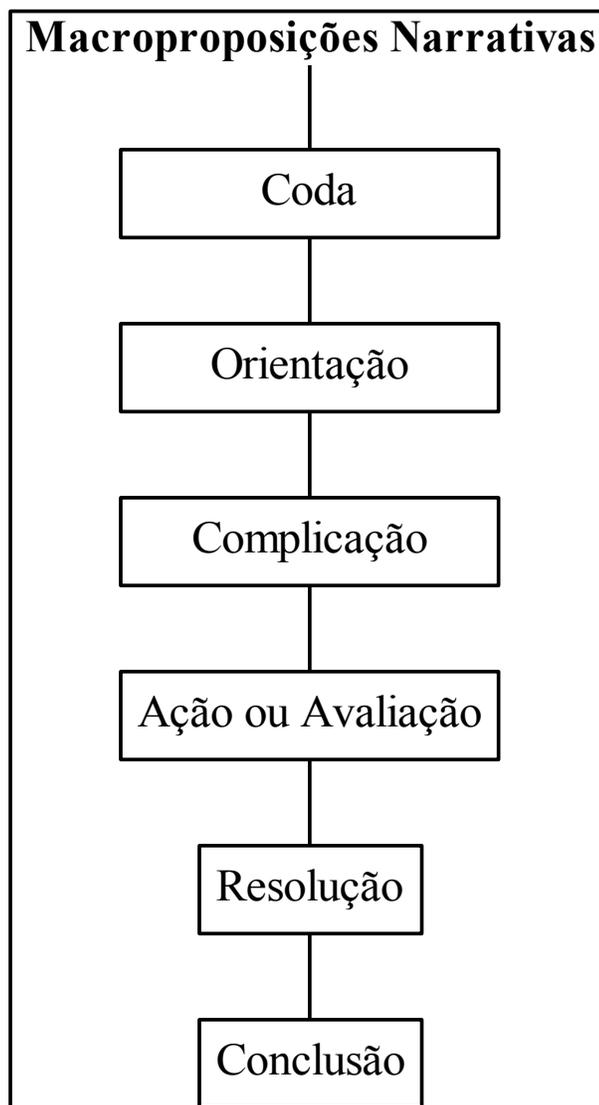
As fronteiras de um evento narrativo são culturalmente conhecidas pelas marcas textuais que sinalizam o seu início (“Era uma vez...”) e a sua finalização (“e foram felizes para sempre!”). Nesse sentido, pesquisas como, por exemplo, (VILLARDI, 2001, SALEH, 2001, ROCHA, 2002), mostram que, quando requisitadas a escrever uma narrativa ficcional, em ambiente escolar, crianças de ensino fundamental, invariavelmente, iniciaram suas composições com “Era uma vez”, e finalizaram-nas com “e foram felizes para sempre”, o que comprova serem essas fronteiras narrativas culturalmente conhecidas e compartilhadas.

Essas, e outras fronteiras internas é que formam a estrutura básica do evento narrativo. Nessa pesquisa será utilizada a caracterização do evento narrativo proposta por Labov e Waletzky (1967), como se pode observar na página seguinte. Assim, a noção de texto enquanto uma atividade interacional e socialmente construída é adotada, mas também enquanto estrutura composta de unidades seqüenciais, em cujo “encadeamento proposicional é ao mesmo tempo uma espécie de encaixamento em planos hierárquicos” (ADAM, 1985) que retrata a dinâmica do texto narrativo.

Labov e Waletzky (1967) propõem a existência de um esqueleto básico, uma estrutura mínima, válida para qualquer narrativa. Nem todas as narrativas terão todas essas macroproposições, mas devem preencher alguns pré-requisitos mínimos de condições de narrabilidade, como observa-se na página seguinte:

ESTRUTURA DA NARRATIVA<sup>3</sup>

Figura 5



<sup>3</sup> Caracterização do evento narrativo proposta por Labov e Waletzky (1967).

Segundo Labov e Waletzky (1967), as macroproposições narrativas têm os seguintes significados:

**Coda** - breve sumário da história, geralmente, oferecido ao ouvinte no início da história, antes mesmo de contar a história propriamente dita, delineando o objetivo da história.

**Orientação** - espécie de identificador de tempo de modo de lugar, das pessoas e a sua atividade ou situação. Responde às clássicas perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? e Por quê?. Normalmente, na orientação, se traça um perfil mais elaborado da personagem principal e dá mais detalhes de alguma informação dada na coda, fazendo um detalhamento maior da situação.

**Complicação** – é a trama da história, onde o problema do personagem principal será dado ao conhecimento do leitor.

**Ação ou Avaliação** – é considerada o ponto mais importante da narrativa para se alcançar o objetivo do que é narrado, é o motivo, onde se desenvolverá toda a trama da narrativa.

**Resolução** – onde os problemas apresentados na complicação começam a ser resolvidos, que culminarão finalmente na conclusão.

**Conclusão** – tem como função de encerrar os acontecimentos, onde todas as questões são rematadas é, também, uma espécie de chamada com função de trazer o ouvinte/leitor para o tempo presente, ao ponto que entraram na narrativa.

### 1.3.2 A Leitura Compartilhada – Abordagem Sociointeracionista

Segundo Viana (2000), a concepção de linguagem adotada nos estudos lingüísticos atuais pressupõe três fatores: o lingüístico, o cognitivo e o interacional. O primeiro fator, como o próprio termo sugere, diz respeito à organização interna do discurso, as regras que o ordenam e permitem o compartilhamento do código. O segundo, representa o conhecimento acumulado, resultado das experiências vividas, também chamado de conhecimento enciclopédico, definindo os modelos de cada falante, e diz respeito a formas como cada um de nós interpreta e se relaciona com os fatos do mundo e é capaz, através de um modelo construído com base nessas vivências, de formar conceitos e fazer generalizações.

O fator interacional é o que constitui a própria realização do discurso e torna possível a construção de sentido, fato sem o qual não existiria linguagem, pois é no processo de interação com o outro que o texto verbal é elaborado. Assim, nota-se que o fator social exerce papel preponderante na realização da fala.

Segundo Viana (2000), o primeiro contexto sócio cultural de interação da criança é a família, suporte da formação social do homem, e que se coloca como primeiro *locus* de interlocução da criança e, conseqüentemente, a base para o intercâmbio social. É na família onde ocorrem as primeiras práticas de leitura, onde os adultos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a escrita e sobre a linguagem escrita; e uma das formas mais diretas desta contribuição é a leitura de histórias.

A leitura de histórias é uma atividade interativa socialmente criada. Através dessa atividade, as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita e podem vir a ser, também, segundo Teberosky (2003) uma ponte entre a linguagem oral e a escrita. As leituras em voz alta também têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento de aspectos não lingüísticos. Assim, por exemplo, elas facilitam o conhecimento das funções da escrita, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao texto literário, e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e a escrever (PURCELL-GATES, 1996).

Sulzby & Teale (1991) mostram que, em situações investigadas, a leitura oral pelo adulto não se limitava à reprodução do texto, mas era complementada pela interação entre crianças e adulto, numa negociação cooperativa de sentidos através de meios verbais e não verbais.

Nessas investigações, os autores (op. cit.) ainda mostram que as variações nos padrões de leitura afetam de modo diferenciado o desenvolvimento da criança. Essas pesquisas evidenciaram a importância da mediação do adulto na leitura das crianças, e mostram que o modo como o adulto faz a mediação da interação no momento da leitura exerce papel determinante durante o processo de apreensão do que foi lido. Da mesma forma, os padrões entoacionais estão claramente presentes nesta mediação, durante o ato da leitura, contribuindo para a compreensão do que foi lido.

Britton (1992, apud KATO e MOREIRA, 1997, p.40), já afirmava ser a leitura de histórias pela criança, assim como a leitura oral feita para ela por alguém, uma das mais efetivas vias de internalização da linguagem escrita. Em um sentido amplo, a criança recebe informação sobre as funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, a criança elabora e reelabora conhecimentos sobre os princípios organizativos, as formas de representação, os procedimentos e os conceitos lingüísticos e metalingüísticos implícitos na linguagem escrita.

Pesquisas têm mostrado a existência de correlação ente escutar, ler e aprender a ler e a escrever (MASON, 1992; WELLS, 1988). Segundo Ferreiro (1996), existe uma razão epistemológica para isso, pois qualquer escrita é um conjunto de marcas gráficas intencionais, mas qualquer conjunto de marcas gráficas não constitui uma escrita. São as práticas culturais de interpretação que transformam essas marcas em objetos simbólicos e lingüísticos.

Assim, a leitura em voz alta é que permite a associar os signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de texto, ou seja, os gêneros e suportes materiais sobre os quais eles se apresentam.

Fitzgerald (1991) destaca o uso do conhecimento da estrutura de histórias como de guia de expectativa sobre a organização de histórias, possibilitando o desenvolvimento do processo de compreensão, memorização e produção de histórias, além de permitir efeitos significativos sobre o conhecimento das relações causais e o desenvolvimento da habilidade de inferir e integrar informações.

De acordo com Britton, ao ouvir e produzir histórias:

... a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas, a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma boa história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e seqüência do texto; aprende associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias: o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa(...). Aprende, pela experiência, o som de um texto escrito lido em voz alta. (1982, apud KATO e MOREIRA, 1997, p.41):

Ao ouvir histórias, as crianças aprendem, então, com um modelo de leitor, captam a entonação, as pausas, a posição, os comentários que os adultos fazem ao ler, para logo poder imitá-los em atividades de simulação de leitura.

A leitura compartilhada de histórias é uma prática de leitura que desperta o interesse de estudo tanto da pedagogia, como da psicologia e da lingüística, e é através do seu estudo que podemos compreender o papel definitivo que a interação social exerce na aquisição da leitura pela criança.

A aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da incorporação da criança no mundo escolar, e os conhecimentos sobre a escrita e as atitudes para leitura foram se desenvolvendo em função das interações no seio familiar. Uma das atividades iniciais bastante estudadas foi, segundo Gallart (2004), a leitura de contos e a criação de

conhecimentos sobre a linguagem e as estruturas de participação na cultura escrita a partir de interações entre mães e filhos em momentos de leitura compartilhada.

Compreender o papel do meio social nas aprendizagens do indivíduo é uma das preocupações cada vez mais frequentes nos estudos sobre a aquisição da linguagem. As correntes de pesquisa que partilham desta tese do Interacionismo Social consideram a interação do indivíduo com o meio social como componente determinante de suas aquisições lingüísticas e cognitivas, privilegiando a dimensão interindividual da aprendizagem. Segundo esta perspectiva, a interação social se dá em três termos: *Sujeito-Outro-Objeto* (FOULIN & MOUCHON, 2000).

Vygotsky desenvolveu sua teoria numa perspectiva ao mesmo tempo histórica e cultural. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é concebido como o movimento de apropriação pelo indivíduo das atividades humanas depositadas no mundo da cultura. Dois componentes desempenham papel primordial neste processo: os sistemas simbólicos e a interação social (op. cit).

Um dos aspectos mais importantes da teoria de Vygotsky (2000) é aquele que se refere ao papel da linguagem e da interação na construção do conhecimento, onde se destacam as noções de internalização e de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). A ZDP é um componente crucial no processo de desenvolvimento cognitivo, pois antecipa e prepara para o que a criança poderá posteriormente realizar sozinha – o que hoje uma criança pode fazer colaborando com outrem pode fazê-lo sozinha amanhã.

