FUNDACÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

VÉRA LÚCIA CONCEIÇÃO DA SILVA

CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

PORTO VELHO/RO
2016

VÉRA LÚCIA CONCEIÇÃO DA SILVA

CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Vegini.

Linha de Pesquisa: Estudos de Cultura e diversidade cultural.

PORTO VELHO/RO
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S586c

Silva, Véra Lúcia Conceição

Cultura, memória, identidade e ressignificação em narrativas orais de experiência pessoal/ Véra Lúcia Conceição Silva.- Porto Velho, Rondônia, 2016.

168 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Vergini.

1. Narrativas orais. 2. Memória- Identidade 3. Estudos de Labov. 4. Institucional. I. Vergini, Valdir. II. Título.

CDU: 80:316.7

Bibliotecária Responsável: Cristiane Marina T. Girard CRB11/897

VÉRA LÚCIA CONCEIÇÃO DA SILVA

CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Valdir Vegini
Orientador

_____

Prof. Dr. Rômulo Giácome de Oliveira Fernandes
Membro Externo
Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC

_____

Profª. Drª. Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Membro Interno

PORTO VELHO - RO

Dedico este trabalho, em especial, aos meus pais, José Victor da Silva e Ana Conceição da Silva, pessoas responsáveis pelo ser que sou hoje. Pois, ao lutarem contra todos os empecilhos para que pudessem prover meus estudos e minha educação, em momento e modo apropriados, me muniram com as armas necessárias para a busca do crescimento intelectual.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, direciono meus agradecimentos a todas as pessoas que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Inicialmente, agradeço a Deus, por ter me concedido saúde e sabedoria para trilhar a laboriosa jornada até o grau de mestre; humildade para reconhecer não só minhas limitações, mas também a minha pequenez diante da grandiosidade que é o universo acadêmico; e positividade para acreditar que, mesmo pequena e com limitações, era capaz de alcançar tudo o que almejava.

À Universidade Federal de Rondônia por ser a instituição promotora do Programa de Mestrado em Letras.

Ao professor doutor Valdir Vegini, meu orientador e presença decisiva. Agradeço por ter acreditado em mim, pela acolhida e pela sua extrema atenção e carinho, além das suas palavras de confiança e otimismo, fazendo-me desejar, e cada vez mais ir ao encontro de novos conhecimentos para que pudesse estar à altura de suas expectativas. Agradeço também pela disponibilidade, pelas críticas, sugestões, enfim, por todas as suas tão sábias, competentes e cuidadosas palavras proferidas durante a nossa convivência no mestrado, sem esquecer a tranquilidade que sempre me transmitia em nossas conversas.

Ao meu esposo, Alberto da Silva, e minhas filhas, Dhimaya Hervelin e Dhiandra Ketlyn, que superaram os momentos difíceis causados por minha ausência nesses quase dois anos e meio, que me ajudaram e me incentivaram a ir até o fim.

Aos meus pais, José Victor e Ana, e minha irmã, Josana, que embora muitas vezes não compreendessem o motivo de tanto estudo e da minha ausência, me apoiaram e acreditaram em mim.

Ao meu irmão, José Victor, minha cunhada, Silvanea, e meu sobrinho, Henrique Victor, que muitas vezes me acolheram e estenderam a mão sempre que precisei.

À minha irmã, Sônia Regina, que muitas vezes supriu a minha ausência cuidando de minhas filhas e atendendo as necessidades delas.

À minha amiga Maria Teresa P. de Souza, que me acolheu em sua casa, após um período alojada no Sindsef, disponibilizando não só o espaço de sua residência, mas também seu tempo, para me ajudar e oferecer o melhor possível. Conhecemo-nos no mestrado, mas nossa amizade permanecerá para a vida toda.

À minha amiga Érica Cayres Rodrigues, companheira de jornada, pela presença constante, incentivo, apoio e material disponibilizado; e, principalmente, pelos longos momentos de diálogos, que foram necessários para suportar momentos de angústia; e pela amizade sincera que construímos a partir do nosso ingresso no mestrado.

À minha amiga Denise Jocasta Pereira, que conheci como colega de turma e merecidamente conquistou minha amizade, respeito e admiração, pelos constantes incentivos, ajuda, e, principalmente, pelos abraços calorosos de apoio em momentos que eu achava que não era capaz.

Aos professores do Programa, pelas preciosas colaborações através das contribuições teóricas necessárias ao amadurecimento intelectual.

Aos meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Letras, com os quais pude compartilhar grandes momentos de troca de conhecimentos.

Ao professor Carlos Alberto Suniga dos Santos, pelas sugestões e contribuições.

Ao colega professor (e ex-aluno) Alberto Ayres Benício, pelo incentivo ao pontapé inicial.

As Faculdades Integradas de Cacoal pelo apoio ao enriquecimento da minha trajetória profissional.

À professora Drª Marília Pimentel, ao professor Dr. Rômulo Giácome e ao professor Dr. Élcio Fragoso, por terem aceitado o convite para integrar a banca avaliadora; e pela pertinência de suas colocações e sugestões por ocasião da qualificação e da defesa.

E por fim, às minhas narradoras, pelas suas preciosas narrativas, sem as quais eu não conseguiria alcançar o sucesso na realização deste trabalho. Agradeço a disponibilidade, a solicitude, o acolhimento e, sobretudo, a generosidade ao compartilhar o acervo oral de sua memória pessoal.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente participaram de mais essa etapa da minha vida.

Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento.
(Paul Ricoeur)

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre narrativas orais de experiência pessoal que tem como objeto o relato de uma professora que ministrou uma disciplina (Língua Inglesa), para a qual está habilitada embora não fosse essa a sua intenção quando ingressou no curso de Letras. Trata-se de uma pesquisa de relevância científica na medida em que tem como objetivo identificar traços identitários, fragmentos da memória individual e coletiva, aspectos culturais e a estrutura linguística contida no relato apresentado pela narradora-enunciadora. O objetivo geral deste estudo é, pois, analisar uma narrativa oral de experiência pessoal - NOEP produzida por uma informante a fim de identificar, em primeira instância, aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos) e traços identitários e, a posteriori, verificar a sua estrutura interna e externa, ou seja, a sua organização. Entre os autores que embasaram o estudo estão Willian Labov, Waldemar Ferreira Netto, Mércia Regina de Santana Flannery, Michel Pollak, Jerome Bruner, Denys Cuche, Roque de Barros Laraia, Marice Halbwachs, Néstor Garcia Canclini, Luiz Paulo da Moita Lopes e Stuart Hall, entre outros. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter descritivo, do tipo bibliográfica e de campo de abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista livre, com gravação. Tendo por base os trabalhos produzidos pelos autores supracitados, o trabalho analítico realizado mostrou que a partir de uma narrativa de experiência pessoal é possível, além de resgatar, parcialmente, aspectos culturais, fragmentos de suas memórias individuais que refletem, em parte, a memória coletiva de egressos do curso de Letras, também, identificar sua estrutura organizacional interna e externa.

Palavras-Chaves: Cultura; Memória; Identidade; Estudos narratológicos.

ABSTRACT

This dissertation presents a study about oral narratives of personal experience whose object is the report of a teacher who taught a subject (English Language) for which she is qualified, although it was not her intention when she started the Language and Literature course. It is a research of scientific relevance as it aims to identify identity traits, fragments of individual and collective memory, cultural aspects and the linguistic structure contained in the narrator-enunciator's report. The general objective of this study is to analyze the informant's narrative in the light of the principles established by Willian Labov and taken up mainly by Waldemar Ferreira Netto and Mércia Regina de Santana Flannery, and through this analysis to explain its internal and external structure, or its organization. Among the authors who supported this study are Willian Labov, Waldemar Ferreira Netto, Mércia Regina de Santana Flannery, Michel Pollak, Jerome Bruner, Denys Cuche, Roque de Barros Laraia, Marice Halbwachs, Néstor Garcia Canclini and Stuart Hall, among others. In order to reach this objective, a descriptive bibliographical research was developed, and also field research of qualitative approach using the free interview and recording as data collecting instruments. Based on the works produced by the authors mentioned above, the analytic work showed that from a narrative of personal experience it is possible not only to recover, partially, the cultural aspects and fragments of their individual memories that reflect, in part, the collective memory of graduates of the Language and Literature course, but also, to identify its internal and external organizational structure. The informant‘s narrative also reveals how she has resigned herself, as a constructive agent of her reality, after accepting the changes that have occurred in relation to the choice of her profession.

Keywords: Culture; Memory; Identity; Narratological studies.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO..... 18

1 **CULTURA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E GRUPO SOCIAL**..... 22
1.1 A CULTURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE..... 22
1.1.1 Conceitos de cultura 23
1.1.2 A cultura e multiculturalismo 27
1.1.3 A interação entre língua e cultura 28
1.1.3.1 O ensino da cultura e da língua estrangeira (LE) 29
1.1.4 A identidade e cultura 33
1.2 A MEMÓRIA HUMANA 36
1.2.1 Os grupos sociais: memória e identidade..... 37

2 AS NARRATIVAS: MODO E INSTRUMENTO DO PENSAMENTO..... 39
2.1 O PENSAMENTO NARRATIVO E O PENSAMENTO PARADIGMÁTICO..... 39
2.1.1 O pensamento paradigmático 42
2.1.2 O pensamento narrativo 43
2.1.3 O pensamento paradigmático e o narrativo: à guisa de síntese 44
2.2 NARRATIVAS COMO INSTRUMENTOS DO PENSAMENTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE 46
2.2.1 Um produto essencialmente humano 46
2.2.2 Narrativas de tradição oral 47
2.2.3 As narrativas orais 49
2.2.4 As narrativas orais e o enunciador-narrador (E-N) 52

3 A CRONOLOGIA DOS ESTUDOS NARRATOLÓGICOS 54
3.1 OS ESTUDOS DA NARRATIVA DE ARISTÓTELES A FLANNERY 54

4 AS NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL (NOEP): LABOV 1967, 1972 E 1997 81
4.1 AS NOEP SEGUNDO A VERSÃO DE LABOV E WALETZKY DE 1967 82
4.2 AS NOEP SEGUNDO A VERSÃO DE LABOV DE 1972 86
4.2.1 A estrutura geral da narrativa 87
4.2.1.1 O resumo 88
4.2.2 A avaliação 89
4.3 AS NOEP SEGUNDO A VERSÃO DE LABOV DE 1997 103
4.3.1 Narrativas de experiência pessoal 104

4.3.2 A organização temporal da narrativa 105
4.3.3 Os tipos temporais de sentenças narrativas 106
4.3.4 Os tipos estruturais de sentenças narrativas 107
4.3.5 Avaliação 109
4.3.6 Relatabilidade 110
4.3.7 Credibilidade 111
4.3.8 Causalidade 112
4.3.9 Atribuição do elogio e culpa 113
4.3.10 Ponto de vista 113
4.3.11 Objetividade..... 114
4.3.12 Resolução..... 114

5 ANÁLISE DA NOEP: ASPECTOS CULTURAIS, MNEMÔNICOS (INDIVIDUAIS E COLETIVOS), IDENTITÁRIOS E NARRATIVOS 116
5.1 A ENUNCIADORA-NARRADORA (E-N) 116
5.2 A NOEP E SEUS ASPECTOS CULTURAIS, MNEMÔNICOS (INDIVIDUAIS E COLETIVOS) E IDENTITÁRIOS 117
5.3 A NOEP E SUA CONTITUIÇÃO NARRATIVA: ANÁLISE LINGUÍSTICA..... 122
5.3.1 Definição de uma NOEP 123
5.3.2 Os tipos temporais de sentenças narrativas 124
5.3.3 A estrutura geral da narrativa..... 130
5.3.3.1 O resumo 130
5.3.3.2 A sentença de orientação 131
5.3.3.3 Ação complicadora 131
5.3.3.4 Resolução 136
5.3.3.5 Coda 140
5.3.4 Avaliação 141
5.3.4.1 Avaliação externa 141
5.3.4.2 Avaliação encaixada 142
5.3.4.3 Ação avaliativa 143
5.3.4.4 Avaliação por suspenção da ação 143
5.3.5 Relatabilidade 144
5.3.6 Credibilidade 145
5.3.7 Causalidade 146
5.3.8 Atribuição do elogio e culpa 147
5.3.9 Ponto de vista 148
5.3.10 Objetividade..... 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 152
REFERÊNCIAS..... 155
APÊNDICE..... 164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Características do Modo Científico e do Narrativo apresentados por Senna (2003)

Figura 02 – Características do Modo Científico e do Narrativo apresentados por Vegini (2015)

Figura 03 – Narrativa dividida por sentenças

Figura 04 – Narrativa com recapitulação de uma experiência em ordens distintas

Figura 05 – Elementos constituintes da narrativa

Figura 06 – Quadro comparativo entre narrativa de pré-adolescente e de adulto

Figura 07 – Elementos da estrutura geral da narrativa

Figura 08 – Narrativa nº 11 de Labov (1972)

Figura 09 – Narrativa nº 12 de Labov (1972)

Figura 10 – Narrativa (Vicária) nº 17 de Labov (1972)

Figura 11 – Narrativa (de experiência pessoal) nº 18 de Labov (1972)

Figura 12 – Representação em imagem das ondas de avaliação na narrativa

Figura 13 – Narrativa de nº 19 de Labov (1972)

Figura 14 – Narrativa de nº 03 de Labov (1972)

Figura 15 – Narrativa de nº 1 de Labov (1972)

Figura 16 – Narrativa de nº 03 de Labov (1972)

Figura 17 – Narrativa de nº 21 de Labov (1972)

Figura 18 – Narrativa de nº 22 de Labov (1972)

Figura 19 – Narrativa de nº 19 de Labov (1972)

Figura 20 – Narrativa de nº 03 de Labov (1972) - grupos de deslocamento de todas as sentenças narrativas

Figura 21 – Grupos de deslocamento da narrativa de John L. sobre a menina malvada do bairro.

Figura 22 – Narrativa modelar

Figura 23 – Narrativa de Shambaugh

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

E-N	Enunciador-narrador
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
I-O	Interlocutor-ouvinte
L&W	Labov e Waletzky
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
NOEP	Narrativa Oral de Experiência Pessoal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESC	União das Escolas Superiores de Cacoal
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

APRESENTAÇÃO

> "Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer."
>
> (ALBERT EINSTEIN)

Certo dia do sexto ano da década de 70, meu pai, um operário da grande São Paulo, do ramo automobilístico, casado, com quatro filhos de idade entre quatro meses e seis anos, sentindo-se insatisfeito, disse chega à rotina da vida que levava na grande cidade: chegava do trabalho cansado, quase todos os dias entre as nove e dez da noite, e acordava cedo para chegar a tempo no trabalho. Ele sofria com o fato de que os filhos pouco via. Chegava e saia enquanto eles ainda dormiam. Somava-se a isso a agitação, a poluição, a violência, e tantos outros aspectos que envolvem morar numa metrópole. Foi nessas circunstâncias que meu pai resolveu deixar tudo para trás em busca de um eldorado. Coincidentemente ou não, naquela época a mídia vendia Rondônia como a terra prometida. A decisão do destemido filho de nordestinos estava tomada. Rondônia era o destino! Ao comunicar aos parentes da decisão muitas foram as críticas, dentre elas uma que marcou muito: "Zezito, que vida vai oferecer a seus filhos? Como terão acesso aos estudos? Que futuro terão?"

Muitos obstáculos foram percorridos até chegar ao lugar escolhido, vila de Cacoal, que havia surgido na década de 60 quando foram iniciados os trabalhos para a abertura da BR-364. Na realidade, a denominação Cacoal vinha dos tempos do Marechal Rondon, mais precisamente em 1912, quando o seringueiro Anísio Serrão batizou a localidade com esse nome por conta da grande quantidade de cacau nativo que havia por toda a área.

Muitas também foram as dificuldades encontradas na terra escolhida: ter um barracão como moradia, caixotes de madeira como camas para os filhos, falta de energia elétrica, minimizada pelo uso do lampião, falta de água encanada, amenizada com água da fonte que ficava há cerca de um quilômetro da residência, malária, ataques dos indígenas etc. Meu pai, entretanto, era um homem de coragem e estava decidido a não voltar atrás. Trazia consigo, além da garra e vontade de vencer a consciente missão de que tinha que oferecer o melhor aos seus filhos. Na sua humilde opinião, a melhor

herança que poderia deixar a sua prole (seus filhos) era a correção de caráter, a honestidade e os estudos. Junto com ele veio sua esposa, uma mulher de fibra, minha mãe, que não mediu esforços para cuidar dos filhos e colocá-los na primeira escola que surgiu.

Ao terminar o primeiro grau, hoje chamado de Ensino Fundamental, meus pais decidiram, contra minha vontade, que eu deveria fazer o magistério. Eu nunca havia pensado em ser professora, todavia, meus pais sabiam que era um campo promissor. De fato eles estavam certos. Quando ainda estava cursando o segundo ano do magistério, fui convidada a assumir uma sala de aula numa escola estadual. Em 1990, quando concluí o magistério, já havia quatro opções de curso superior na cidade: Administração e Ciências Contábeis na UNIR e Pedagogia e Letras criados pela Faculdade de Educação de Cacoal – FEC, hoje nomeada de Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC. A mim cabia escolher um desses cursos, que determinaria meu futuro profissional. Influenciada por uma amiga amante da literatura, escolhi fazer Letras. Logo em seguida, também fui convidada a ser professora de língua inglesa na escola de inglês, onde havia sido bolsista durante muitos anos. E assim, fui percorrendo um caminho pela educação, de curso em curso, de especialização em especialização, sempre almejando patamares mais altos, como o mestrado, por exemplo.

As ocupações diárias e a dificuldade de me ausentar das atividades laborais, porém, me impediram de tentar a seleção para um mestrado ainda nos anos 90. Finalmente, em 2014, surgiu a oportunidade de me inscrever para disputar uma vaga no Mestrado Acadêmico em Letras oferecido pela Universidade Federal de Rondônia. Fui aprovada e classificada em oitavo lugar, uma grande surpresa repleta de alegrias para mim, meus pais e família. Desde então, iniciei uma jornada me dividindo entre as viagens a Porto Velho para frequentar as aulas, o estudo, o trabalho e a família. Apesar das dificuldades, essa nova jornada trouxe muitos frutos, muito conhecimento, novas descobertas e, principalmente, crescimento pessoal e intelectual.

Ao entrar no mestrado tinha como projeto uma pesquisa relacionada com a língua inglesa como terceira língua de uma das muitas etnias indígenas de Rondônia. Todavia, durante o cumprimento das disciplinas, me deparei com uma abordagem teórica relacionada à narratologia, que suscitou em mim especial atenção. Logo em seguida, solicitei ao professor dessa área do conhecimento humano orientação de como proceder. Tão logo se tornou meu orientador, ele indicou material bibliográfico relacionado aos estudos narratológicos que pudessem, além de enriquecer meu

conhecimento no assunto, também adquirir embasamento teórico para a futura pesquisa linguística que eu me propusesse fazer. Além desses materiais busquei nos sítios da *world wide web* trabalhos desenvolvidos a partir da vertente narratológica que pudessem me ajudar a decidir sobre que tipo de estudo eu poderia desenvolver. Trabalhando com língua inglesa no curso de Letras de Cacoal há anos, tive oportunidade de ouvir muitos acadêmicos do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, dizerem que não queriam ser professores de Língua Inglesa. Isso suscitava em mim curiosidade e vontade de entender as razões que levavam esses acadêmicos a ingressarem no curso de Letras que lhes proporcionariam uma habilitação que não desejavam. Ademais, para minha perplexidade, esses mesmos acadêmicos tão logo surgia uma oportunidade para assumir a docência, acabavam ministrando exatamente a habilitação em que não se sentiam bem, ou seja, a língua inglesa. Assim, acreditei ser pertinente resgatar a cultura, a memória, a identidade desses ex-acadêmicos de Letras, atualmente professores, e como eles se ressignificavam, ou seja, passavam a se ver, após concluírem o curso superior e iniciarem seu trabalho como professores de língua inglesa.

Baseada nos estudos narratológicos, imaginei que a melhor forma de obter desses docentes explicações a respeito dessa opção seria por meio das “narrativas de experiência pessoal (NOEP), estudados por Labov e Waletzky (1967) e retomadas e reformuladas por Labov (1972) e apresentadas em seu trabalho de 1997. Certa de qual caminho queria traçar e devidamente orientada, com o auxílio de um gravador gravei seis narrativas. Entretanto, depois de examiná-las percebi que todas elas continham o mesmos comentários que eu ouvia durante o período da graduação: "eu não queria ser professora de inglês mas estou ministrando aulas dessa disciplina.". Após definir os objetivos em relação à análise linguística, juntamente com meu orientador, decidi que uma única narrativa seria suficiente para a análise. Subsequentemente, fui à luta em busca de um aporte teórico que embasasse minha pesquisa. Dessas diligências resultou a seção 4 que apresento a partir da página 92, e que serviu de embasamento para as análises linguísticas apresentadas na seção 5, que tem início na página 131. Tendo apresentado essas considerações, apresento a seguir o resultado de todo cotejamento realizado em forma de dissertação.

INTRODUÇÃO

Desde a “Poética” de Aristóteles – escrito em torno do ano 335 a.C – até os dias atuais, especialistas de várias áreas têm se dedicado ao estudo das narrativas com o intuito de compreendê-las. Em termos históricos, o estudo sistêmico da narrativa com enfoque em suas estruturas teve início com a publicação dos estudos de Propp, em 1928. Entretanto, percebe-se que os estudos de Labov e Waletzky (1967), que culminaram em outros trabalhos de Labov (1972, 1997), são um divisor de águas. Desde então, a proposta laboviana de análise das narrativas tem sido referência imprescindível quando se trata de estudos da narrativa com fundamentação linguística. Labov e Waletzky delimitaram e apresentaram a estrutura das narrativas orais de experiência pessoal; desenvolvendo, por conseguinte, um sistema específico para o processamento de análise de relatos orais do cotidiano.

Não obstante o discurso narrativo tenha sido alvo de abordagens metodológicas distintas, este trabalho irá concentrar-se nos estudos das Narrativas Orais de Experiência Pessoal – NOEP e seus componentes caracterizadores. Essas narrativas, da forma como são organizadas, podem revelar o significado que seus autores emprestam aos eventos sequenciais presentes nesse fenômeno linguístico. Por conta disso, o objeto principal dessa dissertação é uma narrativa oral de experiência pessoal (LABOV, 1997; FERREIRA NETTO, 2008; FLANNERY, 2015) produzida por uma informante egressa do curso de Letras das Faculdades Integradas de Cacoal/RO.

Estabelecido o objeto de observação do trabalho, determinou-se o objetivo geral; ou seja, analisar uma NOEP produzida por uma informante a fim de identificar, em primeira instância, seus aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos), seus traços identitários e, *a posteriori*, verificar a sua estrutura interna e externa a fim de explicitar sua organização. Por conta disso, recorreu-se à narrativa da E-N que relata em detalhes como se tornou professora de Língua Inglesa, desde o momento da escolha da graduação até o momento em que efetivou essa escolha assumindo-se como docente numa escola pública. A partir desse relato, pôde-se perceber a resposta para a questão investigativa: Como as ‘narrativas orais de experiência pessoal’ retratam os aspectos culturais, mnemônicos e identitários e manifestam os aspectos estruturais segundo a teoria laboviana?

Orientando-se pelo objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar na NOEP de uma egressa do curso de Letras aspectos

culturais, mnemônicos (individuais e coletivos) e seus traços identitários; b) descrever os aspectos narrativos (organização temporal, tipos temporais, tipos estruturais, avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição de elogio e culpa, ponto de vista e objetividade) à luz da teoria laboviana.

Assim, para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a de campo. Para a primeira modalidade de pesquisa, buscou-se informações junto a autores que publicaram estudos sobre cultura, memória e identidade e sobre narrativas de diversas modalidades, com destaque para aqueles que tratam das NOEP. Para tecer as noções teóricas, imprescindíveis para o entendimento dos aspectos culturais, mnemônicos e identitários; recorreu-se a Pollak (1992), Bruner (1997), Cuche (1999), Laraia (2001), Halbwachs (2006), Canclini (2013) e Hall (2014), entre outros. Ademais, os estudos de Labov e Waletzky (1967), Labov (1972), Labov (1997), Ferreira Netto (2008) e Flannery (2011, 2015) foram utilizados como constituintes fundamentais por apresentarem esclarecimentos sobre estudos pertinentes às NOEP.

Para a coleta de dados, após as devidas orientações em relação aos procedimentos a serem adotados para colher as narrativas, utilizou-se de um grupo de ex-alunos do curso de Letras no *whatsApp,* do qual se fazia parte, para saber quem estava disposto a ser informante para a pesquisa de campo. Foi antecipado, por essa ferramenta das redes sociais, que a pesquisadora gostaria de ouvir e gravar depoimentos de egressos que falassem a respeito da escolha que haviam feito anos atrás pelo curso de Letras com dupla licenciatura; ou seja, língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas, conforme é oferecido pelas Faculdades Integradas de Cacoal. Foram muitos os ex-alunos que se prontificaram a relatar suas experiências como egressos desse curso. Assim, com as seis colaboradoras contatadas, elaborou-se a seguinte pergunta disparadora: “Você poderia me contar como que se tornou uma professora de Língua Inglesa, desde o momento da escolha da graduação até o momento em que efetivou essa escolha assumindo essa disciplina no exercício de sua profissão docente?”. Depois disso, foi-se à residência ou local de trabalho das informantes para que elas se sentissem à vontade durante o trabalho de gravação. Foram coletadas seis narrativas ao todo; todavia, em acordo com o orientador, decidiu-se por fazer a análise de apenas uma delas, que não foi escolhida por nenhum motivo em especial, mas por ter sido a primeira a ser coletada. Nota-se que a escolha foi acertada, uma vez que a narrativa escolhida apresenta todas as características esperadas.

Quanto à relevância em se realizar o estudo de uma NOEP sob a perspectiva da identidade, da memória, da cultura e, sobretudo, um estudo linguístico e hermenêutico sob a ótica laboviana; percebe-se, com os resultados obtidos ao final deste trabalho, que estudos como esse podem contribuir significativamente para com a comunidade acadêmica no que tange à compreensão da construção de um 'eu' cheio de significados. Ou seja, analisar uma narrativa de forma praticamente holística, como este trabalho vai mostrar, que não analisa somente o objeto narrativo desnudado, mas vestido pela identidade, memória e cultura de quem o produziu é, sem dúvida, uma interessante contribuição aos estudos narratológicos em geral e aos estudos das narrativas do cotidiano rondoniense, em particular. Essa importância advém, também, por questões antropolinguísticas; haja vista que "foi com a oralidade que a linguagem humana, tal como a conhecemos hoje, teve a sua origem, em que pesem outras possibilidades como, por exemplo, a língua de sinais." (FERREIRA NETTO, 2008, p. 12).

Quanto à estrutura do trabalho, organizou-se da seguinte forma: a primeira seção, intitulada "Cultura, memória, identidade e grupo social"; apresentou, além da definição de cultura na visão de autores distintos, uma discussão em torno da relação que se estabelece entre as culturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas pela/na comunicação, ou seja, por meio da interculturalidade. A relação entre língua e cultura também foi discutida, pois pressupõe que o uso da linguagem é compartilhado socialmente por um grupo e isso não ocorre em fatos isolados, mas no cotidiano da prática linguística. Como afirmou Moita Lopes (2003), a identidade é construída nas práticas discursivas que os sujeitos estabelecem uns com os outros, e que os discursos pelos quais as identidades são construídas podem ser combinados e ambíguos; assim, processou-se uma discussão sobre a relação memória e identidade, uma vez que elas estão indissoluvelmente ligadas. Como parte final dessa seção, fez-se uma relação da cultura, memória e identidade com o grupo social.

Na seção dois, intitulada "As narrativas: modo e instrumento do pensamento"; apresentou-se um estudo dos dois modos de pensamento: pensamento narrativo e paradigmático, pois a narrativa pode ser vista como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado. Nessa seção, foram discutidas, também, as narrativas de tradição oral, principalmente sob a visão de Vansina (2010).

Dedicou-se a terceira seção à construção de uma cronologia dos estudos narratológicos, que é exatamente o título da seção, em que se estrutura uma exposição

acerca dos principais autores que fizeram estudos acerca de narrativas, desde Aristóteles (335 a.C.) a Flannery (2015).

A quarta seção, intitulada “As narrativas orais de experiência pessoal (NOEP): Labov 1967, 1972 e 1997”; trata do aporte teórico desta dissertação, estruturando-se em uma apresentação detalhada das três obras principais de Labov.

Na quinta seção “Análise da NOEP: aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos), identitários e narrativos”; descreve-se a análise propriamente dita. Esta seção está constituída nas seguintes partes: apresentação da E-N, apresentação da análise linguística e análise hermenêutica com base no aporte teórico apresentado nas seções precedentes, que inclui, por ordem sequencial, os aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos), identitários e narrativos (organização temporal, tipos temporais, tipos estruturais, avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição de elogio e culpa, ponto de vista e objetividade).

Por fim, nas considerações finais, retomou-se o objeto de estudo e o objetivo de trabalho; apontando-se, uma vez mais, a relevância, o método aplicado para executar a pesquisa e a técnica empregada para coletar a NOEP, os autores consultados para analisar os aspectos identitários, mnemônicos, culturais da informante e uma breve revisão das categorias narratológicas do objeto de estudo. Como encerramento, apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos; bem como se observa que o presente estudo constitui um trabalho que precisa ser retomado mais adiante porque muita riqueza cultural e linguística carecem ainda de maiores aprofundamentos.