Observando-se o processo de aquisição da leitura e da escrita sob o ponto de vista do adulto, este é responsável por oferecer à criança oportunidades de interação com o escrito, sendo a leitura em voz alta uma destas. Assim, é o adulto quem trabalha na ZDP da criança. Vygotsky (2001) postula dois níveis de desenvolvimento: um é o “nível real” de desenvolvimento, que representa as atividades que a criança pode fazer de forma independente. O outro é o “nível potencial” de desenvolvimento, que representa as atividades que a criança pode desenvolver com a colaboração de um adulto ou de outra criança.

Assim, a aprendizagem precede o desenvolvimento e a ZDP assegura o elo entre os dois. Nessa perspectiva, o ambiente escolar constitui-se num dos mais ricos contextos de interação social vividos pela criança.

A noção de ZDP ainda traz outros conceitos importantes, como o de mediação e autonomia. Segundo Vygotsky (2001), favorecer as aquisições da criança consiste, para o adulto, em regular a transição da atividade em mediação (ou orientação externa) para a atividade em autonomia (ou auto-orientação). Para o conjunto das aquisições, o adulto tem a tarefa de orientar a aprendizagem, servindo como par mais desenvolvido nesta interação. Desta forma, essas orientações designam as interações adulto-criança como eixo essencial da organização da aprendizagem compartilhada.

Desenvolvimento e aprendizagem são processos de construção de conhecimentos, mas é evidente que essa construção não ocorre por acaso, mas em um contexto social, na interação com outros participantes. Nesse contexto, a construção se transforma numa co-construção de conhecimentos. Assim, no aprendizado da leitura é necessária a mediação social do adulto, principalmente por ser a leitura uma aprendizagem cultural de natureza simbólica.

Nessa visão, acredita-se que o adulto pode exercer o papel de tutela nas interações estabelecidas durante a atividade de leitura compartilhada, particularmente a atividade de contar histórias. A contribuição do adulto na construção de histórias é crucial na retomada dos principais elementos do texto e na apreensão do sentido global da história e também por dar à criança a oportunidade de participação em situações onde a escrita adquire significação.

### **1.3.3 Leitura Compartilhada e Construção de Sentido**

A atividade de leitura compartilhada, envolvendo o par adulto-criança é, como afirmado anteriormente, uma das atividades mais significativas no processo de aquisição da linguagem na criança. Baseados nessa afirmação, o objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de construção de sentido da leitura compartilhada, tendo a entoação como fator principal nesse processo. Essa atividade é concebida como uma produção textual, pois consiste numa atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins.

Segundo Koch (2001), sob a perspectiva das teorias sócio-interacionais, é reconhecida a existência de um sujeito organizador/ planejador que, na sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, situacionais, culturais, interacionais. Isto significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dota-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentido.

Esta construção de sentido é entendida pelo envolvimento com o texto lido, pela expressividade dada ao texto pelo leitor e pelas marcas deixadas por ele na leitura do texto através da entoação, repercutindo significativamente na construção de sentido pelo ouvinte, pela captação da intenção comunicativa do leitor.

Nesse sentido, o texto é considerado, segundo Koch (2001, p. 26),

como um conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como fundear a própria interação como prática sócio-cultural.

A leitura compartilhada é considerada uma atividade de retextualização, na medida em o leitor realiza operações lingüísticas, tendo como finalidade a construção de sentido do texto. Segundo Marcuschi (2001) a retextualização consiste em uma atividade lingüística que se constitui a partir de operações realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito, e vice e versa, fazendo parte das rotinas usuais de utilização da linguagem. Estamos sempre retextualizando nosso discurso, através de sucessivas reformulações de um mesmo texto, variando registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos, de forma bastante variada em nossa sociedade com seus jogos lingüísticos.

Marcuschi (2001) postula as seguintes formas de retextualização:

**Figura 6**

<b>POSSIBILIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO</b>	
1- Fala ⇒ Escrita	(entrevista oral - entrevista impressa)
2- Fala ⇒ Fala	(conferência - tradução simultânea)
3- Escrita ⇒ Fala	(texto escrito – exposição oral)
4- Escrita ⇒ Escrita	(texto escrito – resumo escrito)

Ainda segundo Marcuschi (2001), um dos aspectos a ser observado na atividade de retextualização é a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. Assim, de acordo com o exposto, considera-se a atividade de leitura compartilhada como uma atividade de retextualização, pois, na passagem do texto escrito para o texto oral, é mantida a mesma tipologia textual – a narrativa, e o mesmo gênero textual – o conto popular.

A atividade de leitura compartilhada assume algumas características determinantes para a construção de sentido. Nela, o leitor dá voz ao texto, não como um mero sonorizador de palavras, mas centrado no conteúdo textual e dando relevo às estratégias interacionais. A preocupação do leitor com o ouvinte é grande, não interessando o ouvinte, como mero receptor, decodificador de palavras, mas como um interlocutor ativo, contribuindo na relação leitor / texto / ouvinte para a construção de sentido.

Na produção textual utilizam-se estratégias as mais diversas para se poder ir, ao longo do texto, construindo o sentido do que é dito ou lido, tanto pelo locutor/autor como pelo ouvinte/leitor. Cavallo e Chartier ( 1998 apud LUCIANO, 2000) propõem uma reflexão sobre a maneira que se dá o encontro do leitor e do texto, ressaltando que o sentido do texto está vinculado às formas e às circunstâncias por meio das quais o texto é recebido e apropriado por seus leitores/ouvintes.

A constituição da narração de histórias infantis se dá por meio de estratégias de organização identificadas em 5 categorias:<sup>4</sup>

**a- Prosódicas**

- Entoação: Tons ascendentes  
Tons descendentes  
Tons neutros
- Segmentação: Unidades Tonais
- Proeminências
- Pausas

**b- Gramaticais**

- Tipos de estruturas sintáticas frasais.
- Escolha dos elementos lexicais.

**c- Cinestésicas**

- Movimentos gestuais feitos pelo narrador durante a leitura.

**d- Imagísticas**

---

<sup>4</sup> Categorias adaptadas das estratégias de organização do texto jornalístico (LUCIANO, 2000 p. 99).

- Ilustrações utilizadas como apoio para a narração.

**e- Sonoras**

- Utilização de Onomatopéias.

Segundo Luciano (2000, p.100), cada uma dessas estratégias assume funções textuais que podem ser de natureza:

- I- Organizacional: estruturadora do texto;
- II- Informativa: sinalizadora do conteúdo; e/ou
- III- Interacional: agindo sobre o ouvinte.

As estratégias utilizadas com fim organizacional orientam o ouvinte quanto à forma do texto, dando uma certa “ordenação” ao evento. As marcas utilizadas com essa função organizam o texto (tanto em forma quanto em conteúdo), tornando-se requisito básico para a construção de sentido.

As informativas implicam a sinalização adequada do conteúdo que se pretende transmitir, ou seja, são estratégias que têm por função orientar o ouvinte a apreender o sentido de um determinado enunciado. As interacionais têm por objetivo agir sobre o ouvinte, requisitando sua participação no evento, facilitando as regras do jogo e, envolvendo a criança (ouvinte da narrativa durante a atividade de leitura compartilhada) no processo de leitura. São as estratégias interacionais que desempenharão papel decisivo na socioconstrução de sentido, pois atuam como elemento facilitador da leitura.

Dessa forma, a entoação é uma estratégia de organização que pode, ao mesmo tempo, assumir as três funções textuais descritas acima; organizacional, informativa e interacional, como observa-se na análise descrita no capítulo seguinte.

A entoação é uma das estratégias para fornecimento de pistas na produção textual, descrita na perspectiva teórica de Brazil (1985) como possuindo função social, organizacional e informativa, dentro de um contexto interativo, numa relação direta com a intenção comunicativa do falante. Através da entoação, o leitor deixa suas impressões no texto, destacando palavras que contenham em si a idéia central, que vão sendo organizadas ao longo do processo, para que, junto com o seu interlocutor, alcance o sentido do texto.

A seguir, será feita uma breve abordagem dos estudos entoacionais, detalhando a Teoria Interacional do Tom, desenvolvida por David Brazil (1985).

#### **1.4 A TEORIA INTERACIONAL DO TOM – BRAZIL (1985)**

Todo discurso é expresso por uma superposição de estruturas paralelas: os segmentos e os suprasegmentos. A estrutura segmental do discurso é composta pelos segmentos, pela estrutura silábica, lexical, prosódica ou acentual e pela organização fonotática. A estrutura suprasegmental é composta por elementos como duração, intensidade, entoação, somente expressos através do discurso falado. Assim, o discurso escrito é apenas uma das formas de manifestação da linguagem.

Um dos grandes desafios do estudo da língua foi o de imprimir na escrita entoação característica da fala, ou seja, fazer com que os suprasegmentos fossem transcritos para o código escrito. Dessa forma, surge, nos estudos de gramática tradicional, a pontuação, com a finalidade de dar conta da representação dos sons da fala na escrita.

Segundo Mendonça (2001), a pontuação foi criada algum tempo depois da escrita. No início, as palavras eram escritas sem segmentação ou pontuação, isso porque os leitores, ainda bastante raros, faziam a segmentação e a pontuação durante a oralização do texto ou mesmo durante a leitura em voz baixa. Assim, a pontuação surge na interface entre fala e escrita e foi sendo sofisticada ao longo do tempo.

É comum, nas gramáticas tradicionais, apresentar-se a pontuação em estreita relação com a oralidade, seguindo-se afirmações como “para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação” (CUNHA et CINTRA, 1985, p. 625). No entanto, mesmo afirmando o autor ser a pontuação uma transcrição dos movimentos da locução oral, na explicitação das regras, essa interface entre oral e escrito parece perder-se,

pois é a sintaxe quem, na realidade, rege os critérios de adoção da pontuação. A entoação torna-se um aspecto menos evidente nas regras expostas na gramática, evidenciando-se apenas a parte mais visível na escrita, as funções sintáticas.

Durante muito tempo, as pesquisas sobre a linguagem foram baseadas apenas nos estudos filológicos e gramaticais, assim, a abordagem da entoação continuou sendo vista pelo viés gramatical.

Com desenvolvimento dos estudos da linguagem, a entoação a ser relacionada à sua dimensão enunciativa, tendo o estudo dos suprasegmentos da língua alcançado importância igual aos estudos morfológicos e sintáticos.

A entoação é parte do sistema prosódico da língua, e é um importante componente do discurso oral, pois através de suas variações pode imprimir ao enunciados uma série de significações diferentes e assegurar o sucesso da interação.

Nota-se, portanto, a importância da entoação na construção de sentido do discurso, embora poucos estudos na área da linguagem tenham se dedicado ao tema. Um dos motivos talvez seja o fato de o estudo da entoação, e seu papel na construção de sentido do discurso, especialmente em análises de momentos espontâneos e interativos de fala, serem muito complexos, pois envolvem a sensibilidade e a percepção do pesquisador, que não podem ser aprendidas em manuais ou gramáticas.

Um dos primeiros teóricos a estudar o papel da entoação na construção de sentido do discurso foi David Brazil. Em seu livro *The Communicative Value of Intonation in English* (1985),

Brazil desenvolve um aparato teórico para análise das relações entre entoação e significação, em contextos interativos de discurso espontâneo.