1. CULTURA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E GRUPO SOCIAL

> "Histórias não caem do céu (ou emergem do recôndito do self); elas são compostas e recebidas em contextos – interacionais, históricos, institucionais e discursivos, para nomear alguns. Histórias são artefatos sociais que nos dizem muito sobre a sociedade e a cultura bem como sobre uma pessoa ou grupo".
>
> (RIESSMAN , 2008, p.105)

1.1 A CULTURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Nos primórdios da humanidade, a comunicação verbal foi uma estratégia de sobrevivência encontrada pelos povos primevos num ambiente total e radicalmente hostil. Articulando oralmente as palavras constituídas de signos linguísticos, eles desenvolveram o mais extraordinário artifício de toda a trajetória da espécie humana. Por meio delas, a cultura de cada grupo étnico passou a ser transmitida de forma mais rápida e competente e cada ser humano pode agregar aos fatos narrados aspectos subjetivos. A partir da linguagem articulada surgiu a narrativa e ao narrador a possibilidade de manifestar seu ponto de vista a respeito de um determinado evento. Consequentemente, o evento apresentado sofreu influências da cultura, educação, religião e experiências adquiridas. Brockmeier & Harré (2003) afirmam que há uma relação dialética entre narrativa e cultura, já que as histórias fazem a mediação, expressam e definem a cultura, mas a cultura também define a narrativa.

No prefácio de seu livro "A Cultura da Educação", Bruner (2001a) afirma que "a cultura molda a mente" e é ela que "nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades." Ou seja, Bruner (1990, p. 40) confirma o que apontou em seu outro livro Atos de Significação, quando ele propõe que "a visão inversa de que é a cultura e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação", contrário do que se pensava antes. A cultura é a grande responsável por fazer com que o indivíduo tome atitudes baseadas em sua forma de compreender a vida.

1.1.1 Conceitos de Cultura

Na maioria das vezes, ao se perguntar o significado de cultura se obtém apenas duas restritas definições, a saber: a) Cultura é sinônimo de conhecimento acadêmico. Definição essa obtida quando alguém diz: “Eu quase não tenho cultura, pois nunca fui pra escola!” ou, “Não esperava que fulano fizesse isso, ainda mais ele que estudou, que tem cultura!”. b) Cultura é sinônimo de produção artística e intelectual: pintura, artesanato, escultura, dança, teatro. Nesse sentido, pode-se abordar a cultura erudita, cultura popular, cultural de massa etc, todas as expressões que designam conceitos específicos para a produção intelectual de determinados grupos sociais. Diante dessa realidade, torna-se indispensável conhecer o que vem a ser cultura, pois, ela perpassa a vida das pessoas onde quer que estejam, seja lá quem sejam. “Ela estará lá, perpetuando e, ao mesmo tempo, transformando-se num inimaginável devir.”, como diz Machado (2002, p. 07). E, ao contrário do que muitos pensam, a noção de cultura é muito mais complexa do que se pode imaginar. Por conseguinte, ao se referir ao termo, cabe ponderar que existem distintos conceitos de cultura na contemporaneidade.

A palavra “cultura” tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em referência a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 1999, p.203). Segundo o autor, “o uso sem controle da noção de cultura provoca uma confusão conceitual.” (CUCHE, 1999, p.204).

Por certo período, de acordo com Cuche (1999, p. 36), os termos cultura e civilização eram utilizados com sentidos semelhantes. Thompson (2002, p. 167) assegura que “[...] o uso independente do substantivo cultura referindo-se a um processo geral ou produto desse processo, não era comum até o fim do século XVIII e início do século XIX”. Thompson (2002, p. 167) afirma que na Alemanha, no entanto, essas palavras foram contrastadas e civilização adquiriu um caráter negativo, pois “[...] foi associada ao caráter de polidez e refinamento das maneiras e cultura assumiu um caráter positivo, por se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas”.

Na Grécia Antiga o termo “cultura” adquiriu uma acepção toda especial, ligada à formação individual do ser humano. Machado (2002, p. 07) afirma que “correspondia à chamada *Paidéia*, ação pela qual o homem realizava sua verdadeira natureza desenvolvendo a filosofia e a consciência da vida em comunidade.” Entretanto,

ao longo dos anos o termo cultura foi se modificando, adquirindo nuances difíceis de traduzir e até intraduzíveis, por assim dizer.

Tanto Cuche (1999, p. 35) quanto Laraia (2001, p. 25) afirmam que Edward Tylor (1871, p.1) foi o primeiro a definir o termo inglês *Culture*, que teve como dava origem a palavra germânica *Kultur*, a que se atribuía aspectos espirituais de uma comunidade, e *civilization*, vocábulo de origem francesa, que estava relacionada às conquistas materiais de um povo. Definindo assim, cultura como passava a significar um "conjunto complexo que incluía o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os direitos, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade". Porém, Cuche diz que essa definição exigia alguns comentários:

> Pode-se ver que ela pretende ser puramente descritiva e objetiva e não normativa. Por outro lado ela rompe com as definições restritivas e individualistas de cultura: para Tylor, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão. Enfim, a cultura é adquirida e não depende da hereditariedade biológica. No entanto, se a cultura é adquirida, sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes. (CUCHE, 1999, p.35).

Laraia (2001, p. 28) cita Tylor (1871) para definir cultura como “todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética.” Cuche (1999, p. 36) esclarece que Tylor realmente foi o primeiro a propor uma definição conceitual de cultura, mas inegavelmente não foi exatamente o primeiro a utilizá-la. “Ele mesmo, no uso que faz desta palavra, foi influenciado diretamente por etnólogos alemães, que lera e, sobretudo por Gustave Klemm”, que utilizava “*Kultur* com um sentido objetivo, principalmente por se referir à cultura material.” Cuche afirma que cultura, para Tylor, “na nova definição dada, tem a vantagem de ser uma palavra neutra que permite pensar toda humanidade [...]”.

Laraia também assegura que, em 1917 o antropólogo americano, Alfred Kroeber, “acabou de romper todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo em seu artigo “O Superorgânico”.” Kroeber demonstrou nesse artigo “como a cultura atua sobre o homem” e que “graças à cultura a humanidade distanciou-se do mundo animal. Mais do que isso, o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas.” (LARAIA, 2001, p. 36) e passou a ser um ser predominantemente cultural. Ou seja, “os seus comportamentos não são biologicamente determinados” e “a sua herança genética

nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.” (LARAIA, 2001, p. 38).

Segundo Thompson (2002), pela concepção descritiva de cultura estuda-se os fenômenos culturais relacionados a um grupo ou sociedade, sendo assim definida como:

> [...] o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. (THOMPSON, 2002, p. 173)

Silva & Silva (2009, p. 85), em seu Dicionário de Conceitos Históricos, apontam que nem toda definição de cultura vem da Antropologia. Eles afirmam que o “estudioso brasileiro Alfredo Bosi, por exemplo, em "Dialética da colonização", define cultura a partir da linguística e da etimologia da palavra: cultura, assim como culto e colonização, viria do verbo latino *colo*[1], que significa eu *ocupo a terra*[2].” Na sequência ele explica que “Cultura, dessa forma, seria o futuro de tal verbo, significando o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar, e não apenas em termos de agricultura, mas também de transmissão de valores e conhecimento para as próximas gerações.” Por esse viés, Bosi esclarece que:

> cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social. Mas para haver cultura é preciso antes que exista também uma consciência coletiva que, a partir da vida cotidiana, elabore os planos para o futuro da comunidade. Tal definição dá à cultura um significado muito próximo do ato de educar. Assim sendo, nessa perspectiva, cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir sua sobrevivência. (SILVA & SILVA, 2009, p. 85)

Giddens (1996, p. 58) cita Sarmento (2004) que diz que a “Cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”.

Assim como Laraia (2001, p. 48-9), Machado (2002, p. 24) descreve alguns pontos com os quais podemos relacionar o conceito de cultura, a saber:

> 1) A cultura determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.

---

[1] Grifo nosso
[2] Grifo nosso

2) O ser humano age de acordo com seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados ao longo do processo evolutivo por que passou.
3) A cultura é um meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Para tanto, em vez de modificar o seu aparelho biológico, o homem altera o seu aparelho superorgânico.
4) Ao adquirir cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que de agir através de atitudes geneticamente determinadas.
5) A cultura determina o comportamento humano e a sua capacidade artística ou profissional.
6) A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores.

Com base nos argumentos teóricos apresentados acima, pode-se dizer que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, tendo aprendido tudo o que faz com seus semelhantes e por meio de um processo acumulativo. E é em relação a esse resultado que se observa o que Vansina (2010, p. 167) chama de Estrutura Mental: "Por estrutura mental entendemos as representações coletivas inconscientes de uma civilização, que influenciam todas suas formas de expressão e ao mesmo tempo constituem sua concepção de mundo." Porém, Vansina (2010, p. 169) esclarece que essa estrutura mental varia de uma sociedade para outra. O autor também assegura que entre as representações coletivas que mais influenciam a tradição, é possível notar uma série de categorias de base que precedem a experiência do sentido, são elas: do tempo, do espaço, da verdade histórica, da causalidade. Então, podem ter para distintas civilizações uma estrutura mental diferente, e assim, de um modo geral, a cultura é entendida como a maneira de um grupo social compreender a vida. Machado (2002, p. 25), postula que "cultura é tudo aquilo que um determinado grupo social "cultua", isto é, inclui seus valores e suas tradições."

Como se vê, há uma gama de definições de cultura. Não seria possível, no contexto deste trabalho, apresentar todos os usos que foram feitos de cultura nas ciências humanas e sociais. As definições iriam variar de acordo com os distintos campos de conhecimento como a sociologia, antropologia, a agronomia, a biologia, a sociolinguística, a filosofia, dentre outros. De um modo geral, apesar dos variados enfoques, as abordagens conceituais de cultura compreendem tanto os elementos "imateriais" (como, por exemplo, os hábitos e produtos da atividade mental), quanto os elementos materiais das sociedades humanas. Assim, é importante delimitar esses conceitos de acordo com os objetivos e os interesses vinculados aos propósitos de investigação específicos de cada trabalho.

Apresentadas algumas concepções de cultura, pretende-se, agora, compreender a relação que se estabelece entre as culturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas pela/na comunicação, ou seja, através da interculturalidade.

1.1.2 A cultura e o multiculturalismo

De acordo com Bruner (1997a, p. 55), cada grupo social se identifica com uma determinada cultura, que tem especificidades próprias resultantes de fatores sócio-históricos, ou seja, a sociedade é marcada por uma diversidade cultural. Disso, pode-se inferir que há culturas distintas em uma sociedade, e não apenas uma, tendo em vista que há uma diversidade de grupos sociais e dentro de cada um deles pode haver hábitos diversos, costumes variados, distintas organizações familiares e sociais, enfim, uma diversidade cultural em um mesmo agrupamento social. Isso é denominado por Canclini (2013, p. 303) de hibridização ou culturas híbridas, isto é, "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas". Para esse autor, "a agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguiam o culto do popular e ambos do massivo". Ele afirma que "as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis [...]" pois, acabam por renovarem "sua composição e sua hierarquia com as modas," de forma que "entrecruzam-se o tempo todo". Canclini está se referindo ao descolecionamento, o qual consiste na recusa pós-moderna da produção de bens culturais colecionáveis, que pode ser observada a partir do surgimento e multiplicação desenfreada de dispositivos tecnológicos "que não podem ser definidos como cultos ou populares, [...]. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos." (CANCLINI, 2013, p.304) Assim, percebe-se o descolecionamento como processos de quebra e mescla de coleções organizadas, e que o hibridismo possibilita o encontro de diferentes culturas, formando um espaço multicultural.

Para Erickson (1997, p.33), essa diversidade é mais complexa do que se imagina na medida em que todas as pessoas são multiculturais, possuindo uma diversidade cultural. Ele postula que é impossível para indivíduos que crescem em uma sociedade complexa contemporânea não adquirir vários tipos de cultura. Elas são ferramentas que podem ser usadas em diferentes ocasiões e, em parte, capacitam e

limitam as atividades nas quais são usadas. Nessa perspectiva multicultural, pode-se dizer que se vive num tempo marcado pela ênfase às noções de rupturas, de diferença e de pluralidade. Por esse viés, nota-se que há uma relação intrínseca entre cultura e o multiculturalismo. Machado (2002, p. 32), afirma que "na realidade, um contém o outro, e vice-versa." Isso demanda um entendimento mais aprofundado do que vem a ser multiculturalismo, que Hall (2003), conceitua como polissêmico:

> Na verdade, o "multiculturalismo" não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma força disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. (HALL, 2003, p. 52-53).

Esse autor afirma que existem diferentes multiculturalismos, que abrangem diferentes posturas ideológicas: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico. Segundo ele, o multiculturalismo conservador pressupõe a assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria, aceitando-as e respeitando-as. O liberal insere a minoria nos padrões da maioria, com as diferenças toleradas no campo privado, sem reconhecê-lo na esfera pública; o pluralista considera que cada grupo deve viver em separado, ou seja, cada qual com sua identidade, não se relacionando com os demais; o comercial argumenta que as diferenças surgem em nichos de mercado, dada a importância de fornecer os desejos destes nichos; atender aos anseios das minorias para estancá-las é a missão do multiculturalismo corporativo e cujo estancamento supõe o domínio da maioria; interrogar as relações de poder e as desigualdades entre os grupos é o crítico.

Para os defensores do multiculturalismo, as diferenças entre culturas que habitam um mesmo território devem ser respeitadas e encorajadas, para que possa haver uma coexistência harmoniosa, pois o multiculturalismo tem como princípio defender a necessidade de se ir além das atitudes de tolerância entre diferentes culturas que coabitam um espaço específico.

1.1.3 A interação entre língua e cultura

A relação entre língua e cultura pressupõe que o uso da linguagem é compartilhado socialmente por um grupo e isso não ocorre em fatos isolados, mas no cotidiano da prática linguística. Hall (1993, p.145) define as práticas verbais como

“momentos de interação face a face, mediadas pela cultura, onde um grupo de pessoas une-se para criar e recriar suas vidas sociais diárias”. Essas práticas são linguisticamente instituídas e culturalmente convencionais. Esse autor, na sequência, explica que a aquisição da linguagem é limitada à noção de prática verbal, e que as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados. É que esses fatores estão intimamente ligados à noção de cultura. Assim, ao se levar em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem, língua e cultura então intrinsecamente ligadas.

1.1.3.1 O ensino da cultura e da língua estrangeira (LE)

Como já mencionado acima, língua e cultura são dois fenômenos indissociáveis. No entanto, deve-se desenvolver a competência intercultural do educando sem impor o domínio da outra cultura. Pois, desse modo, estaria fazendo com que o estudante negasse sua cultura em detrimento da cultura estrangeira alvo. Podendo levar o educando a crer que a cultura hegemônica é que é a melhor, é superior à sua. O docente precisa ser cuidadoso para não adotar uma abordagem assimilacionista (que parte do princípio de que todos se integrem à sociedade e se incorporem à uma cultura hegemônica). Mota (2004, p. 39) assegura que nessa abordagem “a identidade do aluno é excluída e suas tradições culturais são rejeitadas.” Para melhor compreensão, vale dizer que essa abordagem, nos anos 70, enfatizava a superioridade da cultura eurocêntrica.

Assim como pensam vários estudiosos, Jorge (2009) afirma que “[...] quando ensinamos uma língua estrangeira estamos ensinando muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como a cultura de um país, maneiras de representar um povo etc.” (JORGE, 2009, p. 164). Nesse sentido, língua e a cultura estão intimamente ligadas, uma não pode ser ensinada sem a outra. Em outros termos, há que se levar em consideração toda a bagagem cultural e histórica vivenciada por um povo para que assim se possa compreender a maneira como a linguagem influenciou e influencia seus falantes. Dessa forma, o indivíduo que aprende uma segunda língua precisa conhecer a cultura na qual a segunda língua está inserida. Jorge (2009) defende que “o valor educativo de uma língua é importante por poder criar oportunidades para que os educandos possam”, principalmente: a) refletir sobre a língua e cultura materna; b) aprender sobre a diversidade cultural no mundo e no seu próprio país, e c) compreender

as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana (JORGE, 2009, p. 164).

Refletir, pois, acerca da importância do ensino da cultura associado ao ensino de uma LE parece ser uma pedagogia necessária na medida em que ela poderá evitar constrangimentos linguísticos e sociais. A esse respeito Thomas (1983) observa que

> […] falantes não nativos são pegos freqüentemente adotando comportamentos lingüísticos não apropriados e muitas vezes eles não têm consciência do que está acontecendo. Para a autora, esse tipo de violação de normas culturais de apropriação na interação entre falantes nativos e não nativos freqüentemente conduzem a falhas sociopragmáticas, quebras de comunicação e estereotipização de falantes não nativos. (THOMAS, 1983, p. 2)

Sarmento (2004, p.1) concorda com a indissociação do ensino da língua estrangeira e da cultura desde que se compreenda a linguagem como um fato social, ou seja, que possua uma função social. Neste caso, aprende-se e ensina-se o código associado às suas possíveis ações, ou seja, considera-se linguagem, sociedade e cultura interligadas, pois as línguas, assim como as conhecemos, não existiriam caso não desempenhassem seu papel social. Ela ainda afirma que

> Além de desempenhar seus papéis individuais, ao usarem linguagem, os participantes devem trabalhar juntos em unidades sociais. A linguagem é fundamentalmente usada com propósito social. […] A comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida. Dessa forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuções. É necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e inferências. (SARMENTO, 2004, p.2-3)

Por esse prisma, é crucial compreender que a dimensão cultural de uma LE para que não haja constrangimentos ao se comunicar em situações sociais. Afinal, como afirma Lima (2009, p. 184), a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um sistema de percepção e de representação do nosso pensamento e da maneira de ver o mundo. E acrescenta: “As normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira afirmam que estudantes de línguas estrangeiras não serão capazes de dominá-las sem dominar antes o contexto cultural em que essas línguas são exercidas.” Daí pode-se dizer que se a aprendizagem de uma LE ocorre de forma descontextualizada retira de si parte importante de seu significado e dificulta o desempenho linguístico do aprendiz na medida em que ele será incapaz de compreender

a situação ou o contexto real da comunicação. É por conta disso a importância de se atrelar os conhecimentos linguísticos aos culturais e vice-versa.

A exemplo de outros autores, Tomalin & Stempleski (1993) apresentam algumas razões para ensinar cultura em aulas de LE, porque elas vão ajudar os alunos a 1) entender que todas as pessoas possuem comportamentos culturalmente condicionados; 2) entender que variáveis sociais como idade, sexo e classe social influenciam no modo como as pessoas falam e se comportam; 3) conscientizar-se sobre comportamentos que são convencionais na cultura da língua-alvo; 4) ter uma maior conscientização a respeito das conotações culturais de palavras e frases na língua-alvo; 5) desenvolver a habilidade de tecer avaliações sobre a língua-alvo, além de conseguir refiná-las; 6) desenvolver habilidades para localizar e organizar informações sobre a cultura da língua-alvo; 7) estimular nos alunos uma curiosidade intelectual sobre a cultura da língua-alvo, bem como uma empatia com relação aos falantes nativos da LE. Todas essas razões prezam pela harmonia comunicativa, uma vez que a cultura determina os modos de se expressar e de se comportar das pessoas, suas crenças, seus hábitos, enfim, sua forma de viver.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de LE, traz como um dos objetivos do ensino fundamental o que segue:

> conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 2001, p. 7)

Percebe-se nesse objetivo que a cultura deve ser trabalhada em sala de aula, e que a cultura estrangeira deve ser conhecida e discutida, até para servir como uma forma de se proteger, de se resguardar de constrangimentos. É uma forma do aluno estar sintonizado com os falante nativos da LE que ele está aprendendo e, portanto, a cultura deve sempre estar associada ao ensino de línguas para que não haja lacunas na aprendizagem dos alunos, como já foi mencionado quando se tratou da abordagem comunicativa. De acordo com os próprios PCN, os professores, no geral, não desenvolvem um trabalho eficaz no que tange a abordagem comunicativa. Segundo esse documento, “A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados.” (BRASIL, 2001, p. 24). Nesse sentido, os PCN estão indicando a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica entre os

professores de LE para que adotem em suas práticas pedagógicas abordagens mais adequadas, inclusive em relação à LE.

Lima (2009, p. 181-182) cita Gail Robinson (1985), pesquisador da educação intercultural, que reporta que todas as vezes que se perguntava aos professores de língua estrangeira o que eles entendiam por cultura, suas respostas sempre se referiam a três categorias, a saber: produtos, ideias e comportamentos. Para ilustrar essa situação o autor apresenta um diagrama em que essas três categorias se sobrepõem. Da categoria "produtos", fazem parte a literatura, o folclore, a arte, a música e os artefatos, crenças, valores e instituições compõem a categoria "ideias", a categoria "comportamentos" é formada, como o próprio nome sugere, por costumes, hábitos, maneira de se vestir, de se alimentar e de se divertir. A par da noção de cultura, importa que os docentes saibam como trabalhá-la em sala.

Na formação de professores, essa conscientização se torna fundamental, pois eles lidam com o diálogo entre culturas em sala de aula o tempo todo. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras tratam da importância da abordagem intercultural como algo central na sua concepção de aprendizado no ambiente acadêmico:

> Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (Diretrizes Curriculares de Letras, 2001, p. 29)

Tratando-se de professores de LE vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares preveem que o docente tenha o domínio linguístico e cultural da LE, bem como de suas variações:

> Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (Diretrizes Curriculares de Letras, 2001, p.30)

Assim sendo, como afirma Lima (2009, p.189), embora historicamente haja divergências, o ensino de uma língua estrangeira, juntamente com os seus aspectos culturais, tem sido de fundamental importância para um entendimento e aceitação de certa cultura. O desenvolvimento da competência comunicativa deve estar atrelado ao seu desenvolvimento comunicativo intercultural. O autor sugere que ensinar uma língua

estrangeira, portanto, implica na inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação á própria cultura e às culturas alheias. Politizer (1959), citado por Lima (2009, p.189) dizia que "se ensinarmos essa língua sem ensinarmos, ao mesmo tempo, a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos sem significados, ou símbolos aos quais é vinculado um significado errôneo."

Todavia, há autores que não concordam que haja essa importância grande em associar o ensino da língua e da cultura. De fato não acreditam que os aspectos culturais sejam condição *sine qua non* para uma boa aprendizagem de uma LE. A exemplo disso, Moita Lopes (1996) afirma que

> O componente cultural não é uma condição essencial para a aprendizagem da LE, mesmo com uma motivação integrativa. Não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno (observe-se que o objetivo é outro) desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade do aluno. (MOITA LOPES, 1996, p. 42).

Todas as contribuições acima foram apresentadas com o intuito de mostrar a importância do fato do ensino de LE ser permeado pela cultura da língua que está sendo ensinada/aprendida, pois como afirma Rajagopalan (2003, p. 70), "[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.".

1.1.4 A identidade e a cultura

Na introdução de seu livro "A noção de cultura nas ciências sociais", Cuche afirma que

> "Cultura" e "identidade" são conceitos que remetem a uma mesma realidade, vista por dois ângulos diferentes. Uma concepção essencialista da identidade não resiste mais a um exame do que uma concepção essencialista da cultura. A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos. (CUCHE, 1999, p. 14)

Em outros termos, cultura e identidade são conceitos indissociáveis.

Ao abordar a questão da identidade, Hall (2014, p. 9) afirma que "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio,

fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” Fenômeno esse chamado pelo autor de crise de identidade. A abordagem de Hall pressupõe um conceito não essencialista, ou seja, para ele a identidade não tem caráter fixo e imutável.

Rajagopalan (2003, p. 71) afirma que “entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem, em sã consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas.” Para esse autor é o contrário, “acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas.” De forma que “não existem de fato homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, e o que é mais importante, não poderiam pela própria natureza do caso”. Ele assegura que os homens “podem trocar seus papéis, seu estilo de atuar, até mesmo os dramas que desempenham, mas - como observou o próprio Shakespeare - eles estão sempre atuando." (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). Para o autor, “tornar-se humano é tornar-se individual, pois mesmo seguindo as orientações dadas pela cultura desde o nascimento, cada pessoa se constitui como única ao dar forma, ordem, objetivo e direção” (RAJAGOPALAN, p. 69) a própria vida.

Hall (2014, p. 10-11) aponta três concepções diferenciadas de identidades muito relevantes que reflete o processo intelectual de mudança do conceito de identidade fixas para uma identidade mais plural. Segundo ele, as concepções de identidade do sujeito

> do Iluminismo baseava-se numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior [...]; sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente [...]; pós-moderno é conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Vê-se que ele perpassa três concepções de identidade. O sujeito do Iluminismo tinha a certeza de seu lugar determinado, como indivíduo centrado nos seus saberes, em arranjo com a posição das classes na sociedade e com Deus; o sujeito sociológico adquiriu maior capacidade crítica diante do que lhe é imposto; o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, é mutável e inconstante.

As reflexões de Hall sobre as identidades se sustentam na ideia de que as identidades estão sempre em processo de formação, de modo que não se pode falar em identidades fixas, inalteradas. Ele alerta que as identidades tomam diferentes direções, de tal modo que as identificações estão em constante deslocamento. Segundo ele,

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. (HALL, 2014, p. 12)

A todo momento, afirma esse autor, os indivíduos tendem a buscar formas de se caracterizarem diante dos demais. Por isso, a forma mais simplória e mais utilizada para fazer essa rotulação é a identidade nacional, que passa a ser também a identidade cultural mais marcante do ser. A identidade cultural possui, desse modo, um caráter dinâmico e multidimensional, não podendo ser compreendida como um princípio hermético e imutável. Fundamenta-se na diversidade e não na homogeneidade.

Santos (2011) ao discutir a identidade cultural diz que, indubitavelmente, ela

> é em muitos sentidos a fonte de significado e experiência de um povo, mas [...] dentro da cultura de um mesmo povo pode coexistir mais de uma identidade que se harmonizam e conflitam entre si. Logo se existe mais de uma identidade, devemos falar mais em significados e experiências de um povo – no plural -, e menos em significado - no singular. Apenas por intermédio de uma noção que perceba esta pluralidade de significados e experiências é que podemos compreender a complexidade do real sócio-cultural. Do mesmo modo, inegavelmente a identidade cultural é um sentimento de pertencimento, todavia, esta proposição por si só não dá conta também de explicar os fenômenos das identidades na alta-modernidade. Ou seja, mais do que dizer que *o que é* a identidade cultural, para compreender a complexidade desse fenômeno, é necessário interrogarmos o *porquê* e o *como* da identidade cultural;[...] (SANTOS, 2011, p. 144)

Se os seres humanos se constroem discursivamente nas interações sociais nas quais estão inseridos, isso significa que quando eles se colocam no discurso e se posicionam socialmente, seus significados vão depender desses posicionamentos assumidos.

1.2 A MEMÓRIA HUMANA

Discutindo o assunto memória, a ideia é de que ela é a propriedade particular de guardar informações, é a que surge em primeiro lugar, remetendo a um conjunto de funções psíquicas dos campos da psicologia, por exemplo. Por esse viés, a memória é vista como função propriamente orgânica. Para Durkheim (1970, p. 28), porém, "a memória não é um fenômeno puramente físico, que as representações como tais são suscetíveis de se conservar". Por outro lado, na sociedade contemporânea, a memória pode ser vista na interação de diversas áreas, como, por exemplo, na intersecção sujeito e cultura. Disso decorre que o papel da memória não é tão somente guardar informações, mas também, o da reconstrução de experiências passadas.

O ato de narrar pode ser considerado uma forma de atualização do passado para dotar de sentido o presente. Por ser um produto da memória individual, as narrativas orais de experiência pessoal tem origem nos arquivos da memória viva dos indivíduos. Assim, as narrativas desse gênero, provêm do conhecimento e do interesse de um narrador, que pertence a um grupo étnico. Por isso, a memória individual sempre será um fragmento da memória coletiva da comunidade a que estiver vinculado o narrador. Conforme afirma Halbwachs (2006), pesquisador da tradição sociológica francesa e primeiro estudioso das relações entre memória coletiva e histórica,

> [...] a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas _ evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal. (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Segundo ele, a memória individual

> [...] não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Ao mostrar que a memória é uma construção social, Halbwachs também apontou que os indivíduos recordam daquilo que consideram importante para seu grupo. Para ele, as lembranças são sempre coletivas, pois, mesmo que em determinadas

circunstâncias se esteja materialmente só, o indivíduo recorda tendo como referenciais estruturas simbólicas e culturais de
um grupo social.

É também desse autor a distinção entre memória histórica e história escrita. A primeira está diretamente relacionada à história vivida, pois esta se baseia em experiências vivenciadas pelo grupo, que busca conservar a imagem do seu passado. Para ele, a história escrita começa onde termina a memória social, pois enquanto a social continuar ativa, não há necessidade de registrá-la por escrito, mas quando ela se distancia no tempo apagando-se na memória dos homens é que entra o historiador. Compete a esse historiador relacionar e classificar os fatos "segundo necessidades ou regras que não se impunham ao círculo de homens que por muito tempo foram seu repositório vivo." (HALBWACHS, 2006, p. 100).

Halbwachs chama atenção para a memória coletiva e individual, explicando as diferenças entre elas. Le Goff (1996) faz uma relação delas com a identidade, afirmando que a memória é "um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje, na febre e na angústia" (LE GOFF, 1996, p. 147). Por conta disso, esse autor entende que é preciso aprofundar a compreensão da relação entre memória e identidade e a isso será dedicada a subseção que segue.

1.2.1 Os grupos sociais: memória e identidade

O conceito de memória contribui para a construção de uma identidade cultural. E, dois motivos são apontados por Burke (2000) como sendo as razões pelas quais os historiadores se interessam pela memória: por ela ser uma fonte histórica e por ser um fenômeno histórico. Ela se relaciona com a identidade na medida em que a alteridade é a essência da constituição de ambas: "recordar é em si mesmo um ato de alteridade". Como afirma Catroga (2001, p. 45), "ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do outro".