A teoria de Brazil (1985) de análise da entoação foi escolhida como aparato teórico de análise do corpus dessa pesquisa por permitir uma descrição da entoação como um evento intencional e sócio-interativamente criado.

Diversos são os trabalhos, tanto na área da Linguística como das Ciências Cognitivas, que se ocuparam do estudo da construção de sentido da leitura, analisando este processo sob diversas perspectivas. Comumente, estes trabalhos não levam em conta a prosódia, como um aspecto organizacional típico da fala, que têm a capacidade tanto de evidenciar as formas da fala na interação verbal, como de interferir no sentido do conteúdo enunciado. Ao se analisar os processos de construção de sentido, na leitura compartilhada, há que se considerar a prosódia como um aspecto decisivo neste contexto. Segundo Marcuschi (1988, p.40),

Certamente, a leitura exibirá processos e estratégias com características bem diversas em se tratando de fala e escrita. Não, porém devido a uma radical diferença no processamento cognitivo, mas sim pelas diferentes formas de manifestação das saliências textuais e organização discursiva destas duas modalidades.

Estudos recentes (VIANA, 1992; LUCIANO, 1993, 2000, NOGUEIRA, 2003) têm demonstrado que a função e os usos da prosódia na linguagem oral são uma peça fundamental, estando intimamente ligados à estrutura do discurso. Estes estudos envolvem a análise da interação lingüística, realçando o papel da entoação na fala e, na leitura oral, importantes na construção de sentido. Como destaca Cagliari (1992), os elementos prosódicos

não são simples enfeites fonéticos da linguagem oral, mas uma das maneiras que a linguagem tem de carrear significados.

A narrativa de histórias apresenta como característica marcante e distintiva aspectos particulares de entoação, que são produzidos para dar conta da função estética da língua e para auxiliar no processo de construção de sentido. Com a finalidade de construir sentidos na leitura compartilhada, durante a interação, o leitor aciona estratégias responsáveis pela seleção e organização do material na superfície do texto.

Em sua teoria, Brazil considera a entoação como uma das estratégias do falante para orientar o ouvinte a apreender o significado comunicativo de seu enunciado. Para ele, o padrão entoacional na fala de qualquer indivíduo mantém uma relação direta com sua intenção comunicativa no momento da interação, influenciando no valor comunicativo da manifestação oral.

Pertencendo ao grupo de linguistas que trabalham a análise do discurso, e mais especificamente a prosódia, Brazil (1985) considera que o padrão entoacional na fala mantém uma relação direta com sua intenção comunicativa no momento da interação.

Não fala, em sua teoria, somente dos aspectos da entoação no tocante à variação prosódica enquanto característica individual do falante, mas da possibilidade de “estabelecimento de uma relação sistemática entre mudanças físicas e semânticas do discurso” (COULTHARD, 1987, p.47).

Dessa forma, Brazil (1985) desenvolve sua teoria numa perspectiva interacional e pragmática, segundo a qual a entoação é explicada como um fenômeno inegavelmente pragmático da linguagem.

Para ele, as variações tonais que se desenvolvem durante a leitura oral refletem o envolvimento do leitor com o texto, construindo-se um contexto entoacional interativo que é interpretado pelo ouvinte como informação constituída de sentido. Para a construção de sentido, considera-se a noção de contexto interativo como resultante da enunciação, ou seja, as escolhas tonais vão sendo feitas ao longo da interação, construindo o sentido do texto situativamente.

Com base nessa afirmação, Viana (1992, P.02) conclui que “o leitor tem que estar atento à leitura, tal e qual ele está quando interage verbalmente com alguém”. Dessa forma, na atividade de leitura compartilhada, existe uma tripla interação na constituição da leitura, entre o leitor e o texto, entre leitor e ouvinte e, finalmente entre texto e ouvindo pelo viés do leitor.

Brazil (1985) constata que a noção de contexto interativo implica no reconhecimento de que o comportamento prosódico do falante constrói um contorno interacional significativo, que é interpretado pelo ouvinte como constitutivo do conteúdo informacional.

Para ele, na interação por meio da fala, existe uma segmentação das estruturas não apenas devido à respiração ou coerções sintáticas. A secção dos enunciados em pequenas unidades se dá com o objetivo de facilitar a compreensão do interlocutor. A essas partes, dá-se o nome de unidades tonais.

Em sua teoria, Brazil (1985) desenvolveu o conceito de movimento tonal (Pitch Movement) como um fenômeno significativamente padronizado que pode ser observado a partir das unidades tonais. Caracterizadas pelas subidas ou descidas no tom, essas unidades são planejadas momento a momento, conforme o falante vai organizando sua fala. Em cada uma dessas unidades, o falante vai fornecendo ao ouvinte pistas de sua intenção comunicativa.

Cada movimento tonal acrescenta um tipo diferente de informação durante a interação, mantendo uma relação direta com a intenção comunicativa. Este esquema entoacional é identificado pelo indivíduo logo cedo, destacando-se uma variação tonal específica para cada situação, que dependerá da introdução na interação de conhecimentos novos ou compartilhados.

Na fala, as unidades tonais são pré-planejadas. Destas unidades, são selecionados elementos lexicais com ênfase numa determinada sílaba, as proeminências, com o papel importante de dar pistas ao ouvinte de que aquela palavra é seletiva e que é constituída de sentido dentro do contexto interativo.

As proeminências (Proeminences) são como a força articulatória atribuída a uma sílaba que se destaca na unidade do tom. Essa sílaba proeminente pode ou não coincidir com a sílaba tônica da palavra, e cada unidade tonal terá no mínimo uma e no máximo duas proeminências, tendo por objetivo selecionar informações que o falante deseja ressaltar, partindo de um conhecimento partilhado.

Para Brazil (1985, p.38), a proeminência é caracterizada através da seleção feita pelo falante do “traço que determina o começo e o final do segmento tonal”. Faz parte da organização interna da unidade tonal, e essa, normalmente, tem uma incidência de uma ou duas proeminências. Entretanto, segundo Brazil, em alguns dados de fala pode ocorrer a incidência de uma ou duas proeminências em uma unidade tonal, como um recurso a mais no valor comunicativo que o falante deseja imprimir a sua fala.

Embora a escolha das sílabas destacadas coincida com o acento tônico das palavras, estudos como os de Viana (1992) mostram que, nem sempre, as escolhas respeitam as regras gramaticais, o que demonstra ser a escolha das proeminências uma atividade intencional e, portanto, carregada de sentido.

Segundo Brazil (1985), são descritos cinco tons, aos quais é atribuído um valor comunicativo: dois tons ascendentes ou TONS ALUSIVOS (Referring Tones), associados a informações compartilhadas; dois tons descendentes ou TONS INFORMATIVOS (Proclaiming Tones), associados à informação que se supõe o ouvinte não conhecer, e um TOM NEUTRO (Level Tone), centrado na língua e não no ouvinte.

Esses tons são relacionados à intenção do falante pelas funções interacionais que podem assumir. São elas:

- 1- Informar ao ouvinte quanto à natureza do que é dito;
- 2- Informar em que ponto o ouvinte pode cooperar;
- 3- Informar como a cooperação pode ser dada;

- 4- Avaliar a contribuição do ouvinte; e tantos outros aspectos definidos situativamente numa relação do tratamento entoacional com o contexto de interação.

Na leitura, estes aspectos também estão presentes: o leitor deve estar atento às suas opções tonais da mesma forma que na fala, porque este fato vai interferir na sua interação com o texto e na idéia que construirá dele, e, conseqüentemente, no sentido construído pelo ouvinte.

A aplicação da teoria de Brazil (1985) a esta pesquisa deve-se à influência dos padrões entoacionais nos contextos interativos de fala. Para definir como os padrões entoacionais atuam no discurso, ele apresenta uma tríade funcional exercida pela entoação durante qualquer interação. São elas:

- 1- A Função Organizacional;
- 2- A Função Social;
- 3- A Função Informativa.

A Função Organizacional explica como os tons são usados pelo falante para organizar o discurso. A Função Social pressupõe que os indivíduos conheçam seu papel dentro da estrutura organizacional da interação, para que esse papel seja efetivamente exercido. Essa função é organizada através das pistas entoacionais fornecidas pelos falantes para terem seus papéis sociais assegurados durante a interação. A Função Informativa surge da utilização de determinados recursos tonais para dar indicações do conteúdo informacional da fala (LUCIANO, 1993, P.24).

Concluindo, uma das funções básicas da entoação é a de realçar ou reduzir certas partes do discurso, possibilitando a construção de determinados sentidos durante a interlocução. Os elementos entoacionais, portanto, não são simples enfeites fonéticos da linguagem oral, mas servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve.

Na leitura compartilhada, os elementos entoacionais têm um objetivo maior, o de construir sentidos na leitura, e dar ao ouvinte a possibilidade de construir seu próprio sentido para o texto ouvido, através da negociação de pistas fornecidas na interação.

Com base nesses pressupostos teóricos, os padrões entoacionais assumem papel determinante nos contextos interativos de fala, sendo decisivos na apreensão e compreensão dos enunciados de fala num determinado contexto.

## **CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa tem como quadro orientador geral, pressupostos sócio-interacionais e construtivistas do processo de elaboração de sentido, na interação adulto-criança, das práticas de leitura e escrita presentes em nossa sociedade. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem por objetivo analisar o papel da entoação na construção de sentido da leitura de narrativas, na interação adulto-criança.

### **4.1. A Constituição do Corpus**

O corpus coletado para este estudo é constituído por um evento narrativo de história infantil, durante uma atividade de leitura compartilhada. Optou-se pelo uso da narrativa, por ser um tipo textual com uma estrutura definida que auxilia tanto na ampliação das estratégias de leitura como na construção de sentido do texto, e também por ser o tipo textual mais presente nas leituras infantis, como nos contos de fadas e fábulas.

O conto escolhido para a atividade foi “O Pequenino Grão de Areia” (1998), escrito por Ricardo Filho, e editado pela Paulus Editora. Esse livro infantil é uma releitura de um conto popular de origem indígena, que tem por finalidade contar como surgiu na Terra a estrela do mar. Como todo conto popular, é de autoria desconhecida, mas já faz parte do imaginário da

cultura brasileira. Além da literatura, esse conto foi imortalizado na voz de Dalva de Oliveira, na música “Estrela do Mar”<sup>5</sup>, que ficou mais conhecida como “O Pequenino Grão de Areia”.

No livro, o autor conta a história do pequenino grão de areia, que entediado pela vida solitária que leva na praia, resolve deixar-se levar por um vento muito forte, e começa uma divertida viagem por outros lugares da Terra. Nessa viagem, o grãozinho faz vários novos amigos, como o grãozinho de sal, seu amigo do mar, e o grãozinho de terra, seu amigo do jardim.

Depois de conhecer outros lugares, o grãozinho de areia reconhece a beleza de todos, mas sente que seu lugar é a areia da praia. Então uma forte chuva o leva de volta para sua casa, onde uma grande surpresa o espera. Após a chuva, com o céu limpo e a lua clara, o grãozinho admira o céu e vê, lá no alto, um grãozinho de luz, uma estrelinha, que pisca para ele todas as noites. Assim, a narrativa finaliza-se com o aparecimento da estrelinha do mar, filha do grande amor vivido pelo grãozinho de areia e pela estrelinha do céu.