Moita Lopes (2003) esclarece que a identidade é construída nas práticas discursivas que os sujeitos estabelecem uns com os outros, e que os discursos pelos quais as identidades são construídas podem ser combinados e ambíguos. Hall (2014, p.

12), também fala da relação memória e identidade. Para ele, o sujeito pós-moderno é composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias, não resolvidas e, memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas. A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade, que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa.

Michael Pollak (1992) fala que a memória é um elemento do sentimento de identidade e enumera três para esse último conceito três características: os limites de pertencimento a um grupo, a continuidade temporal e o sentimento de coerência. Ou seja, de que os elementos que compõem um indivíduo ou um grupo estão de fato unificados e que a quebra desse sentimento (de unidade e continuidade) podem acarretar fenômenos patológicos (no plano individual) ou a desagregação (na esfera coletiva). Para ele,

> a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (...) A memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais. (POLLAK, 1992, p. 200-212)

Portanto, identidade se relaciona com a memória na medida em que as identidades se constituem como uma herança de significados, ligados à constituição de uma memória e de um discurso que legitime a ideia de pertencimento. Segundo Felix (1998), a memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social. É este que permite a reconstrução de memórias, pois quem desaparece é o indivíduo e não o grupo. Essa dimensão social da memória e da identidade explica também por que não pode-se considerar identidade como um dado pronto, um produto social acabado; ao contrário, a identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto processo. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo. (FELIX, 1998, p. 42). Desse modo, a memória é importante no processo de formação identitária dos grupos sociais, o que os leva a buscar fazer-se conhecer e reconhecer como um processo histórico no interior de um outro mais amplo. Com o objetivo de gerar unidade, organização e sentido histórico, memória e identidade são fatores que, em conjunto, atuam no sentido de regularem o comportamento social dos indivíduos a fim de evitar a fragmentação dos grupos sociais.

2. AS NARRATIVAS: MODO E INSTRUMENTO DO PENSAMENTO

> A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, trans-cultural, a narrativa está aí, com a vida.
>
> (Roland Barthes - 2011)

Nas linhas abaixo, pretende-se mostrar, grosso modo, que as narrativas são, de fato, um ferramenta fundamental para a manutenção e hegemonia da espécie na face do planeta Terra. Por meio delas, os homens manifestam uma de suas formas genuínas de ler o mundo e o fazem centrando seus relatos na realidade presente e imediata, de forma sócio-afetiva, dispersante e verossimilhante, sem compromisso com a exatidão nem com a verdade absoluta. Através das narrativas, os seres humanos constroem livremente a realidade que os circundam, a realidade do cotidiano, e o fazem essencialmente na forma da tradição oral, da oralidade pura. Para mostrar os formatos das narrativas, foram citados alguns autores que no passado e no presente se dedicam a estudá-las: Bruner (1991, 1997a, 1997b), Aristóteles ([Séc. IV a.C.] 2005), Coutier e Netto (2007), Jung (1947), Jolivet (1972), Ferreira Netto (2008), Vygotsky (1979), Vegini (2015), Senna (2003), Espanõl (2014), Menghi (2013), Labov (1997), Ong (1998), Gancho (2002), Barthes (1971, 2008), Moreira (2006), Vansina (2010), Rondelli (1993), Havelock (1995), Silva (2013b), Zumthor (1994), Bosi (2003), Heller (1993), Labov e Waletzky (1967).

2.1 O PENSAMENTO NARRATIVO E O PARADIGMÁTICO

Para Bruner (2002, p. 43) “a narrativa, a invenção de histórias, é o modo de pensar e sentir que ajuda as crianças e as pessoas a criar uma versão do mundo no qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal”. O autor entende a narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado. Assim, as narrativas são eventos comunicativos de inquestionável ubiquidade, pois são elaboradas em diversos lugares ao mesmo tempo, tendo em vista que é inerente ao ser humano a necessidade de construir sua realidade, que é elaborada em sua mente e manifestada por meio da linguagem.

Segundo Aristóteles ([Séc. IV a.C.] 2005, p. 29), “Tudo que se exprime pela linguagem é domínio do pensamento. Assim, o pensamento precede a linguagem e um se confunde com o outro.” Por conseguinte, o pensamento e a linguagem estão estreitamente ligados e cada um deles sofre interferências do outro. Acerca da linguagem, Bruner (1997b, p.150) recorre a Vygotsky para defini-la. Segundo esse autor, a linguagem é “uma agente para se alterar os poderes do pensamento – dando ao pensamento novos meios para explicar o mundo. Por sua vez, a linguagem tornou-se o repositório para os novos pensamentos assim que se chegava a estes”. Isso reforça a ideia de que essas duas faculdades da mente humana são de fato interdependentes no que tange à comunicação, uma vez que a linguagem é uma forma simbólica de exprimir os pensamentos. Através da linguagem o ser humano se comunica e interage com a sociedade, ou seja, a linguagem é a base necessária para o pensamento humano. Dotado de pensamento e linguagem, ele age no mundo e cria seu mundo interno, ou seja, seu “mundo mental”. Entretanto, na interpretação do mundo real, Bruner (1997b, p. 12) assegura que há “dois modos de funcionamento cognitivo ou duas instâncias opostas, “irredutíveis”, todavia “complementares”.

Coutier e Netto (2007, p. 4) recorrem a Jung (1947) para definir o que vem a ser o pensamento: “uma função psicológica racional que estabelece relações de ordem comportamental entre conteúdos representativos, através da utilização de categorias de verdadeiro ou falso, ou como certo ou errado”. Eles recorrem também a Jolivet (1972), que define o pensamento como “a capacidade que tem o ser humano de conhecer em que consistem as coisas e as relações que elas têm entre si”. Em seu livro “Realidade mental, mundos possíveis”, no capítulo dedicado ao “Pensamento e Emoção”, Bruner afirma que pensamento é “uma ideia normativa, uma especificação de um critério de raciocínio certo”. E acrescenta:

> Ele é, para começar, uma abstração altamente refinada, uma abstração originalmente formulada na filosofia exatamente para contrastá-lo com a atividade regida pela irracionalidade e “maculada pela paixão”. O caráter definidor do pensamento é o seu produto: o resultado do pensamento puro sempre passou no teste de raciocínio certo. O que não se ajustava não era, no sentido estrito, pensamento puro. (BRUNER, 1997b, p. 112)

Com base nas definições mencionadas acima, observa-se que há muitas especulações a respeito das formas de pensamento. Bruner (1997b, p. 12), quando fala dos “Dois Modos de Pensamento”, esclarece que há “dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de

construção de realidade.” E acrescenta: “esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um à custa do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento.” Para evitar que isso ocorra, Bruner nomeia um de “pensamento paradigmático” ou “lógico-científico” e outro de “pensamento narrativo”. Aquele “leva à busca de condições de verdades universais”, este, a “condições particulares prováveis entre dois eventos, estabelecendo, assim, não a verdade, mas a verossimilhança.” Como afirma Ferreira Netto (2008, p. 81): “No esquema geral de Bruner (1991), [...] “a ‘verdade’ narrativa é julgada por sua verossimilhança e não por sua verificabilidade.” Ou seja, ela é avaliada por sua semelhança com a vida, se ela espelha ou imita a vida como ela é. Para Bruner, [...] é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. (BRUNER, 2001a, p.43). De acordo com esse autor, embora esses dois modos de pensamento sejam usados como meio de convencer o outro, cada um deles tem propósitos diferentes, ou seja, um busca a verdade e o outro as histórias que se assemelham à vida.

> [...] ambos podem ser usados como meio de convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança. (BRUNER, 2001, p. 12).

Para esse autor, as narrativas são frutos do pensamento narrativo e carecem de comprovação lógica; os argumentos resultam do pensamento paradigmático e pressupõem comprovação lógica.

Segundo Coutier e Netto (2007, p. 8), a representação interna do mundo, ou seja, o mundo mental, aquele que é formulado pela mente humana, é um sistema aberto, isto é, não somente as informações externas – tudo o que os sentidos podem perceber, como as filtra e as devolve reconstruídas. Eles também mencionam que “esse processo é norteado pelo pensamento, que organiza essas informações em discursos”, seja ele narrativo ou científico.

Tanto para Vygotsky (1979), quanto para Bruner (1986), a linguagem é um meio de exteriorizar o pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação. No seu conjunto, linguagem e pensamento, cada um à sua maneira, refletem os instrumentos da cultura e da ação humana.

2.1.1 O Pensamento Paradigmático

O pensamento lógico-científico, que Bruner prefere chamar de paradigmático, se associa ao discurso teórico e ao logos, ou seja, para expressá-lo, são utilizados argumentos que estabelecem "o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação". Diferente das histórias, que são criadas e que traçam relatos de ações humanas em circunstâncias de experiência localizadas num tempo e espaço definidos, o discurso teórico procura ir além dos fatos particulares, visando formulações de princípios gerais e abstratos. Esse pensamento está relacionado a alguns aspectos específicos, a saber: busca a verdade universal; convencimento do interlocutor fornecendo provas empíricas; causalidade (se x, então y); formação de proposições; preenchimento de um ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação, empregando a categorização ou a conceituação; consistência.

Vegini (2015)[3] cita Bruner (1997, p. 14) para dizer que a história da humanidade documentada mostra que houve avanços significativos em relação ao modo paradigmático ou científico do pensamento; sua aplicação imaginativa - há milênios - tem levado a humanidade a boas teorias, a análises profundas, a provas lógicas, ao argumento legítimo e à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais; ele busca transcender o particular, busca a abstração e renuncia a qualquer valor explicativo particular. É - ou deveria ser – insensível, neutro, porque os argumentos teóricos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos.

Em consonância com Bruner, Senna (2003) oferece uma visão das características do pensamento paradigmático. Segundo esse autor, esse pensamento é "centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico; privilegia a análise do passado, como forma de preparar um futuro melhor e opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o seu contexto". Além disso, o autor afirma que esse tipo de pensamento não só "demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio" como também, "privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio". Para o autor ele privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais; e também, centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da

[3] Síntese elaborada pelo prof. Dr. Valdir Vegini sobre "Alguns passos iniciais na análise da narrativa" para atividades de sala de aula no primeiro semestre de 2015.

atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais. (SENNA, 2003, pg. 200-216)

2.1.2 O Pensamento Narrativo

Bruner (1997b) afirma que, diferente do pensamento paradigmático, pouco se sabe a respeito do pensamento narrativo. Isso talvez se deve, segundo ele, porque "a história ou a narrativa tem que construir dois panoramas simultaneamente": a) O panorama da ação; b) O panorama da consciência. O primeiro é "constituído dos argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma 'gramática da história'"; o segundo é "o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem."

Em razão disso, como se pode observar, esse modo de pensamento tem características opostas ao modo científico, a saber: busca a verossimilhança; apresenta condições prováveis entre dois eventos; transgride a consistência podendo ser contraditório; busca a abstração, transcende o particular; apresenta a existência de um disparador para mudança de um plano para o outro.

Em seu estudo sobre o desenvolvimento humano, a pesquisadora Espanõl (2014, p. 211), ao citar Bruner (2001b), afirma que ele contrapõe o pensamento narrativo ao lógico e chama a atenção para a facilidade ou pré-disposição da criança para organizar a experiência de forma narrativa. Afirma também que, para Bruner, a estrutura narrativa se encontra presente na interação social antes de a criança adquirir sua expressão linguística e que provêm de certa pré-disposição pré-linguística para o significado. Espanõl (2014, p. 211) afirma também que, no pensamento narrativo, os casos da ação (agente, receptor, objeto etc.) servem para organizar a experiência sobre a atividade humana.

Menghi (2013, p. 109-10), ao mencionar Bruner (1997a) em sua dissertação de mestrado, escreve que "para o pensamento narrativo, um problema não se constitui em algo a ser resolvido, mas em um acontecimento para o qual deve haver um significado a ser assimilado socialmente."

A aplicação imaginativa do modo narrativo leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis, embora não necessariamente "verdadeiros". O modo narrativo trata de ações e intenções humanas ou similares às

humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.

2.1.3 O Pensamento paradigmático e o narrativo: à guisa de síntese

Segundo Bruner (2001a), cada um a sua maneira, as duas modalidades do funcionamento cognitivo humano brindam modos característicos de ordenar a experiência, de construir a realidade. Elas se completam sem que uma se reduza a outra porque são indecomponíveis e porque têm princípios funcionais próprios e seus próprios critérios de boa formação. São, por conta disso, fundamentalmente diferentes no que tange a seus processos de verificação. Enfim, os dois modos de pensamentos juntos constroem a realidade sem se sobreporem. Enquanto o paradigmático faz uso da lógica, o narrativo foca no como aconteceu.

Baseado no trabalho de Bruner, Senna (2003, pg. 216) apresenta um quadro sinóptico que evidencia as diferenças desses dois modos de pensamento, em circunstâncias distintas:

Figura 01: Características do Modo Científico e do Narrativo apresentados por Senna (2003)

Modo Científico	Modo Narrativo
Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico.	Centrado na realidade presente e imediata de mundo.
Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.	Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente.
Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio.	Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação.
Privilegia a análise do passado, como forma de preparar um futuro melhor.	Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado.
Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o seu contexto.	Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção.
Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais.	Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato.
Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio.	Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo.

Vegini (2015)[4] faz cotejamento semelhante ao comparar os dois tipos naturais de pensamento do sistema cognitivo humano:

Figura 02: Características do Modo Científico e do Narrativo apresentados por Vegini (2015)

PENSAMENTO PARADIGMÁTICO	PENSAMENTO NARRATIVO
Argumento bem formado.	Boa história.
Busca procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas a respeito da verdade.	Busca procedimentos para estabelecer a verossimilhança.
Argumento bem formado.	Busca procedimentos para estabelecer a verossimilhança.
Busca a verdade ou a veracidade.	Busca refletir a vida.
Busca verdades universais irrefutáveis.	Busca verdades particulares prováveis entre dois ou mais eventos.
O valor é paradigmático, lógico, científico; preenche o ideal de um sistema formal e matemático ou lógico-científico de descrição e explicação.	Permite transgressões dos cânones da consistência lógica para criar perspectivas múltiplas; o valor da história é ditado pelo ouvinte ou leitor.

A respeito das peculiaridades de cada um dos modos de pensar, Bruner (2001) conclui que o modo narrativo é aquele que, por primeiro, exerce papel fundamental na formação humana.

> O modo de pensar e sentir que ajuda as crianças (e pessoas em geral) a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal. Acredito que a invenção de histórias, a narrativa, é o elemento necessário para isto. (BRUNER, 2001, p.43).

Em relação a esse tipo de pensamento e o "texto ou discurso narrativo", Bruner (2001) não vê como estabelecer diferenças. Neste caso, são coisas indissociáveis, cada um dá forma ao outro, ou seja, são duas faces de uma mesma moeda.