O livro “O Pequenino Grão de Areia”, também utiliza ilustrações para contar a narrativa descrita acima. São desenhos coloridos, feitos a partir de papel texturado e giz de cera, que representam, de forma lúdica, os lugares da natureza por onde passou o grãozinho de areia, fornecendo, assim, mais uma forma de interação da criança com o livro.

---

<sup>5</sup> Música composta em 1951 por Marino Pinto e Paulo Soledade, e gravada pela primeira vez no mesmo ano, por Dalva de Oliveira.

## 4.2. Os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa é constituída por um momento de leitura compartilhada, desenvolvido na interação entre um adulto e uma criança (mãe e filha). A mãe é professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino no município de Abreu e Lima. Tem o curso de Magistério, é formada em Letras e possui pós-graduação em Literatura Infanto-Juvenil. Hoje dá aulas para o ensino médio, mas começou sua carreira como educadora, trabalhando, por vários anos, com a Educação Infantil, onde adquiriu o gosto pela literatura infantil e a habilidade de contar histórias.

A criança, no momento da coleta de dados, tem 3 anos e 7 meses e frequenta uma escola da rede particular de ensino no município de Olinda, na Educação Infantil. Segundo a mãe, os momentos de escutar histórias fazem parte da rotina da criança, tanto em casa, com a mãe, como na escola.

A opção pela escolha de uma mãe e sua filha deve-se ao fato de considerar-se a família o primeiro *locus* de interação da criança com o mundo da leitura e da escrita, também denominada por Teberosky (2003) como práticas de letramento.

### **4.3. Procedimentos para Obtenção dos Dados**

Os dados foram coletados durante a atividade de leitura compartilhada, onde a mãe contou a história do Pequenino Grão de Areia para a criança. O evento foi gravado em filmadora VHS, passou-se na casa dos sujeitos da pesquisa e, foi filmado pela pesquisadora.

Ao iniciar a atividade, a mãe convidou a filha para ouvir uma história, levando-a para o quarto da criança, onde manteve, junto consigo, durante toda a atividade, algumas bonecas que, segundo ela, também iriam escutar a história.

A mãe já tinha familiaridade com o livro escolhido pela pesquisadora, assim, essa não foi uma primeira leitura do texto feita por ela. A pesquisadora pediu-lhe que contasse a história para a criança, sem especificar que tipo de leitura esta deveria fazer do livro.

Quanto à presença da pesquisadora, por já ser do convívio tanto da mãe quanto da criança, não causou constrangimento para nenhuma das duas durante a atividade, apesar de considerar-se essa, uma atividade especial, já que a presença de um outro adulto com uma filmadora mostrou à criança que aquela não era uma leitura comum, feita no dia-a-dia. Os dados foram coletados nos meses de janeiro de 2004.

#### 4.4. Procedimentos para Análise dos Resultados

Como já referido, esta pesquisa se propõe à realização de uma análise qualitativa da atividade de leitura compartilhada, analisando o papel da entoação na construção de sentido da leitura. A análise dos dados foi realizada com base no modelo Interativo Entoacional de David Brazil (1985), buscando identificar as pistas entoacionais fornecidas na leitura do texto pelo adulto e sua relação com a construção de sentido dessa leitura.

Após a gravação, os dados foram transcritos e organizados na Tabela de Análise Entoacional (ver anexo), onde foram dispostos de forma a se fazer a marcação das unidades tonais, das proeminências, e dos padrões entoacionais de acordo com Brazil (1985).

As unidades tonais são segmentações do discurso que apresentam um determinado contorno entoacional, são registradas entre duas barras oblíquas, que demarcam seu início e seu fim. O contorno entoacional da unidade tonal é representado por três tipos de setas:

- ↗ - Para representar os tons ascendentes ou alusivos;
- ↘ - Para representar os tons descententes ou informativos e;
- → - Para representar o tom neutro.

As proeminências são demarcadas através da escrita em letra maiúscula das sílabas onde recaem. Os dados também foram organizados em macroproposições narrativas, com o objetivo de destacar os elementos estruturantes da narrativa, de acordo com Labov e Waletzky (1969).

Segue abaixo um exemplo de transcrição<sup>5</sup>, baseado no modelo descrito acima:

**Figura 7**

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
01	/ Olhe /	→	<b>CODA</b>
02	/ o NOme /	→	
03	/ dessa histoRInha /	→	
04	/ desse liVRInho aQUI /	→	
05	/ é o pequeNIno /	↗	

Essa forma de transcrição dos dados foi desenvolvida e utilizada, em um primeiro momento, em Nogueira (2003)<sup>6</sup>, e mostraram-se bastante funcionais no momento de análise dos dados e ilustrativos para os leitores da pesquisa.

<sup>5</sup> Exemplo retirado da transcrição dessa pesquisa.

<sup>6</sup> Trabalhos realizados pela autora dessa pesquisa.

## CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

### 3.1- A ENTOAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA COMPARTILHADA

Como visto na fundamentação teórica, a entoação da linguagem oral é peça fundamental na construção de sentido. A entoação faz parte das estratégias de reformulação textual na atividade de retextualização, na passagem do texto escrito para a oralidade, e cumpre sua função organizacional na manutenção da tipologia textual, orientando o ouvinte quanto à forma do texto e dando uma certa “ordenação” ao evento narrativo.

Partindo desse pressuposto, observa-se como os dados desta análise mostram como o leitor organiza a informação do texto nas seguintes macroproposições narrativas:

- As linhas 1 a 11 são caracterizadas pela coda, onde o leitor orienta o ouvinte para que esse entre na interação. Na coda, o leitor (mãe) convida a criança (ouvinte) a participar da atividade, apresentando-a o livro que será lido e o personagem principal.

Nessa macroproposição há uma predominância de unidades tonais curtas:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
01	/ Olhe /	→	<b>CODA</b>
02	/ o NOme /	→	
03	/ dessa histoRInha /	→	
04	/ desse liVRInho AQUI /	→	
05	/ é o pequeNIno /	↗	
06	/ grÃO de aREia /	↗	
07	/ BEM pequiniNinho /	↗	
08	/ por ISso /	→	
09	/ é que Ele /	→	
10	/ é chamado de pequeNIno/	→	
11	/ TÁ bom /	↘	

A divisão do discurso em unidades tonais constitui-se numa estratégia entoacional que tem função textual organizacional e contribui para a construção de sentido da leitura. Brazil (1985) observa que o falante divide as estruturas de seu discurso em unidades tonais, de modo que cada porção seja percebida pelo ouvinte como *uma realização de fala inteligível*.

Na interação analisada, o leitor tem como interlocutor uma criança pequena. Sua intenção é assegurar a construção de sentido da leitura, para tanto, utiliza-se de unidades tonais curtas, que possam ser mais facilmente inteligíveis pela criança.

Observar-se, também, que a escolha do leitor por unidades tonais curtas oferece a ele uma pequena pausa entre as unidades, pausa que se torna importante na formulação discursiva; já que a coda não faz parte do texto escrito do livro. Assim, o planejamento das unidades tonais contribui para a organização textual e a conseqüente construção de sentido na interação.

Essa atitude confirma-se em Koch (2001), que afirma que as diferenças individuais em experiência verbal entre leitor e ouvinte exigem determinadas estratégias por parte do leitor na seleção das formas linguísticas, de acordo com as necessidades e possibilidades do ouvinte.

Os tons utilizados pelo leitor nessa macroproposição são predominantemente neutros:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
01	/ Olhe /	→	<b>CODA</b>
02	/ o NOme /	→	
03	/ dessa histoRInha /	→	
04	/ desse liVRInho AQUI /	→	
08	/ por ISso /	→	
09	/ é que Ele /	→	
10	/ é chamado de pequeNIno/	→	

Para Viana (1991, p.9), “a escolha de um determinado padrão entoacional obedece a uma decisão a cada momento da fala e estará condicionada ao conhecimento de mundo dos participantes e à complexidade do tema em desenvolvimento”.

Segundo Brazil (1985), o uso dos tons neutros, está centrado na língua e não no ouvinte. Ao usar esses tons, o falante não está preocupado em comunicar idéias, mas em organizar sintaticamente a produção oral.

Os tons neutros, predominantes nessa macroproposição, têm a função de ambientar a criança na atividade de leitura compartilhada e, demonstram que o leitor ainda não começou a contar a história. São escolhidos pelo leitor com a intenção de demarcar para o ouvinte que aquela macroproposição não é parte de história que vai ser contada.

Os tons ascendentes são utilizados na coda no momento em que o leitor apresenta para o ouvinte o personagem principal da história:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
05	/ é o pequeNino /	↗	<b>CODA</b>
06	/ grÃO de aREia /	↗	
07	/ BEM pequiniNinho /	↗	

A escolha pelo tom ascendente nessas unidades tonais justifica-se pela intenção do leitor em enfatizar para a criança o título do livro, informação que ele julga importante que a criança conheça. Como podemos notar no exemplo acima, as proeminências dessas unidades tonais recaem sobre elementos importantes para a caracterização do personagem principal do livro, como seu nome e sua característica principal.

O tom descendente usado na coda pode ser visto no exemplo:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
11	/ TÁ bom /	↘	<b>CODA</b>

Nota-se que no final de cada seção da narrativa em análise o leitor opta pelo tom descendente (↘) como pode ser verificado nas linhas, 11 (coda), 31 (orientação), 36 (complicação), 145 (ação ou avaliação), 202 (resolução) e, 222 (conclusão) da transcrição do corpus, que marcam respectivamente as fronteiras das macroproposições narrativas.

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
11	/ TÁ bom /	↘	<b>CODA</b>
31	/ de brinCAR com todo MUNdo /	↘	<b>ORIENTAÇÃO</b>
36	/ e ele foi parar DENtro do MAR/	↘	<b>COMPLICAÇÃO</b>
145	/ de todos os amiGUInhos DEle /	↘	<b>AÇÃO OU AVALIAÇÃO</b>
202	/ LÁ do CÉU /	↘	<b>RESOLUÇÃO</b>
222	/ será que é verDAde /	↘	<b>CONCLUSÃO</b>

É esse o tipo de tom que, segundo Brazil (1985), implica separação. Usando-o, como observado nesse corpus, o narrador oferece ao ouvinte a pista de que está abandonando uma macroproposição narrativa de que irá introduzir uma nova. Esse recurso ajuda o ouvinte na construção de sentido do texto, uma vez que revela a sua estrutura. Cumprindo a função organizacional, a entoação assegura a manutenção da tipologia textual da narrativa, pela utilização dos tons descendentes como tons de fronteira nas macroproposições textuais.

- Das linhas 12 a 31 ocorre a apresentação da história, é a orientação. Na orientação são apresentados o personagem principal, o lugar onde ele vive, e os motivos que quebram a

tranquilidade aparente em que vive a personagem principal. Geralmente, a narração é iniciada por expressões como “era uma vez”, ou “num tempo muito distante”, que são expressões reconhecidas pelas crianças como iniciadoras da narração de histórias.