> [...] impossível distinguir de maneira bem definida o que é um modo narrativo de pensamento e o que é um "[...] texto" ou discurso narrativo. Cada um deles dá forma ao outro, do mesmo modo que o pensamento torna-se inextricável da linguagem que o expressa e que acaba moldando-o [...]. Já que nossa experiência no mundo natural tende a imitar as categorias de nossa ciência conhecida, nossa experiência dos assuntos humanos passa a assumir a forma das narrativas que utilizamos ao contá-los. (BRUNER, 2001, p.129)

Como disse Bruner, "Se a narração se converter em um instrumento da mente a serviço da criação de significados, requer trabalho de nossa parte: lê-la, fazê-la, analisá-la, entender sua arte, perceber seus usos, discuti-la" (Bruner, 1997a, p.61); como

[4] Síntese elaborada pelo prof. Dr. Valdir Vegini sobre "Alguns passos iniciais na análise da narrativa" para atividades de sala de aula no primeiro semestre de 2015.

escreveu Aristóteles em “Arte Poética” (2005, p.29), “Tudo que se exprime pela linguagem é domínio do pensamento.” Por essa trilha, o pensamento narrativo e a narrativa, o texto ou o discurso narrativo estão intrinsecamente ligados.

2.2 NARRATIVAS COMO INTRUMENTO DO PENSAMENTO NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

2.2.1 Um produto essencialmente humano

A narrativa está em todo lugar, desde as culturas partilhadas de forma essencialmente oral até a cultura escrita e o processamento eletrônico da informação. “As narrativas são formas privilegiadas do discurso que tem um papel central em quase todas as conversas.” (LABOV, 1997, p. 2). Em certo sentido, a narrativa “é a mais importante de tantas outras formas artísticas, muitas vezes até as mais abstratas. Até mesmo por trás das abstrações da ciência está a narrativa” (ONG, 1998, p. 158). Narrar é uma atividade essencialmente humana, “Uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem.” (GANCHO, 2002, p. 6). Narrar é o ato de contar, expor as particularidades de um ou mais fatos. As narrativas, na verdade, permeiam o cotidiano das pessoas. Para Barthes (1971, p.21), elas estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Gancho (2002, p. 6) exemplifica isso muito bem:

> as gravações em pedras nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidas pelo povo através das gerações, são narrativas; a Biblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc.

Nas palavras de Moreira (2006, p.19), “o homem, a partir da necessidade atávica de organizar os acontecimentos relativos à sua trajetória (coletiva e individual), passa a “editar” esses eventos”. A autora acredita que é da hereditariedade biológica de características psicológicas, intelectuais e comportamentais que surgem as narrativas organizadas que são concretizadas pela linguagem. Bruner (2001b) afirma que “a narrativa parece tão natural quanto à própria linguagem” e mostra que o uso que fazia

dela o homem primevo é a mesma coisa que faz hoje homem moderno diante da televisão ou seu celular. Assim, pode-se dizer que:

> A necessidade dos ancestrais de reunirem-se à volta do fogo para se guarnecerem do frio e das feras está acompanhada do pressentimento de que algo poderia ser revelado na fala do sacerdote. E, na atualidade, não é com outro pressentimento que o homem rodeia o aparelho de televisão, à espera de um sacerdote dessacralizado da mídia: todos aguardamos notícias, revelações, reconstruções de eventos, através das narrativas. (BRUNER, 2001b, pg. 179)

Nesse sentido, as tecnologias modernas apenas disponibilizam novas formas de acesso a novos modos de narrar. Ou seja, usa-se da narrativa para expressar não só o que é corriqueiro, mas também o que é inesperado; e no espaço das narrativas consegue-se fazer representações dos outros e de si mesmo, apresentando o que o interessa e aquilo que imagina que interesse ao outro.

Geralmente, as considerações sobre a narrativa são iniciadas com uma definição, por vezes incluindo uma descrição desse tipo textual e uma classificação das suas seções constitutivas. Em se tratando de definições, nota-se que muitas delas enriquecem a base teórica existente sobre narrativa.

2.2.2 Narrativas da tradição oral

O antropólogo Vansina (2010, p.157) define “tradição oral” como “um testemunho transmitido verbalmente de uma geração à outra”, que tem como características o verbalismo e sua forma de transmissão. Dada a sua complexidade, o autor reconhece ser difícil encontrar uma definição que dê conta de todos os aspectos presentes num documento oral desse gênero. Por isso, sugere uma definição mais ampla na tentativa de abarcar a maior parte das variáveis possíveis num testemunho verbal.

> [...] um documento oral pode ser definido de diversas maneiras, pois um indivíduo pode interromper seu testemunho, corrigir-se, recomeçar, etc. Uma definição um pouco arbitrária de um testemunho poderia, portanto, ser: todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequencia de acontecimentos passados, contanto que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações. Porque, nesse último caso, a transmissão seria alterada e estaríamos diante de uma nova tradição. (VANSINA 2010, p.158)

Prosseguindo na explicação de suas ideias, Vansina (2010, p.158) alerta que “nem toda informação verbal é uma tradição”. De acordo com esse autor, toda tradição

oral se legitima a partir de um relato de um testemunho ocular. Dessa forma, trata-se de uma fonte "imediata", não transmitida, de modo que os riscos de distorção do conteúdo são mínimos. Por esse viés, se a narrativa não tem embasamento no relato de um testemunho ocular, ela será apenas um boato. Nesse caso, Vansina sugere que:

> O boato deve ser excluído, pois, embora certamente transmita uma mensagem, é resultado, por definição, do ouvir dizer. Ao fim, ele se toma tão distorcido que só pode ter valor como expressão da reação popular diante de um determinado acontecimento, podendo, no entanto, também dar origem a uma tradição, quando é repetido por gerações posteriores. (VANSINA 2010, p.158)

Logo, a origem das tradições pode repousar num testemunho ocular tanto em uma história baseada em diferentes textos orais existentes, combinados e adaptados para criar uma nova mensagem quanto em um boato. A natureza da tradição oral pode surgir a partir de testemunhos oculares, apesar complexidade e da arbitrariedade desse testemunho.

Essa proposição de Vansina nos remete à afirmação de Labov (1997, p. 16) quando ele trata da capacidade de uma narrativa transferir a experiência do narrador aos ouvintes. Nas palavras desse autor

> Essa capacidade depende da propriedade única e definitiva da narrativa pessoal de que eventos são experimentados da mesma maneira que eles foram inicialmente conhecidos pelo narrador. (LABOV, 1997, p. 16)

Ou seja, recorda às narrativas orais de experiência pessoal.

Rondelli (1993) avalia como crucial o ato de contar junto às comunidades orais e considera como muito importante observar as formas de produção dessas narrativas é muito importante. Conhecer quem produz o quê, para quem e, principalmente, com quais objetivos, permite entender a depreensão do contexto em que está inserido o enunciador-narrador (E-N) e, por conseguinte, avaliar com mais qualidade a mensagem transmitida. A autora prossegue afirmando que

> [...] Além do processo de socialização pelos valores que estão contidos nas histórias, nas mensagens que elas transmitem, a própria situação de contar história é um momento de socialização, pois propicia a convivência e a troca de experiência entre os participantes do evento. (RONDELLI, 1993, p.30-31).

A experiência que passa de pessoa a pessoa, para Benjamim (1986, p. 200), revela uma fonte onde todos os narradores maravilham-se, até porque, encontra-se uma significativa dimensão utilitária no cerne dessa narrativa. De acordo com esse autor, as

narrativas têm “sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa atitude pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida”.

Tratando-se do teor das tradições, Vansina (2010, p.171), defende que elas “[...] refletem tanto um mito, no sentido antropológico do termo, como informações históricas” e obedecem a uma ordem cronológica. Para esse autor, “sem cronologia não há história, pois não se pode distinguir o que precede do que sucede”.

Sobre o contexto social da tradição, Vansina (2010, p.163) considera que uma sociedade transmite cuidadosamente tudo aquilo que ela cogita ser fundamental para o irrepreensível funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários status sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um.

De todo modo, são também objeto de muitos estudos as narrativas que não se classificam exclusivamente como sendo da tradição oral. Qualquer narrativa oral produzida, seja por quem for, pode ser objeto de estudos científicos se contiver uma secessão de eventos enunciados por um narrador a, pelo menos, um interlocutor ouvinte (I-O).

2.2.3 As narrativas orais

A oralidade está presente em todas as sociedades porque faz parte da natureza humana. Todo mundo um dia já relatou uma história envolvendo fatos do cotidiano passado ou presente. Por isso, Barthes (2008) menciona que “as narrativas são contempladas por homens de diferentes culturas”. Dessa forma, é um erro negar essa herança, rotulando-a como “primitiva, selvagem ou inculta” (HAVELOCK, 1995, p. 27). Vale ressaltar, também, que as narrativas orais não são apenas para a classe de pessoas menos privilegiadas, ditas marginalizadas, nem se constituem apenas em informações para serem transmitidas às novas gerações, mas são sim um intercâmbio de experiências, uma conversa para externar os conhecimentos e os anseios das pessoas e mesmo de uma comunidade.

Em consonância com o que já foi apresentado neste trabalho, Paiva (2005) afirma que os significados de narrativa que circulam entre nós são variados, quais sejam:

> [...] uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em seqüência; um relato de acontecimentos; uma seqüência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.

Entretanto, narrativas orais são narrativas da vida, como destaca Todorov, mas são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu. Não começam geralmente com aqueles "Naquele tempo...", "Numa terra tão distante...", ou termina com o famigerado "E foram felizes para sempre...", porque são histórias cujas personagens são os próprios narradores, ou parentes próximos, por exemplo.

Bruner (1997a, p. 46), em seu livro "Atos de Significação", sugere maior concentração sobre a narrativa para que se possa saber o que ela é, como ela difere de outras formas do discurso e de outros modos de organizar a experiência, a que funções ela pode servir e por que ela exerce poder sobre a imaginação humana.

Silva (2013b, p. 49) afirma que no passado "a narrativa oral ainda era uma questão de sobrevivência, visto que muitas culturas estavam mantidas apenas na memória de alguns anciãos contadores de histórias." Ela conclui que "Com isso, podemos compreender que a narrativa oral de qualquer sociedade é capaz de proporcionar informações para aclarar sobre a cultura e os valores de um povo."

Na sequência, Bruner (1997a, p. 46-51) apresenta algumas propriedades da narrativa. Ele sugere que a primeira talvez seja sua propriedade principal, que é a "Sequencialidade inerente". Ele afirma que uma "narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores." Após citar seus constituintes, o autor aponta que "estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou *fábula*." (BRUNER,1997a, p. 46)

A segunda característica da narrativa está relacionada com a "indiferença" factual, ou seja, se ela é real ou imaginária:

> A narrativa pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história: o significado e a referência da história guardam um relacionamento anômalo entre si. A sequência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral, seu enredo. É essa sequencialidade singular que é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos ela será captada. (BRUNER,1997a, p. 47-48)

A sua forma singular de manejar afastamentos do canônico é a terceira característica da narrativa que Bruner julga ser crucial, uma vez que a "narrativa forja ligações entre o excepcional e o comum". O autor explica que "a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenue ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico. É essa conquista que dá verossimilhança à história." (BRUNER,1997a, p. 48-50)

A "Qualidade dramática" é apontada por Bruner (1997a, p. 50) como a quarta propriedade, que focaliza a posição moral. O autor afirma que "as histórias bem formadas são compostas por um quinteto formado por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema." Segundo o autor, "as histórias devem, necessariamente, relacionar-se ao que é moralmente valorizado, moralmente apropriado ou moralmente incerto. Elas se tornam 'verossímeis' em relação a um problema moralmente explicado, quando não remodelado." (BRUNER,1997a, p. 50-51)

A concomitância dos eventos do "mundo real" e dos eventos mentais na consciência do protagonista confere a relevância da quinta característica: Paisagem Dual. A respeito desse aspecto, o autor relata que os "eventos e ações em um 'mundo real' que supomos verdadeiro ocorrem concomitantemente com eventos mentais na consciência do protagonista." As histórias apresentam uma relação com o modo como as coisas são interpretadas pelo protagonista. "Nas circunstâncias da história está embutido tanto uma convenção cultural como um desvio da mesma, explicável por meio de um estado intencional individual, o que empresta às histórias não apenas um estatuto moral, mas também epistêmico." (BRUNER,1997a, p. 51)

Em síntese, para Bruner (1997a, p. 52), a narrativa

> lida com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrásico 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 as normas da sociedade sem ser didática. (...) Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória ou alterar o passado.

Finalmente, não se pode falar em narrativas orais sem falar do seu E-N, sem o qual elas jamais existiriam. Na subseção que segue é sobre ele que vão recair as atenções.

2.2.4 As narrativas orais e o enuciador-narrador (E-N)

Como afirma Gancho (2002, p. 26), “Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história.” Zumthor (1994) exalta essa figura, elegendo-o como sendo o portador da voz no mundo. Ele defende a ideia de que os contadores:

> [...] assumem também, junto às comunidades onde estão inseridos, os papéis de detentores públicos de uma voz, pois como intérpretes dessa voz, sua vocação, além de proporcionar prazer ao ouvido, deve propor, através dela, as virtudes que venham ajudar a manter o laço social da comunidade. São eles que vão alimentar toda essa rede imagética dessas sociedades. (ZUMTHOR, 1994, p. 86)

Toda instituição social, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição que o explica e o justifica. Por outro lado, como protagonista de um relato, a palavra do E-N pode contribuir na redefinição do lugar do homem no seu grupo, até mesmo do contador, a que as sociedades de predominância oral destinam o lugar central. Como afirma Zumthor (1993, p. 68): “A identidade de um intérprete manifesta-se com evidência tão logo abre a boca: ele se define em oposição às outras identidades sociais, que com relação à sua são dispersas, incompletas, laterais e as quais assume, totaliza, magnífica.”

Ao expor sua narrativa, o E-N não só exibe sua identidade, como dito acima, mas também sai modificado dessa experiência. Na verdade, tanto o E-N quanto o I-O passam por uma experiência única que promove a modificação de ambos. “Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo o que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar.”, afirma Bosi (2003, p. 61). Ao contar suas histórias, o E-N desperta nos ouvintes o desejo de ouvi-las novamente, pois, como lembra Heller (1993, p. 72), “todos repetem e induzem os outros a repetir as histórias importantes para as suas vidas, não importando se aconteceram com “outros” ou conosco”.

Isso é o que se observa nas palavras do pescador e também contador de histórias, Clóvis Barbosa, apresentadas por Gomes & Pereira na obra Mundo Encaixado: Significação da Cultura Popular:

> Gosto de contá história (...). Qualqué história eu gosto de contá. Se é um caso alegre, de brincá com os otro, eu vô contano e vô rino. Se é história de sofrimento, eu vô falano, o coração vai doeno e tem vez que dá choro. Aí nós chora junto e lembra tudo de difici que nós passô. É um choro manso, uma chuva fininha. (GOMES & PEREIRA,1992, p. 112)

Nota-se, assim, um profundo envolvimento do E-N com a narrativa. Ele tanto sofre como se alegra envolvido pela trama da história narrada. A partir dessas palavras também se observa a importância da língua enquanto instrumento de interação social, pois é através da oralidade que se traz a público o que o E-N está pensando ou revelando em relação a sua história de vida: fatos relevantes, fatos experienciados e vividos no seu cotidiano, na sua cultura.

Ao abordar esse assunto em seu artigo, Labov (1997, p.2) diz que "A imagem clássica do contador de história é a de alguém que pode criar do nada, que pode dirigir nossa atenção com uma elaboração fascinante dos detalhes que entretêm, divertindo-nos e nos recompensando emocionalmente." É esse tipo de E-N, diz Labov, que faz parte de seu trabalho.

> Os contadores não eram conhecidos como contadores de história bem dotados; as pessoas não se reuniram em torno deles para ouvi-los falar. Eles eram pessoas comuns, no mais profundo sentido do termo. Eles não elaboraram ou sofisticaram a experiência de outros. Suas narrativas eram uma tentativa de comunicar com simplicidade e seriedade as experiências mais importantes de suas vidas. (LABOV, 1997, p.2)

Quando Labov (1997, p. 13) escreve que "De um jeito ou de outro, o narrador leva seu ouvintes a ver o mundo através dos olhos do narrador", sua afirmação não deixa quaisquer dúvidas a respeito da importância de um bom contador para a análise de uma narrativa oral, independente de ser da "tradição oral" ou não. Todavia, há ainda outro tipo de narrativa oral a que Labov e Waletzky (1967), Labov (1997), Ferreira Netto (2008), Flannery (2015), entre outros, chamam de "narrativas orais de experiência pessoal", que são utilizadas inclusive por E-N anônimos, mas que atraem a atenção de muitos I-O, deixando alguns deles fascinados pelo enredo do relato.

3 A CRONOLOGIA DOS ESTUDOS NARRATOLÓGICOS

> Que é uma personagem senão um determinante da ação? Que é a ação senão a ilustração da personagem? Que é um quadro ou um romance que *não seja* uma descrição de caracteres? Que outra coisa neles procuramos, neles encontramos?[5]
>
> (HENRY JAMES, 1884)

Esta seção tem como objetivo a apresentação de diversos autores e suas respectivas obras tendo como tema principal de suas publicações os estudos narrativos.

3.1 OS ESTUDOS DA NARRATIVA DE ARISTÓTELES A FLANNERY

Desde Aristóteles até hoje, especialistas de diversas áreas do conhecimento têm se dedicado ao estudo das narrativas com objetivo de compreender sua natureza, seu significado, sua estrutura abstrata e suas manifestações concretas. Por volta do ano 335 a.C., Aristóteles publica "Poética" e torna-se um dos precursores dos estudos narrativos. Segundo o filósofo grego, a narrativa é uma forma de linguagem, que permite ao indivíduo demonstrar sua competência comunicativa. Implicitamente, ele parece dizer também que as narrativas podem funcionar como instrumentos de transmissão de saberes acumulados e de visão de mundo.

Em termos históricos, pode-se afirmar que o estudo das narrativas pode ser dividido em dois grandes momentos. O estudo do texto centrado na sua interpretação caracteriza o primeiro momento. Já o segundo é caracterizado pelo estudo sistemático da narrativa, do ponto de vista de suas estruturas.

Esse segundo momento se dá com a publicação em russo, em 1928, do livro “Morfologia do Conto Maravilhoso”, de Vladimir L. Propp. O combate ao chamado "Formalismo Russo" fez com que seu livro saísse de circulação em 1958. Todavia, nesse mesmo ano, ele é publicado numa versão em inglês, nos Estados Unidos, e teve uma repercussão extremamente ampla. Passou-se, então, a perceber claramente que o estudo de Propp, embora concentrado num *corpus* de cem contos de magia russos e sem nenhuma pretensão explícita de extrapolar essas conclusões para outros gêneros, dava explicação cabal a um fato que perturbava os folcloristas: a ocorrência dos mesmos esquemas narrativos em povos que dificilmente poderiam ter mantido contato entre si.

---

[5] Essas exclamações vêm de Henry James e se encontram em seu célebre artigo *The Art of Fiction* (1884), citadas no livro de Todorov “As Estruturas narrativas”, 2006, p. 119.

Em seu livro publicado em 1928, Propp analisa diversos contos de fada da literatura russa (chamados por ele de contos maravilhosos), e isso resulta como alicerces dos estudos narratológicos atuais.

Em seu trabalho, ele propõe uma morfologia para esses contos, ou seja, uma descrição de suas partes constitutivas e suas relações com o seu conjunto. Analisando e comparando a distribuição dos motivos em diversos contos, Propp constata que muitas vezes os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes. Comparando contos diferentes, observa que, a par de situações diversas, todos se resumem numa mesma ação na qual o que muda são os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções. Por conta disso, ele propõe um estudo dos contos a partir das funções das personagens. São essas suas palavras: "No estudo do conto maravilhoso o que realmente importa é saber *o que* fazem os personagens. *Quem* faz algo e *como* isso é feito, já são perguntas para um estudo complementar"[6] (PROPP, 2001, p. 16). Por essa afirmação e pelos seus estudos completos, ele passa a ser considerado como o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo, haja vista que ele é considerado o precursor do estruturalismo. Contudo, no prefácio da edição brasileira de seu livro (2011, p. 3) consta que no trabalho de E. M. Meletínski[7] se encontra referências a precursores de Propp, mas que nenhum deles consegue decifrar com tanta clareza e força de convicção em que consistia a constância que outros já haviam detectado. Assim, o livro de Propp abre, de Fato, amplas perspectivas para a análise do conto maravilhoso e da arte narrativa em geral, e essa obra adianta significativamente as investigações tipológico-estruturais realizadas no Ocidente.

Entretanto, Propp não é o único estudioso a se dedicar a busca das regularidades narrativas. Meletínski (2011, p. 92), em "O Estudo Tipológico-Estrutural do Conto Maravilhoso", informa que "ao mesmo tempo que Propp, ou talvez um pouco antes, os problemas do estudo estrutural e morfológico foram apresentados em destaque por A. I. Nikíforov, em um artigo [Kvopróssu o morfologuítcheskom izutchênii naródnoi skázki] muito importante (escrito em 1926 e publicado em 1928)." Nesse trabalho o autor "propõe observar as 'ações narrativas' isoladas, e seu agrupamento de

---

[6] Grifo do autor

[7] E. M. Meletínski publicou em 1969 o ensaio: O Estudo tipológico – Estrutura do Conto Maravilhoso, que analisa o impacto que a obra de Propp causou na ciência moderna. Nesse ensaio, o etnólogo soviético ressalta a amplitude dos estudos proppianos no Ocidente e chega a contrastá-la com o número relativamente reduzido de estudos soviéticos específicos sobre o assunto.

acordo com o modelo de formação das palavras na lIngua.” Entretanto, como afirma Meletínski (2011, p. 93), na obra de Nikíforov os níveis (de enredo, de estilo etc.) não são diferenciados de maneira suficientemente clara. Além disso, não obstante suas ideias serem muito fecundas, infelizmente não são desenvolvidas numa investigação sistemática da sintagmática narrativa do conto maravilhoso. E, finalmente, os próprios princípios estruturais não são contrapostos de forma bastante nítida às concepções atomísticas, como ocorre na obra de Propp. Meletínski (2011, p. 94) afirma que por diversas razões, ao longo das décadas de 30 e 40, o interesse pelos problemas da forma declinou nos estudos literários soviéticos. O autor (2011, p. 95) também diz que, na verdade, os estudos tipológico-estruturais no domínio do folclore apareceram no Ocidente - França e Estados Unidos - somente nos anos 50.

No entanto, na década de 40, 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. Entre os primeiros pesquisadores a chamar a atenção para a existência de uma estrutura no enunciado narrativo certamente deve-se incluir Jung (1945,1984). Em seu trabalho “Da essência dos sonhos”, estudando uma quantidade muito grande de sonhos, Jung observa que o eles tendem a se organizar como um drama. Retomando o conceito aristotélico de drama, Jung afirma que certos sonhos, os quais chama de sonhos médios, apresentam tal estrutura. Assim os sonhos apresentam uma situação inicial, a qual Jung chama de Exposição. Ela indica o lugar da ação, os personagens e a situação inicial do drama. À segunda fase Jung chamou de Desenvolvimento da ação. Aqui, a situação inicial complica-se, estabelecendo uma tensão, porque não se sabe o que vai acontecer. Então o sonho encaminha-se para a terceira fase, a Culminação ou Peripécia, na qual acontece alguma coisa de decisivo, ou a situação muda completamente. A quarta e última fase é a Lise, Solução ou Resultado. É interessante notar que Jung (1945,1984) não empregou o termo narrativa, mas drama. Tal fato se explica pelo estado da arte na época. De qualquer maneira, a unanimidade entre os estudiosos da narrativa em apontar Aristóteles como seu principal precursor dá autorização a entender, neste caso, drama como narrativa. Outro ponto que deve ser salientado é o fato de que Jung organiza sua estrutura narrativa a partir de quatro macro-proposições: Exposição, Desenvolvimento, Peripécia e Resultado.

Em 1946, Propp publica outro livro, agora sob o título “As raízes históricas do conto maravilhoso”, que ele mesmo diz ser obra complementar ao livro “Morfologia do Conto Maravilhoso”. Santos, ao analisar essas obras de Propp afirma que “as duas

obras proppianas são partes de uma mesma pesquisa que considerou o texto folclórico em três aspectos: do ponto de vista da sua estrutura, da sua relação genética com o rito e do seu funcionamento na sociedade.” (SANTOS, 2014, p. 14).

Na década de 50, Schatzman e Strauss (1955, p. 329-338), citados por Labov & Waletzky (1967, p. 4), publicam: *Social Class and Modes of Communication*, no qual estudam “as diferenças de classe na técnica narrativa através de meios informais [...]”.

Em 1955, o antropólogo estruturalista francês Claude Lévi-Strauss publica o artigo: "Estudo estrutural do mito". Nele, Lévi-Strauss se propõe aplicar os princípios da linguística estrutural ao folclore, assim como “considera o mito como um fenômeno da língua, que ocorre num nível mais elevado que os fonemas, morfemas e semantemas.” (MELETÍNSKI, 2011, p. 96). O trabalho de Lévi-Strauss também se opõe ao de Propp por apresentar um modelo não linear, acrônico, que privilegia o aspecto paradigmático e aponta para a variação da estrutura narrativa.

Na década de 60, quem merece menção especial é o linguista e semioticista lituano radicado na França, A. J. Greimas, pelo seu ciclo de trabalhos: em 1963 publica o artigo "Descrição do significado e Mitologia Comparada”, que procura esclarecer as pesquisas de Georges Dumézil na mitologia comparada, utilizando exclusivamente o método de Lévi-Strauss; em 1965 publica outro artigo: "O conto popular russo. Análise funcional"; e em 1966: "Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica"; no mesmo ano, Greimas lança a obra “Semântica Estrutural”, que detém, de forma potencial, todos os desdobramentos de sua teoria – inclusive sobre a narrativa – em obras subsequentes. Seguindo os passos de Propp, Greimas compara fragmentos da narrativa mais ou menos independentes com as funções e a distribuição de papéis entre os personagens dentro dos limites de um mesmo episódio. Nas palavras de E. M. Meletínski (2011, p. 102), “Greimas coloca a maior ênfase teórica no esclarecimento das relações e das influências recíprocas entre a isotopia discursiva e a isotopia estrutural, isto é, o confronto de conjuntos narrativos diacrônicos com determinadas transformações do conteúdo profundo.”

Ainda nos anos 1960, o folclorista estadunidense Alan Dundes baseia-se nos estudos proppianos e escreve a obra “Morfologia e estrutura no conto folclórico” (1962). Segundo Santos (2013, p. 1401), “Dundes analisou narrativas folclóricas e criou uma tipologia própria na qual a unidade narrativa é o motivema e elas devem ter no mínimo uma sequência bimotivêmica que corresponde a uma situação em desequilíbrio

rumo ao equilíbrio.” Entretanto, na análise de E. M. Meletínski (2011, p. 106), a obra mais significativa dedicada diretamente à análise da estrutura do conto de Dundes é o seu livro “Morfologia dos contos populares entre os índios norte-americanos”, publicada em 1964. Nessa obra, segundo Meletínski (2011, p. 106), Dundes se manifesta contrário à excessiva propensão de Lévi-Strauss por modelos de parentesco, e à sua forma de analisar as estruturas, não mais dos mitos concretos, mas das relações entre mitos e variantes.

Em 1966, outro importante teórico a analisar os discursos narrativos foi Claude Bremond (1966, 2009), que publica o artigo: “A lógica dos possíveis narrativos”. Ele faz uma profunda revisão dos trabalhos de Propp e propõe que o esquema narrativo não mais se limite ao conto folclórico, podendo ser expandido para as narrativas em geral. A partir daí, os trabalhos publicados passam a falar de uma estrutura dos enunciados narrativos. Seguindo a lógica de Propp, ele afirma que

> Toda narrativa consiste num discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão não há narrativa, mas, por exemplo, descrição (se os objetos do discurso são associados por uma contiguidade espacial); dedução (se eles estão implicados), efusão lírica (se eles evocam por metáfora ou metonímia) etc. Onde não há integração na unidade da ação, não há narrativa, mas somente cronologia, enunciação de uma sucessão de fatos não coordenados. Onde, enfim, não há implicação de interesse humano (onde os acontecimentos relacionados não são produzidos nem por agentes, nem sofridos por pacientes antropomorfos) não pode haver narrativa, porque é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada. (BREMOND, 2009, p. 118).

Nessa perspectiva, numa narrativa sempre há uma sequência formada por ações (uma ação abre ou inicia a história, outra(s) realiza(m) e uma última fecha a sequência) promovendo a sucessão de acontecimentos do processo narrativo.

Em 1966, Colby, citado no trabalho de Labov & Waletzky (1967, p.13), publica o estudo intitulado “Padrões culturais em narrativas”, no qual “toma como dados as frequências de palavras individuais de acordo com uma subcategorização semântica”.

Em 1967, Labov e Waletzky publicam “*Narrative analysis: oral versions of personal experiences”*[8], sobre a estrutura do texto narrativo. Para se compreender como e porque se deram essas pesquisas, vale lembrar que antes das pesquisas com as narrativas orais de experiência pessoal, nas quais eles supunham que encontrariam as

[8] Análise Narrativa: versões orais de experiências pessoais.

estruturas fundamentais que poderiam ser “analisadas em conexão direta com suas funções de origem” (Labov e Waletzky, 1967), outras pesquisas foram realizadas a partir de narrativas populares entre as quais mitos, contos populares, lendas, histórias, épicos e sagas. Elas não possuíam, porém, as estruturas que esses dois autores propunham como fundamentais. Dessa forma, com o intuito de investigar as características da língua inglesa falada pela população negra residente num bairro de Nova Iorque Labov e Waletzky, por meio de entrevistas gravadas, que tiveram a seguinte pergunta disparadora: Alguma vez você já esteve em uma situação em que sua vida esteve em risco?, coletam um grande número de narrativas orais, de adultos e crianças, em diversas culturas.