Na orientação, se mantém a utilização de unidades tomais curtas, como também nas macroproposições subseqüentes, e o padrão entoacional predominante é o ascendente. O leitor opta por esse padrão entoacional nas linhas da macroproposição onde descreve o personagem principal, o lugar onde mora e como vive:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
12	/ era uma VEZ /	↗	<b>ORIENTAÇÃO</b>
13	/ um pequeNino grão de aREia /	↗	
14	/ que gostava MUIto de penSAR /	↗	
15	/ ele pensava MUIto /	↗	
16	/ MUIto /	↗	
17	/ ele viVIa /	↗	
21	/ oLHANdo o mundo /	↗	
23	/ e ficava BEM CUrioso /	↗	
24	/ quando venTAVa /	↗	
26	/ ele ficava BEM aLEgre /	↗	
29	/ ele gosTAVa de conversSAR /	↗	
30	/ e de fazer amiZAdE /	↗	

Observa-se que essa escolha deve-se ao fato de ser a orientação a macroproposição responsável por abrigar as informações caracterizadoras dos personagens da narrativa. Assim, o uso do tom ascendente tem a função interativa de envolver a criança na história, gerando um

clima de expectativa em relação à personagem principal, ao mesmo tempo em que auxilia o leitor na formulação discursiva, pois o uso do tom ascendente mantém o discurso em suspensão, dando-lhe mais tempo para a formulação da próxima unidade tonal sem, contudo, perder a atenção de seu ouvinte.

Na orientação, como nas outras macroproposições subseqüentes, o uso dos tons neutros cumpre duas funções definidas. A primeira é seu uso como uma estratégia interacional:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
19	/ Olha a praia /	→	<b>ORIENTAÇÃO</b>
20	/ onde ele viVIA /	→	
34	/ preste atenção aQUI/	→	<b>COMPLICAÇÃO</b>
102	/ Ó quanta florZInha /	→	<b>AÇÃO OU AVALIAÇÃO</b>
137	/ ta vendo a CHUva /	→	
138	/ olha a chuva moLHANDo o grãoZInho de areia /	→	
152	/ Olha o que ele VIU /	→	<b>RESOLUÇÃO</b>
169	/ Olha a estreLinha /	→	
181	/ Ó /	→	

Como pode ser observado, uso da entoação como uma estratégia interacional na leitura compartilhada tem por objetivo estabelecer, manter e levar a bom termo a atividade, assegurando a construção de sentidos da leitura, tendo por objetivo agir sobre o ouvinte, requisitando sua participação no evento, facilitando as regras do jogo e, envolvendo a criança

(ouvinte) no processo de leitura. São as estratégias interacionais que desempenharão papel decisivo na socioconstrução de sentido, pois atua como elemento facilitador da leitura.

Os tons neutros, utilizados pelo adulto na leitura, marcam claramente sua saída do texto e a interação direta com a criança ouvinte. Essa estratégia pode ser considerada como uma estratégia interacional de manutenção da interação, pois é através dela que o leitor assegura a atenção da criança ouvinte para sua leitura e certifica-se de que ela compartilha da leitura com ele.

A segunda função do uso dos tons neutros é a elaboração de comentários avaliativos do texto por parte do leitor, que expressam sua opinião em relação aos fatos descritos na narrativa, tendo como objetivo principal facilitar a construção de sentido da leitura por parte do ouvinte pela aproximação do texto com a sua realidade cotidiana:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
25	/ o VENto passava /	→	<b>ORIENTAÇÃO</b>
58	/ porque ele GOSTa/	→	<b>AÇÃO OU AVALIAÇÃO</b>
63	/ porque ele tava diZENdo /	→	
77	/ aquela ONda do MAR /	→	
78	/ quando a gente TÁ tomando banho na PRAia /	→	
93	/ mas NÃO foi um venTInho assim/	→	
131	/ ele parou e pensou asSIM /	→	
143	/ porque ele era muito eduCAdo /	→	
144	/ e gostava de se despeDIR /	→	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
174	/ porque a estreLinha tava oLHANDo pra ele /	→	<b>RESOLUÇÃO</b>
201	/ estava aPAixonado pela estreLinha /	→	
211	/ NÃO ERA uma estrelinha do céu /	→	<b>CONCLUSÃO</b>

Como pode se observar, proeminências da orientação recaem sobre termos que tem por função caracterizar o personagem principal da narrativa. Como dito anteriormente, ocorre esse fato por ser a orientação a macroproposição destinada a conter essas informações. Dessa forma, o leitor seleciona as proeminências da seguinte forma:

<b>Quem ?</b>	Linha 13: / <i>pequeNIno aREia</i> /
<b>Como ele era ?</b>	Linha 23: / <i>BEM CUrioso</i> / Linha 26: / <i>BEM aLEgre</i> /
<b>Onde vivia ?</b>	Linha 17: / <i>viVIA</i> / Linha 18: / <i>PRAia</i> /
<b>Do que ele gostava ?</b>	Linha 29: / <i>gosTava conversSAR</i> / Linha 30: / <i>amiZAd</i> / Linha 31: / <i>brinCAR MUNdo</i> /

- Das linhas 32 a 36 ocorre a complicação, onde se apresenta ao leitor um fato que desarmoniza a vida do personagem principal, fazendo-o sair de seu estado inicial para uma nova situação.

Aqui, como nas macroproposições seguintes, há a predominância dos tons ascendentes:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
35	/ veio um VENto bem grande /	↗	<b>COMPLICAÇÃO</b>

A preferência por esse padrão entoacional ascendente na leitura compartilhada, pode parecer estranha. Os tons ascendentes, segundo Brazil (1985), implicam partilhamento e não informações novas, não-partilhadas, como é o caso das informações que são veiculadas em narrativas. O que ocorre na narração de histórias infantis, como já visto em Nogueira (2003), é que o uso dos tons ascendentes cria um contexto interativo de tensão, tornando a história mais vívida e interessante.

È possível pensar na expressividade dada à leitura como uma “interpretação teatral” feita do texto pelo leitor, com o objetivo de tornar a leitura do texto infantil mais viva e “colorida”.

O tom ascendente está diretamente relacionado ao grau de envolvimento entre os interlocutores. Ao optar por um maior uso de tons ascendentes, o leitor está provocando um maior envolvimento do ouvinte a sua história.

- Das linhas 37 a 145 acontece a ação ou avaliação, caracterizada pela parte da narrativa onde se desenvolvem os principais acontecimentos da história. Na ação ou avaliação serão apresentados os novos personagens que irão interagir com o personagem principal durante a história, e os novos cenários onde a narrativa acontecerá.

Nessa macroproposição, como referido acima, mantém-se a predominância dos usos ascendentes. Os tons descendentes são utilizados aqui como finalizadores das proposições narrativas, e são antecidos por unidades tonais de ascendentes:

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
43	/ ele encontrou um grãozinho /	↘	<b>AÇÃO OU AVALIAÇÃO</b>
49	/ um para o OUTro /	↘	
59	/ de onde eu MOro /	↘	
64	/ que a casa DEle era muito boNIta/	↘	
71	/ que moravam LÁ emBAIXo /	↘	
84	/ começou a surFAR /	↘	
90	/ LÁ na praia onde ele moRAva /	↘	
99	/ e saiu leVANdo ele /	↘	
108	/ que lugar MAis boNIto /	↘	
111	/ mas era de TERra /	↘	
116	/ é eu gosTEI /	↘	
120	/ TODas as PLANtas /	↘	
126	/ ele viu TUDinho /	↘	
133	/ ou a TERra é muito mais boNIta/	↘	
141	/ para a PRAIa /	↘	
145	/ de todos os amiGUinhos DEle /	↘	

A seleção das proeminências na ação ou avaliação, bem como resolução e na conclusão, tem função predominantemente informativa. As estratégias informativas implicam a sinalização adequada do conteúdo que se pretende transmitir, ou seja, são estratégias que tem por função orientar o ouvinte a apreender o sentido de um determinado enunciado.

Entendemos que, no processo de formulação textual, a textualização decorre de estratégias de construção, nas quais a voz é constitutiva. Segundo Koch (2001), as estratégias textuais ou textualizadora dizem respeito às ações de seleção, distribuição e organização das informações na superfície textual “calibradas” pela suposição do que deve ser explicitado ou não. Ainda segundo Koch (2001), essas explicitações dão-se frequentemente através de padrões expressivos que buscam aumentar o envolvimento, facilitando assim, a construção de sentidos.

Um recurso de distribuição do material lingüístico na superfície textual é a relação entre elementos dados e novos, cuja disposição e dosagem interferem na construção de sentido. A informação dada é considerada aquela que se encontra na consciência dos interlocutores (CHAFE, 1987 apud KOCH, 2001) e tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova. A retomada de informação já dada no texto de faz por meio de remissão ou referência textual (KOCH, 1999), formando-se no texto as cadeias coesivas, que têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção de sentido pretendido pelo produtor do texto.

A relação dado/novo releva uma estratégia informativa da entoação, a escolha das proeminências. As escolhas das proeminências das unidades tonais são feitas pelo leitor durante a atividade de leitura compartilhada. As unidades tonais são planejadas

antecipadamente, podendo ter uma ou mais proeminências resultantes da escolha prévia estabelecida pelo falante.

Segundo Brazil (1985), as proeminências são como a força articulatória atribuída a uma sílaba que se destaca na unidade do tom. Essa sílaba proeminente pode ou não coincidir com a sílaba tônica da palavra, e cada unidade tonal terá no mínimo uma e no máximo duas proeminências, tendo por objetivo selecionar informações que o falante deseja ressaltar, partindo de um conhecimento partilhado.

Dessa forma, a escolha das proeminências das unidades tonais co-relacionam informações novas e dadas formando cadeias coesivas dentro do texto. A coesão é, segundo Koch (2001) um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio também de recursos lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido.

Observa-se na análise do corpus desta pesquisa que a escolha das proeminências das unidades tonais é feita pelo leitor com a intenção de conferir sentido ao seu enunciado e como forma de remissão a referentes textuais que este considera importantes na construção de sentido do texto. Essa remissão ocorre através da referenciação anafórica.

Referente	Retomada Anafórica
Linha 40: / <i>grãoZInho aREia</i> /	Linha 45: / <i>maRAvilhado</i> / Linha 66, 72, 79, 200, 220: / <i>grãoZInho aREia</i> / Linha 82: / <i>surFISta</i> /

	<p>Linha 88: / <i>ELE VIU</i> /</p> <p>Linha 128: / <i>aQUEle grãozinho</i> /</p> <p>Linha 143: / <i>eduCAdo</i> /</p> <p>Linha 186: / <i>pisCANdo ELE</i>/</p>
Linha 44: / <i>grãozinho SAL</i> /	<p>Linha 45: / <i>grãozinho SAL</i> /</p> <p>Linha 55: / <i>grãozinho faLANdo</i> /</p> <p>Linha 145: / <i>amiGUIinhos DEle</i> /</p>
Linha 112: / <i>grãozinho TERra</i> /	<p>Linha 110: / <i>OUtro grãozinho</i> /</p> <p>Linha 111: / <i>TERra</i> /</p> <p>Linha 117: / <i>grãozinho saBIA</i> /</p> <p>Linha 142: / <i>TCHAU TERra</i> /</p> <p>Linha 145: / <i>amiGUIinhos DEle</i> /</p>
Linha 167: / <i>estreLinha</i> /	<p>Linha 168: / <i>BEM boNIta</i> /</p> <p>Linha 169: / <i>Olha estreLinha</i> /</p> <p>Linha 170: / <i>aCHO estreLinha</i> /</p> <p>Linha 174: / <i>estreLinha oLHANDo</i> /</p> <p>Linha 182: / <i>oLHInho estreLinha</i>/</p> <p>Linha 185: / <i>esTREla</i> /</p> <p>Linha 192: / <i>PRAia esTREla</i> /</p> <p>Linha 194: / <i>oLHANDo esTREla</i> /</p> <p>Linha 221: / <i>estreLinha CÉU</i> /</p>
Linha 217: / <i>estreLinha MAR</i> /	<p>Linha 210: / <i>estreLinha</i> /</p> <p>Linha 219: / <i>estreLinha MAR</i> /</p>

No exemplo acima, observa-se que as proeminências recaem primeiramente sobre o nome do personagem principal da história, o pequenino grão de areia, pois esse é um dado novo na interação. Observa-se também que, as proeminências recaem sobre termos que caracterizam o personagem, dando a ele aspectos psicológicos e dizendo ou ouvinte quais são seus gostos, tornando-se também uma forma de referência anafórica ao personagem principal da história.

No decorrer da história, o leitor escolhe as proeminências também para a apresentação dos personagens que vão surgindo na narrativa, fazendo com que as proeminências também recaiam sobre seus referentes anafóricos.

Outra constatação feita nessa pesquisa é a ocorrência das proeminências nos dêiticos presentes no texto. Segundo Ehlich (1981, apud KOCH, 2001) as expressões dêiticas permitem ao leitor obter uma organização da atenção comum dos interlocutores com referência ao conteúdo da mensagem. Para consegui-lo, o leitor tem a necessidade de focalizar a atenção do ouvinte sobre objetos, entidades ou dimensões de que se serve em sua atividade lingüística. Assim sendo, o procedimento dêitico constitui o instrumento para dirigir a focalização do ouvinte em direção á um item específico, que faz parte de um domínio de acessibilidade comum, o espaço dêitico.

Na pesquisa, as proeminências recaem sobre os dêiticos com o objetivo de intensificador das características e ações dos personagens e como localizadores das ações dos mesmos.

<b>Intensificadores</b>	<b>Localizadores</b>
<i>/ BEM /</i>	<i>/ AQUI /</i>
<i>/ MUIto /</i>	<i>/ DENtro</i>
<i>/ TUdo /</i>	<i>/ LÁ /</i>
<i>/ NÃO /</i>	<i>/ AÍ /</i>
<i>/ TÃO /</i>	<i>/ LÁ BAIXo /</i>
<i>/ Mais /</i>	<i>/ Cima /</i>
<i>/ CHEIo /</i>	
<i>/ MUItas /</i>	
<i>/ TUdinho /</i>	
<i>/ asSIM /</i>	
<i>/ DE NOvo /</i>	
<i>/ TOdinho /</i>	
<i>/ TANTa /</i>	

Concluimos que, as proeminências recaem sobre as palavras de conteúdo semântico mais importantes na construção de sentido do texto. Como pode ser observado No Quadro de Proeminências (em anexo), se isolarmos somente as proeminências do resto do texto, ainda possuiremos um texto com sentido.

- Das linhas 146 a 202, acontece a resolução, quando a personagem principal resolve seus conflitos e começa a voltar para a sua situação inicial. É também chamada de restauração, pois é a aqui que o personagem principal retorna a sua vida rotineira, mas, ainda espera por modificações.

- As linhas 203 a 222 são caracterizadas pela conclusão, momento conhecido nos contos infantis pelo uso da expressão finalizadora “e foram felizes para sempre”. Na conclusão, o personagem principal alcança a felicidade procurada durante toda a história.

Tanto na resolução, quanto na conclusão, observa-se uma quantidade maior de tons descendentes, apesar de ainda haver a predominância dos tons ascendentes. Isso se deve ao fato de essas macroproposições serem responsáveis pelo fechamento da narrativa. Nelas, todos os conflitos propostos anteriormente são solucionados e o personagem principal chega ao esperado final “felizes para sempre”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nessa pesquisa permitiu o reconhecimento da entoação como uma estratégia de oralidade pela qual o leitor imprime expressividade à leitura, produzindo efeitos de sentido necessários à hierarquização das informações textuais, com implicações para a construção de sentido na atividade de leitura compartilhada.

Essa pesquisa teve como objetivo principal pesquisar como se dá a construção de sentido nas narrativas orais, em contextos interativos, mais especificamente na atividade de leitura compartilhada, onde o adulto (no caso dessa pesquisa a mãe) lê uma história para a criança, e o papel exercido pelos padrões entoacionais nessa construção.

Dessa forma, a entoação foi vista em suas funções textuais, organizacional, informacional e interacional. Cumprindo a função organizacional, a entoação assegura a manutenção da tipologia textual da narrativa, pela utilização dos tons descendentes como tons de fronteira nas macroproposições textuais.

Outra estratégia entoacional utilizada pelo leitor com função textual organizacional e que contribui para a construção de sentido da leitura, é a divisão do discurso em unidades tonais. O leitor utiliza a estratégia de divisão das estruturas de seu discurso em unidades tonais curtas, com o objetivo de assegurar a construção de sentido da leitura, considerando-se o interlocutor da atividade leitura compartilhada ser uma criança pequena.

A entoação também exerce função informativa, na medida em que, através das proeminências das unidades tonais, estabelece a relação entre o dado e o novo no processo de textualização. Assim, a escolha das proeminências das unidades tonais co-relacionam informações novas e dadas, formando cadeias coesivas dentro do texto.

A função interacional da entoação é dada à partir da escolha dos padrões entoacionais no momento da leitura. O uso da entoação como uma estratégia interacional na leitura compartilhada tem por objetivo estabelecer, manter e levar a bom termo a atividade, assegurando a construção de sentidos da leitura.

Como visto, a entoação na atividade de leitura compartilhada mantém estreita relação com as estratégias de organização textual, estabelecendo uma relação direta com o conteúdo informacional expresso nas macroproposições; com a construção de sentido do texto e, finalmente, com o sucesso da interação.

Assim, a expressividade que se dá à leitura de histórias infantis, mais do que uma função estética, constitui-se numa atitude de leitura adequada à eficácia comunicativa do texto. Essa expressividade é dada, como visto, pela predominância de tons ascendentes, que longe de somente significar a expressão de conteúdos compartilhados pelos interactantes, cria um contexto interativo de tensão.

Dessa forma, fica evidente ao papel decisivo da entoação na construção de sentido na atividade de leitura compartilhada. Acredita-se que os resultados dessa pesquisa podem contribuir na reflexão e desenvolvimento de estratégias pedagógicas no campo da leitura e da

escrita. Cabe ao professor a missão de desvelar os seus alunos, leitores iniciantes, os segredos escondidos na tessitura dos diversos e variados suportes textuais disponíveis na sociedade, ensinando-os verdadeiramente a ler, e a sentir prazer com essa atividade.

Os problemas de compreensão de leitura, tão discutidos e divulgados hoje pelos meios de comunicação, não decorrem de uma deficiência ou incompetência individual, mas de uma inadequação metodológica na abordagem do texto em situações didáticas. Outro problema talvez seja, segundo Luciano (2000), a falta de consciência do papel da escola no preenchimento das lacunas dos domínios de conhecimento (lingüístico, interacional enciclopédico) do aluno mediado pela leitura comprometida com a construção de sentidos para além dos conteúdos específicos.

Acredita-se ter cumprido o objetivo proposto nesta pesquisa, traçando alguns dos papéis exercidos pela entoação na atividade de leitura compartilhada. Mas, os resultados alcançados aqui não esgotam as possibilidades analíticas, mas abrem opções para novas pesquisas que possam então explicar:

- Se há leitores entoacionalmente mais competentes;
- Em que medida o contorno entoacional difere de acordo com a tipologia e o gênero textual do texto escolhido para leitura;
- O papel da ilustração dos livros infantis no processo de textualização e nas escolhas entoacionais.

As reflexões aqui desenvolvidas apontam para a importância de estudos interdisciplinares que possam gerar frutos não só para as Ciências da Linguagem, e mais especificamente, para a área de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, como para Pedagogia, no

desenvolvimento de novas estratégias para o ensino da leitura, com uma nova abordagem teórica fundada numa perspectiva sócio-interacionista, uma socioconstrução da leitura.

Finalmente, acreditamos na importância de estudos que contribuam no desenvolvimento da educação, pois é através dela que conseguiremos promover as mudanças sociais tão necessárias em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ADAM, Jean M. **Le texte narratif**. Paris: Nathan, 1985.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. **Poética**. SP: Ars Poética, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENJAMIM, Walter. **O Narrador**. In: **Obras escolhidas**, Vol. I. São Paulo: Editora Brasiliense, p.197-221, 1993.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Intertextualidade e Polifonia**. In: BARROS, Diana L. P. & FIORIN, José L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1999.

BRAZIL, David. **The Communicative Value of Intonation in English**. Birmingham, Bleak House Books and English language Research, 1985.

- BREMOND, C. **La Logic des possibles narratifs**. Communications, 8. Paris, 1966.
- BRITO, Nazineide. **Compreensão de Narrativas Oraís: um estudo com contadores de histórias**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva, UFPE, 2000.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Prosódia: Algumas Funções dos Supra-segmentos**. Cadernos de estudos lingüísticos, vol 3. Campinas: Unicamp, 1992.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil – dinâmicas e vivências pedagógicas**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, Nelly N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- COULTHARD, R.M. **Discussing Discourse. In: Discourse Analysis Monographs**. n.14. Birmingham: University of Birmingham, 1987.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, Dóris de A.C. **Vozes e Gêneros Discursivos na Fala e na Escrita**. In: **Investigações**, Vol 2. Recife: UFPE, 1998.

FERREIRO, Emília. **Processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FILHO, Ricardo. **O Pequenininho Grão de Areia**. São Paulo: Paulus Editora, 1998.

FITZGERALD, J. **The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy**. In: **Journal of Reading Behavior**, n.13(2), 1991.

FOULIN & MOUCHON. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALLART, Marta S. **Leitura Dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador**. In: TEBEROSKY & GALLART. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARCIA, Iria W. **The influence of a native English-speaking environment on the pronunciation of EFL Brazilian speakers – a study of the suprasegmentals**. Tese de Doutorado em Letras, UFSC, 1999.

GILLIG, Marie-Jean . **O conto na psicopedagogia**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

JUNG, C. G. **A Dinâmica do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1984

KATO, Mary, MOREIRA & TARALLO (orgs). **Retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolingüística**. Campinas, S.P: Editora Pontes, 1997.

KATO, Mary. **Como a criança aprende a ler.** In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (orgs.). **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2001.

KOCH, Ingedore V. **O Texto e a Construção dos Sentidos.** São Paulo: Contexto, 2001.

LABOV, W. Waletzky. **Narrative Analysis: Oral version of personal experience.** Seattle: Washington Press, 1967.

LINS E SILVA, M. E. **O desenvolvimento da escrita de histórias.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva, UFPE, 1994.

LUCIANO, Dilma Tavares. **O Papel dos Padrões Entoacionais na Fala do Professor na Organização do Discurso em Sala de Aula.** Dissertação de Mestrado em Lingüística, UFPE, 1993

\_\_\_\_\_ **Prosódia e Envolvimento na Compreensão do Telejornal.** Tese de Doutorado em Lingüística, UFPE, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura e Compreensão de Texto Falado e Texto Escrito como Ato Individual de uma Prática Social.** In ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel T. (orgs) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_ **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MASON, J. **Reading stories to preliterate children: a proposed connection to reading.** Reading Acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbrum, 1992.

MENDONÇA, Márcia R. de S. **Pontuação e Sentido: em busca da parceria.** In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. **O Livro Didático de Português - múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MIRANDA, Sônia Loreto. **Adulto e criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência.** In: Revista Symposium. Ano 4 agosto. Recife: Editora Fasa, 2000.

NOGUEIRA, Gilda L. M. **Contar histórias para crianças: o papel dos padrões entoacionais na narração de contos de fada** In: II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino, v.01. João Pessoa. II Eclae. Editora Idéia, 2003.

\_\_\_\_\_ **Padrões Entoacionais: análise das estratégias de narração de histórias para crianças** In: III Congresso Internacional da Abralín. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

OCHS, Elionor. **Narrative.** In: DIJK, Teun V. **Discourse as Structure and Process. Discourse Studies – A Multidisciplinary Introduction.** London: Sage, 1997.

PROPP, V. **As raízes históricas do conto maravilhoso.** SP: Martins Fontes, 1997.

PURCELL-GATES, V. **Stories, coupons, and TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge.** Reading Research Quarterly, 31, p.406-428, 1996.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa.* Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, Andréa V. de M. **A criança no processo da reescrita: um estudo de caso sobre “O príncipe rã” e suas versões.** Dissertação de Mestrado em Lingüística, UFPE, 2002.

ROJO, R. H.R. **Desenvolvimento da Narrativa Escrita: “fazer pão” e “encaixar”.** São Paulo: UNICAMP, 1989.

SALEH, Pascoalina. **Narrativas infantis e efeitos de linguagem.** In: Letras de Hoje, v.30, n.3, p.521-527. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Martins Fontes, 2001.

SULZBY, E. & TEALE, W. **Emergent Literary: Reading and Writing.** Norwood: Ablex, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIANA, Marília A M. **A Entoação em Contextos Hesitativos em Interações Temáticas**. Revista Investigações, vol.7, pp.125-133. Recife: UFPE, 1991.

\_\_\_\_\_ **Padrões Entoacionais nos Processos de Continuidade e Descontinuidade na Fala**. In Investigações Lingüísticas e Teoria Literária, vol 2, Recife: UFPE, 1992.

\_\_\_\_\_ **O papel da família no processo de aquisição da linguagem**. In: Revista Symposium, ano 4, número especial. Recife: Fasa Editora / Unicap, 2000.

VIEIRA, A.G. **Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica**. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol14(3), pp. 599-608, 2001.

VILLARDI, Raquel M. **O que mostram os textos infantis sobre o processo de aquisição da linguagem escrita – uma reflexão sobre linguagem, cognição e cultura**. In: Letras de Hoje, v.30, n.3, p.553-558. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_ **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELLS, G. **Aprender a leer y escribir**. Barcelona: Laia, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

\_\_\_\_\_. **Leitura: por que a interdisciplinariedade?** In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (orgs.). **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2001.

## QUADRO DE ANÁLISE ENTOACIONAL

Linha	Unidade Tonal	Padrão Entoacional	Macroproposições Narrativas
01	/ Olhe /	→	<b>CODA</b>
02	/ o NOme /	→	
03	/ dessa histoRInha /	→	
04	/ desse liVRInho AQUi /	→	
05	/ é o pequeNIno /	↗	
06	/ grÃO de aREia /	↗	
07	/ BEM pequiniNinho /	↗	
08	/ por ISso /	→	
09	/ é que Ele /	→	
10	/ é chamado de pequeNIno/	→	
11	/ TÁ bom /	↘	
12	/ era uma VEZ /	↗	
13	/ um pequeNIno grão de aREia /	↗	
14	/ que gostava MUIto de penSAR /	↗	
15	/ ele pensava MUIto /	↗	
16	/ MUIto /	↗	
17	/ ele viVIA /	↗	
18	/ na PRAia /	↘	
19	/ Olha a praia /	→	
20	/ onde ele viVIA /	→	
21	/ oLHANDo o mundo /	↗	
22	/ olhando pra TUDO /	↘	
23	/ e ficava BEM CUrioso /	↗	
24	/ quando venTAVA /	↗	
25	/ o VENto passava /	→	
26	/ ele ficava BEM aLEgre /	↗	
27	/ Porque com o VENto ele ia anDANDO /	→	
28	/ e ia conhecer um MONte de lugar LONGe /	↘	
29	/ ele gosTAVA de conversSAR /	↗	
30	/ e de fazer amiZADE /	↗	
31	/ de brinCAR com todo MUNdo /	↘	
32	/ enTÃO /	↗	<b>COMPLICAÇÃO</b>
33	/ foi Ó /	↗	
34	/ preste atenção aQUI/	→	
35	/ veio um VENto bem grande /	↗	
36	/ e ele foi parar DENtro do MAR/	↘	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
37	/ quando ele esTava dentro do MAR/	↗	<b>AVALIAÇÃO OU AÇÃO</b>
38	/ encontrou um aMIgo do mesmo taMANho dele /	↘	
39	/ só que ele NÃO Era /	↗	
40	/ o grãoZInho de aREia /	↗	
41	/ e LÁ dentro do mar /	↗	
42	/ LÁ na Água /	↗	
43	/ ele encontrou um grãoZInho /	↘	
44	/ o se chamava grãoZInho de SAL/	↗	
45	/ o grãoZInho de SAL /	↗	
46	/ ficava oLHANdo para ele /	↗	
47	/ os peiXInhos passeANdo /	↗	
48	/ o grãoZInho de areia e o grãozinho de sal olhANdo /	↗	
49	/ um para o OUTro /	↘	
50	/ quando ele estava boiANdo /	↗	
51	/ ele olhou assim maRAvilhado /	↗	
52	/ ficou TÃO curioso com aquele mar bonito /	↗	
53	/ e DISSe /	→	
54	/ que LINda casa é esse MAR /	↗	
55	/ quando o grãoZInho de sal ouviu o que ele estava faLANdo /	↗	
56	/ ele penSOU /	↗	
57	/ ah eu vou ficar BEM perTInho dele /	↗	
58	/ porque ele GOSta/	→	
59	/ de onde eu MOro /	↘	
60	/ AÍ ele disse assim /	↗	
61	/ que LINda CAsa aonde você mora/	↗	
62	/ ah o grãozinho de sal ficou TOdo conTENTE /	↗	
63	/ porque ele tava diZENdo /	→	
64	/ que a casa DEle era muito boNIta/	↘	
65	/ enTÃO /	↗	
66	/ ele pegou o grãoZInho de aREia/	↗	
67	/ e saiu mostrando TUdo o que tinha LÁ dentro do mar /	↗	
68	/ mostrou o carangueJInho /	↗	

69	/ mostrou o peiXInho /	↗	Avaliação ou Ação
71	/ que moravam LÁ emBAIxo /	↘	
72	/ o grãoZInho de aREia ficou assim pensando /	↗	
73	/ puxa eu acho que o MAR /	↗	
74	/ é MAis bonito do que a TERra onde eu moro /	↘	
75	/ NESse momento /	↗	
76	/ veio uma ONda BEM grande /	↗	
77	/ aquela ONda do MAR /	→	
78	/ quando a gente TÁ tomando banho na PRAia /	→	
79	/ e o grãoZInho de aREia /	↗	
80	/ Olha /	→	
81	/ pegou uma FOLha /	↗	
82	/ e ficou dando uma de surFISta /	↗	
83	/ em CIma da ONda /	→	
84	/ começou a surFAR /	↘	
85	/ e disse TCHAU grãoZInho de sal /	↗	
86	/ eu vou embOra /	↗	
87	/ preCIso ir embora /	↗	
88	/ e quando ELE VIU /	↗	
89	/ a foLHInha deixou ele LÁ na terra/	↗	
90	/ LÁ na praia onde ele moRAva /	↘	
91	/ NESse moMENto /	↗	
92	/ bateu um VENto /	↗	
93	/ mas NÃO foi um venTInho assim/	→	
94	/UUUU /	→	
95	/ foi um vento BEM GRANde daquele assim /	↗	
96	/ UUUUU /	→	
97	/ e ESSE vento GRANde /	↗	
98	/ peGOU o grãoZInho de areia /	↗	
99	/ e saiu leVANdo ele /	↘	
100	/ joGOU ele num jarDIM /	↗	
101	/ um jardim CHEIo de FLOres /	↗	
102	/ Ó quanta florZInha /	→	
103	/ ele foi parar LÁ no jarDIM /	↗	
104	/ quando ele viu TANTas flores /	↗	
105	/ MUITas florZInhas /	↗	
106	/ MUITas florZInhas /	↗	
107	/ sabe o que ele DISse /	↗	
108	/ que lugar MAis boNito /	↘	
109	/ e sabe quem TAVa oLHANdo pra ele /	↗	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
110	/ OUtro grãozinho /	↗	Avaliação ou Ação
111	/ mas era de TERra /	↘	
112	/ o grãozinho de TERra /	↗	
113	/ chegou do lado dele e DISse /	↗	
114	/ ah COmo você é eduCado /	↗	
115	/ você GOSta daQUI /	↗	
116	/ é eu gosTEI /	↘	
117	/ o grãozinho de terra saBIA /	↗	
118	/ MUItas coisas sobre as PLANtas /	↗	
119	/ e começou a mostrar ao grãozinho de aREia /	↗	
120	/ TODas as PLANtas /	↘	
121	/ comeÇOU a mostrar /	↗	
122	/ a roSinha /	↗	
123	/ a margaRida /	↗	
124	/ a folha PEquena /	↗	
125	/ a folha GRANde /	↗	
126	/ ele viu TUDinho /	↘	
127	/ enTÃO /	↗	
128	/ aQUEle grãozinho de areia /	↗	
129	/ que TINha penSado /	↗	
130	/ que o MAR era muito boNito /	↗	
131	/ ele parou e pensou asSIM /	→	
132	/ será que o mar é MESmo boNito/	↗	
133	/ ou a TERra é muito mais boNita/	↘	
134	/ Olha /	→	
135	/ o que aconteceu aQUI no liVRinho/	→	
136	/ caiu uma CHUva BEM grande /	↗	
137	/ ta vendo a CHUva /	→	
138	/ olha a chuva moLHANdo o grãozinho de areia /	→	
139	/ caiu uma chuva BEM GRANde/	↗	
140	/ e levou o grãozinho DE NOvo /	↗	
141	/ para a PRAIa /	↘	
142	/ ele deu TCHAU para o grãozinho de TERra /	↗	
143	/ porque ele era muito eduCado /	→	
144	/ e gostava de se despeDIR /	→	
145	/ de todos os amiGUinhos DEle /	↘	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
146	/ no OUtro DIA /	↗	<b>RESOLUÇÃO</b>
147	/ depois que a CHUva paSSOU /	↗	
148	/ ele estava LÁ na PRAia /	↘	
149	/ mas só que tinha choVido MUIto/	↗	
150	/ e ficou já de tardeZInha /	→	
151	/ e ele parou e ficou oLHANdo /	↘	
152	/ Olha o que ele VIU /	→	
153	/ um PÓR-do-sol /	↗	
154	/ o SOL indo dorMIR /	↘	
155	/ ele ficou olhando asSIM /	↗	
156	/ e achou o CÉU LINdo /	↘	
157	/ e enTÃO ele penSOU assim /	↗	
158	/ poxa acho que o CÉU é boNito /	↗	
159	/ a TERra É /	→	
160	/ o MAR É /	→	
161	/ mas qual será o MAis boNito /	↗	
162	/ a TERra /	→	
163	/ o CÉU /	→	
164	/ ou o MAR /	↘	
165	/ quando ele tava oLHANdo LÁ pro céu /	↗	
166	/ sabe o que ele VIU /	↗	
167	/ uma estreLinha /	↗	
168	/ uma estrelinha BEM boNita /	↗	
169	/ Olha a estreLinha /	→	
170	/ e ele aCHO que a estreLinha /	↗	
171	/ tava pisCANdo /	↗	
172	/ pra namoRAR com ele /	↘	
173	/ ele ficou com TANTa verGonha/	↗	
174	/ porque a estreLinha tava oLHANdo pra ele /	→	
175	/ depois ele DIsse /	↗	
176	/ será que ela está queRENdo /	↗	
177	/ namoRAR coMIgo /	↗	
178	/e ela vai aCHAR que eu sou boBÃO/	↘	
179	/ e AÍ /	↗	
180	/ ele comeÇOU /	↗	
181	/ Ó /	→	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
182	/ a piscar o oLHInho para a estreLinha/	↗	<b>RESOLUÇÃO</b>
183	/ e a estrela briLHAva /	↗	
184	/ briLHAva /	↗	
185	/ e ele achava que a esTREla /	↗	
186	/ tava pisCANDo pra ELE /	↘	
187	/ e Nisso /	↗	
188	/ aconteceu uma coisa TÃO difeRENte /	↗	
189	/ o grãoZInho de aREia /	↗	
190	/ TODa TARde /	→	
191	/ quando o SOL ia dorMIR /	↗	
192	/ ele ia pra PRAia olhar a esTREla /	↘	
193	/ e ficava o tempo TOdinho /	↗	
194	/ oLHANDo para a esTREla /	↘	
195	/ mas na PRAia /	↗	
196	/ todo MUNdo fazia foFOca /	↘	
197	/ e LOGo /	→	
198	/ TOdo mundo que morava na aREia/	↗	
199	/ TODos ficaram saBENDo /	↘	
200	/ que e grãoZInho de aREia /	↗	
201	/ estava aPAixonado pela estreLinha /	→	
202	/ LÁ do CÉU /	↘	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Padrão Entoacional</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
203	/ seRÁ que eles namoRaram /	↗	<b>CONCLUSÃO</b>
204	/ seRÁ que eles se caSaram /	↗	
205	/ ninGUÉM sabe /	↘	
206	/ o que se SAbe /	↗	
207	/ é que dePOIS /	→	
208	/ LÁ na praia /	↗	
209	/ apareceu isso aQUI /	→	
210	/ uma estreLinha /	↗	
211	/ NÃO ERA uma estrelinha do céu /	→	
212	/ era uma estreLinha do MAR /	↗	
213	/ enTÃO dizem assim /	↗	
214	/ a única cerTEza de que se TEM/	↗	
215	/ é que depois de MUIto /	↗	
216	/ MUIto TEMpo /	↗	
217	/ apareceu a estreLinha do MAR /	↘	
218	/ as pessoas Dizem /	↗	
219	/ que a estreLinha do MAR /	↗	
220	/ é filha do grãoZinho de aREia /	↗	
221	/ com a estreLinha do CÉU /	↘	
222	/ será que é verDAde /	↘	

## QUADRO DE PROEMINÊNCIAS

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
01	/ Olhe /	<b>CODA</b>
02	/ NOme /	
03	/ histoRIInha /	
04	/ liVRInho AQUI /	
05	/ pequeNIIno /	
06	/ grÃO aREia /	
07	/ BEM pequiniNIInho /	
08	/ ISso /	
09	/ Ele /	
10	/ pequeNIIno/	
11	/ TÁ /	
12	/ VEZ /	
13	/ pequeNIIno aREia /	
14	/ MUIto penSAR /	
15	/ MUIto /	
16	/ MUIto /	
17	/ viVIa /	
18	/ PRAia /	
19	/ Olha /	
20	/ viVIA /	
21	/ oLHANdo /	
22	/ TUdo /	
23	/ BEM CUrioso /	
24	/ venTava /	
25	/ VENto /	
26	/ BEM aLEgre /	
27	/ VENto anDANdo /	
28	/ MONte LONge /	
29	/ gosTava conversSAR /	
30	/ amiZade /	
31	/ brinCAR MUNdo /	<b>COMPLICAÇÃO</b>
32	/ enTÃO /	
33	/ Ó /	
34	/ aQUI/	
35	/ VENto /	
36	/ DENtro MAR/	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
37	/ esTAvA MAR/	<b>AVALIAÇÃO OU AÇÃO</b>
38	/ aMIgo taMANho /	
39	/ NÃO Era /	
40	/ grãozInho aREia /	
41	/ LÁ /	
42	/ LÁ Água /	
43	/ grãozInho /	
44	/ grãozInho SAL/	
45	/ grãozInho SAL /	
46	/ oLHANdo /	
47	/ peiXInhos passeANdo /	
48	/ grãozInho olhANdo /	
49	/ OUTro /	
50	/ boiANdo /	
51	/ maRAvilhado /	
52	/ TÃO /	
53	/ DIsse /	
54	/ LINda MAR /	
55	/ grãozInho faLANdo /	
56	/ penSOU /	
57	/ BEM perTInho /	
58	/ GOSta/	
59	/ MOro /	
60	/ AÍ /	
61	/ LINda CAsa /	
62	/ TOfdo conTENte /	
63	/ diZENdo /	
64	/ DEle boNIta/	
65	/ enTÃO /	
66	/ grãozInho aREia/	
67	/ TUdo LÁ /	
68	/ carangueJInho /	
69	/ peiXInho /	
71	/ LÁ BAIxo /	
72	/ grãozInho aREia /	
73	/ MAR /	
74	/ MAis TERra /	
75	/ NEsse moMENto /	
76	/ ONda BEM /	
77	/ ONda MAR /	
78	/ TÁ PRAia /	
79	/ grãozInho aREia /	
80	/ Olha /	
81	/ FOLha /	
82	/ surFISta /	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
83	/ CIma ONda /	<b>Avaliação ou Ação</b>
84	/ surFAR /	
85	/ TCHAU grãozInho /	
86	/ emBOra /	
87	/ preCIso /	
88	/ ELE VIU /	
89	/ foLHIInha LÁ /	
90	/ LÁ moRAva /	
91	/ NEsse moMENto /	
92	/ VENto /	
93	/ NÃO venTIInho /	
94	/UUUU /	
95	/ BEM GRANde /	
96	/ UUUUU /	
97	/ ESSE GRANde /	
98	/ peGOU grãozInho /	
99	/ leVANdo /	
100	/ joGOU jarDIM /	
101	/ CHEIo FLOres /	
102	/ Ó florZInha /	
103	/ LÁ jarDIM /	
104	/ TANtas /	
105	/ MUItas florZInhas /	
106	/ MUItas florZInhas /	
107	/ DIsse /	
108	/ MAis boNIto /	
109	/ TAva oLHANDo /	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
110	/ OUtro grãozInho /	Avaliação ou Ação
111	/ TERra /	
112	/ grãozInho TERra /	
113	/ DIsse /	
114	/ COmo eduCAdo /	
115	/ GOSta daQUI /	
116	/ gosTEI /	
117	/ grãozInho saBIA /	
118	/ MUItas PLANTas /	
119	/ aREia /	
120	/ TODas PLANTas /	
121	/ comeÇOU /	
122	/ roSInha /	
123	/ margaRIda /	
124	/ PEquena /	
125	/ GRAnde /	
126	/ TUDinho /	
127	/ enTÃO /	
128	/ aQUEle grãozInho /	
129	/ TINha penSAdo /	
130	/ MAR boNIto /	
131	/ asSIM /	
132	/ MESmo boNIto/	
133	/ TERra boNIta/	
134	/ Olha /	
135	/ aQUI liVRInho/	
136	/ CHUva BEM /	
137	CHUva /	
138	/ moLHANDo grãozInho /	
139	/ BEM GRANDe/	
140	/ DE NOvo /	
141	/ PRAIa /	
142	/ TCHAU TERra /	
143	/ eduCAdo /	
144	/ despeDIR /	
145	/ amiGUInhos DEle /	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
146	/ OUtro DIA /	<b>RESOLUÇÃO</b>
147	/ CHUva paSSOU /	
148	/ LÁ PRAia /	
149	/ choVIdo MUIto/	
150	/ tardeZInha /	
151	/ oLHANdo /	
152	/ VIU /	
153	/ PÔR-do-sol /	
154	/ SOL dorMIR /	
155	/ asSIM /	
156	/ CÉU LINdo /	
157	/ enTÃO penSOU /	
158	/ CÉU boNIto /	
159	/ TERra É /	
160	/ MAR É /	
161	/ MAis boNIto /	
162	/ TERra /	
163	/ CÉU /	
164	/ MAR /	
165	/ oLHANdo LÁ /	
166	/ VIU /	
167	/ estreLinha /	
168	/ BEM boNIta /	
169	/ Olha estreLinha /	
170	/ aCHO estreLinha /	
171	/ pisCANdo /	
172	/ namoRAR /	
173	/ TANta verGOnha/	
174	/ estreLinha oLHANdo /	
175	/ DIsse /	
176	/ queRENdo /	
177	/ namoRAR coMIgo /	
178	/ aCHAR boBÃO/	
179	/ AÍ /	
180	/ comeÇOU /	
181	/ Ó /	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
182	/ oLHInho estreLinha/	<b>RESOLUÇÃO</b>
183	/ briLHAva /	
184	/ briLHAva /	
185	/ esTREla /	
186	/ pisCANdo ELE/	
187	/ NIsso /	
188	/ TÃO difeRENte /	
189	/ grãozInho aREia /	
190	/ TOda TARde /	
191	/ SOL dorMIR /	
192	/ PRAia esTREla /	
193	/ TOdinho /	
194	/ oLHANdo esTREla /	
195	/ PRAia /	
196	/ MUNdo foFOca /	
197	/ LOgo /	
198	/ TOdo aREia/	
199	/ TODos saBENdo /	
200	/ grãozInho aREia /	
201	/ aPAixonado estreLinha /	
202	/ LÁ CÉU /	

<b>Linha</b>	<b>Unidade Tonal</b>	<b>Macroproposições Narrativas</b>
203	/ seRÁ namoRARAM /	<b>CONCLUSÃO</b>
204	/ seRÁ caSARAM /	
205	/ ninGUÉM /	
206	/ SAbe /	
207	/ dePOIS /	
208	/ LÁ /	
209	/ aQUI /	
210	/ estreLinha /	
211	/ NÃO ERA /	
212	/ estreLinha MAR /	
213	/ enTÃO /	
214	/ cerTEza TEM/	
215	/ MUIto /	
216	/ MUIto TEMpo /	
217	/ estreLinha MAR /	
218	/ Dizem /	
219	/ estreLinha MAR /	
220	/ grãozInho aREia /	
221	/ estreLinha CÉU /	
222	/ verDAde /	