Dessa forma, eles acabam observando que seus enunciadores-narradores[9] empregam com certa regularidade alguns recursos linguísticos. Os autores afirmam que ao analisar as narrativas de experiência pessoal[10] de um grande número de falantes simples foi possível relacionar as propriedades formais da narrativa com as suas funções. Eles acrescentam que ao estudar o desenvolvimento da técnica da narrativa de crianças a adultos e a gama de técnicas narrativas de falantes de classe baixa a classe média foi possível isolar os elementos da narrativa.

Em suma, nos seus estudos fonético-fonológicos Labov e Waletzsky constatam que os dados obtidos durante as entrevistas gravadas não eram adequados para os fins a que se destinavam, isto é, analisar fonética-fonologicamente a fala espontânea dos informantes negros de um bairro de Nova Iorque. Com essa metodologia, eles não estavam obtendo a necessária espontaneidade da fala casual. Por conta disso, eles recorrem à técnica da narrativa oral de experiência pessoal já que, por meio dessa ferramenta os informantes concentram suas atenções nos eventos que estão narrando e perdem a timidez diante do pesquisador e do gravador. Esse estudo teve grande repercussão e suscitou muitos trabalhos centrados na mesma temática por outros pesquisadores.

No ano seguinte à publicação do trabalho de Labov e Waletzky, Todorov (1968) lança a obra “As estruturas narrativas” cujo objetivo foi a partir de um método de análise que tem a gramática como metáfora, criar uma nova disciplina que desse conta de todos os tipos de relato, a qual chama de Narratologia. Apesar de permanecer

[9] A partir de agora utilizarei a sigla E-N para me referir a enunciadores-narradores.
[10] A partir de agora utilizarei a sigla NOEP para me referir a "Narrativas Orais de Experiência Pessoal".

no nível frasal, o autor contribui para a aproximação dos estudos narrativos com a linguística.

Também em 1968, Parsons, citado por Schütze (2014, p.14) no seu artigo *Sociological and linguistic analysis of narratives*[11], ao falar acerca da narrativa considera imprescindível levar em conta não somente ela em si, mas também seus I-O. Segundo ele, "Toda narrativa é, por princípio, interação e está sujeita à dupla contingência do processo interacional de não só poder partir dos próprios impulsos para a atividade, mas de levar também em consideração os impulsos do(s) parceiro(s) da interação".

No início da década de 70, Todorov, junto com outros estudiosos, publica o livro "Análise estrutural da narrativa" (1971), no qual lança o trabalho "As categorias da narrativa literária". Nele o autor trata da literaridade da narrativa literária, que ele prefere chamar de "intriga": "a narrativa é uma intriga" (TODOROV, 2011, p. 84). Em suas palavras

> A análise estrutural terá sempre um caráter essencialmente teórico e não descritivo; por outras palavras, o objetivo de tal estudo nunca será a descrição de uma obra concreta. A obra será sempre considerada como a manifestação de uma estrutura abstrata, da qual ela é apenas uma das realizações possíveis; o conhecimento dessa estrutura será o verdadeiro objetivo da análise estrutural. (TODOROV, 2011, p. 84).

Barthes, em seu trabalho "Introdução à Análise Estrutural da Narrativa" publicado em 1971, afirma que há uma variedade de formas de narrativas:

> Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers[12], na conversação. (BARTHES, 2011, p.19)

Barthes vê a narrativa numa acepção ampla, que engloba tanto o verbal quanto o não verbal. Para o autor, não se pode pensar em narrativas, em histórias, sem se pensar na ligação que existe entre o ser humano e a própria arte milenar de contar histórias: "a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas [...]" (BARTHES, 2011, p.19)

---

[11] Análise sociológica e linguística de narrativas.
[12] Do francês "fatos diversos". Expressão para designar notícias corriqueiras de interesse popular.

Em 1972, Labov organiza e publica outro trabalho também importante, mas já sem a participação de Waletzky: *Language in the Inner city.* Nesse livro, é publicado um capítulo (9), intitulado "A Transformação da Experiência na Sintaxe Narrativa", dedicado ao estudo da narrativa, mais especificamente ao estudo da Avaliação. Nele o autor define a narrativa como "um método de recapitulação de experiência passada combinando uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que (segundo se infere) ocorreram efetivamente". (LABOV, 1972, p. 359). A narrativa, portanto, sinaliza as experiências vividas e/ou imaginárias e atualiza temas e crenças ou ideias que se tem acerca do indivíduo em si, do indivíduo e o outro, do indivíduo e o mundo. O autor também afirma que, com essa concepção de narrativa, pode-se definir uma narrativa mínima como uma sequencia de duas orações ordenadas temporalmente, isto é, uma mudança na sua ordem resultaria na mudança da sequência temporal da interpretação semântica original. Nesse trabalho, Labov confirma a estrutura da narrativa padrão, portanto, composta por seis partes: 1) Resumo; 2) Orientação; 3) Ação complicadora; 4) Avaliação; 5) Resolução e 6) Coda. O grande diferencial desse trabalho são as suas contribuições em relação à "avaliação", um componente fundamental para uma boa narrativa. Segundo Labov, as narrativas que apresentam apenas "orientação" e "complicação", e até mesmo "resolução", não são narrativas completas, pois carecem de significância, ou seja, não estão completas e deixam de ter razão de ser contada. É nesse trabalho que Labov apresenta um estudo mais detalhado do elemento Avaliação, classificando-a em: a) Avaliação Externa, b) Avaliação Encaixada e c) Avaliação pela Suspensão da Ação, que são os mecanismos externos. Porém, de acordo com Labov (1972, p. 375), as avaliações não se limitam a eles, elas podem ocorrer também por meio de mecanismos internos, que são oito dispositivos sintáticos: 1. conjunções, incluindo as temporais: então, e, mas, depois; 2. sujeito simples: pronomes, nomes próprios; 3. verbo auxiliar; 4. verbos no passado; 5. complementos de variada complexidade: objetos direto e indireto; 6. advérbios de modo; 7. advérbios de lugar; e 8. advérbios de tempo. Labov chama atenção para a existência, também, dos elementos sintáticos com carga avaliativa, que foram classificados em quatro grandes classes: a) intensificadores; b) comparadores; c) correlativos; d) explicações, as quais, por sua vez, também apresentam subdivisões.

Em 1976, Havelock publica um estudo acerca do poema de Homero com foco nos seus aspectos narrativos. Mungioli (2002, p. 50), ao analisar esse estudo em seu artigo "Apontamentos para o estudo da narrativa", afirma que Havelock apresenta e

discute os poemas épicos da Ilíada e da Odisséia como "representantes de uma avançada civilização que utilizava a narração como um modo de pensamento". Para Havelock (1976) os poemas homéricos devem ser vistos como "imensos repositórios da informação cultural, abrangendo costumes, leis e propriedades sociais que também foram armazenados".

No final da década de 70, Todorov (1979) publica "As estruturas narrativas". Na edição de 2006, ao analisar as narrativas, ele afirma que elas se constituem "na tensão de duas forças", e explica que "uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da "vida" (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez." Ele esclarece que esse "é o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem" que

> se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas. (TODOROV, [1979] 2006, p. 145)

Mais adiante ele retoma o assunto afirmando que "uma narrativa pode também apresentar somente uma parte desse trajeto. Assim, pode descrever apenas a passagem de um equilíbrio a um desequilíbrio, ou inversamente." (TODOROV, [1979] 2006, p. 145)

Todorov ([1979] 2006, p. 162) diz também que "toda narrativa é movimento entre dois equilíbrios semelhantes, mas não idênticos." Ele esclarece que "no começo da narrativa, haverá sempre uma situação estável, as personagens formam uma configuração que pode ser móvel, mas que conserva, entretanto intacto certo número de traços fundamentais." A partir disso ele oferece o seguinte exemplo para ilustrar sua afirmação em relação aos traços mantidos:

> Digamos, por exemplo, que uma criança vive no seio de sua família; ela participa de uma micro-sociedade que tem suas próprias leis. Em seguida, sobrevém algo que rompe a calma, que introduz um desequilíbrio (ou, se se quiser, um equilíbrio negativo); assim, a criança deixa, por uma razão ou por outra, sua casa. No fim da história, depois de ter superado muitos obstáculos, a criança, crescida, reintegrará sua casa paterna. O equilíbrio é então estabele-cido, mas não é o mesmo do começo: a criança não é mais criança, é um adulto entre outros. (TODOROV, [1979] 2006, 162)

De acordo com Todorov ([1979] 2006, 162-163) a narrativa elementar comporta, pois, dois tipos de episódio, a saber: a) os que descrevem um estado de equilíbrio ou de desequilíbrio; b) os que descrevem a passagem de um a

De acordo com Todorov, “Os primeiros se opõem aos segundos como o estático ao dinâmico, como a estabilidade à modificação, como o adjetivo ao verbo.” O autor explicita que “toda narrativa comporta esse esquema fundamental, se bem que seja frequentemente difícil reconhecê-lo: podemos suprimir seu começo ou seu fim, intercalar digressões, outras narrativas etc.”

Por esse viés, para Todorov a gramática da narrativa pressupõe a existência de uma narrativa ideal:

> [...] a narrativa ideal começa com uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido contrário, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. (TODOROV, [1979] 2006, p. 138)

O autor afirma também que “a inocência da crítica de erudição é, evidentemente, falsa; esta aplica conscientemente ou não, a toda narrativa, critérios elaborados a partir de algumas narrativas particulares”, que ele diz ignorar quais sejam. Além da condenação à inocência da crítica de erudição, ele afirma que há também uma conclusão mais geral a ser tirada, ou seja, que não há narrativa primitiva, natural, própria, mas que todas as narrativas são sempre "figuradas", ou melhor, duplamente figuradas.

> [...] é que a narrativa primitiva não existe. Não há narrativa natural; toda narrativa é uma escolha e uma construção; é um discurso e não uma série de acontecimentos. Não existe uma narrativa “própria” em face das narrativas “figuradas” (como, aliás, não há sentido próprio); todas as narrativas são figuradas. Só existe o mito da narrativa própria; e, de fato, é uma narrativa duplamente figurada: a figura obrigatória é secundada por outra, [...] (TODOROV, [1979] 2006, p. 108)

Bruner, na década de 80 do século passado, destaca-se entre os estudiosos que analisam a narrativa sob o aspecto do desenvolvimento cognitivo, e que buscam compreender os esquemas cognitivos e as formas de pensamento. Em seu livro “Realidades mentais: mundos possíveis”, publicado em 1986, ele se dedica à discussão do quão relevante foi o papel da narrativa na evolução da cultura humana.

Na publicação de Barthes de 1981: “Análise estrutural da narrativa”, ele define narrativa como

> unidade discursiva, deve ser considerada como um algoritmo, isto é, uma sucessão de enunciados cujas funções-predicado simulam linguisticamente um conjunto de comportamentos orientados para um objetivo. Na qualidade de sucessão, a narrativa possui uma dimensão temporal: os comportamentos ali apresentados mantêm entre eles relações de anterioridade e posterioridade. (BARTHES, 2011, p. 65)

Em 1982, em sua obra "A tradição oral e sua metodologia", Vansina declara que "a "narrativa" inclui a narrativa geral, histórica ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais." (VANSINA, 1982, 2010, p. 165). Cada uma delas tem sua função específica, e seu valor histórico.

Ainda nessa década, de 1983 a 1985, o filósofo francês Ricoeur publica "Tempo e narrativa", Tomo I, II e III respectivamente. Na divisão em três tomos, Ricoeur oferece reflexões múltiplas acerca do tempo, dentre elas, a proximidade entre as intenções do historiador e as do romancista quanto ao ato de narrar. Ele discute sua hipótese base, a saber, "que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal." (RICOEUR, 1994, p. 85). As narrativas, segundo a perspectiva do autor, são operações miméticas as quais nos possibilitam entrar em contato com o mundo. A fim de entender a relação entre tempo e narrativa, Ricoeur tenta estabelecer um diálogo entre as obras Confissões, um estudo sobre o tempo de Agostinho, e Poética, sobre intriga de Aristóteles.

Em 1983, Zumthor publica na França, e em 1997 no Brasil a obra "Introdução à poesia oral" para dizer que o fenômeno linguístico da narrativa "emerge em algum lugar de uma série contínua de fatos de cultura", como nos mitos, nas lendas, nos contos, nas fábulas e até hoje sobrevivem de forma duradoura por meio da oralidade.

Em 1986, em seu trabalho *Audience diversity, participation and interpretation*, Goodwin, citado por Flannery (2015, p. 61), analisa uma narrativa na qual o ponto é modificado à medida que as justificativas para a razão de ser da estória são rejeitadas por aqueles que participam do evento. O autor mostra, assim, que há estórias cujos pontos podem ser negociados no âmbito da interação em que são contadas. Esta perspectiva dinamiza a relação entre narrador e audiência, problematizando a nocão de que existe, no espaço da narração, uma situação estática, caracterizada pela responsabilidade principalmente atribuída ao detentor das informações, o narrador, e à receptividade passiva de uma audiência-ouvinte.

Na década seguinte, Connelly e Clandinin (1990), autores citados por Galvão (2005), publicaram *Stories of Experience and Narrative Inquiry*, trabalhos de cunho narratológico, estabelecendo uma diferença entre narrativa e história. Para os dois autores, "O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa." Para esses autores, a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos.

Nesse mesmo ano Olson (1990, p. 99), em seu trabalho *Thinking about narrative,* ao recuperar a trajetória dos estudos que tratam da narrativa registra que ela tem sido vista há séculos como antagônica no pensamento racional: "Narrativa é uma forma de discurso natural, não-reflexiva e acrítica que é o oposto de formas mais reflexivas de discurso tais quais história ou filosofia." Na verdade, porém, afirma mais adiante, que as narrativas "podem ser vistas não somente como esquemas para armazenamento de informação para sua reutilização, mas também como formas de pensamento - esquemas de interpretação de experiência e ação informativa." (OLSON, 1990, p. 101).

Em 1991, no livro "A construção Narrativa da Realidade", Bruner retoma a temática das narrativas para dizer que elas são

> uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por "necessidade narrativa"[13], e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. (BRUNER, 1991, p. 4)

Após expor a definição de narrativas, Bruner (1991, p. 5) assegura que "da mesma maneira que nossa experiência do mundo natural tende a imitar as categorias de ciência familiar, assim nossa experiência fenômenos humanos leva a forma das narrativas que usamos ao contar sobre eles." Dois são os fenômenos que emergem dessa relação intrincada, sobretudo, de difícil separação: o processo mental e o discurso que o exprime. Essa relação leva à questão do significado da narrativa, que foi o foco de Bruner, nesse trabalho: o "modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade" (BRUNER, 1991, p. 5).

---

[13] Grifo do autor.

No ano seguinte, em *Lectures on conversation*, Sacks (1992, p. 227), citado por Flannery (2015, p. 57), discute as formas pelas quais uma estória é inserida em uma conversação na medida em que contrasta a ocupação de turnos em um episódio comunicativo cotidiano e em uma narrativa. De acordo com Sacks, uma questão de interesse, ao se estudar estórias, são os processos de seleção de turnos mais longos. Como os locutores indicam que ocuparão turnos mais extensos e quais são as formas de tornar esta intenção clara? O autor aponta para a necessidade de que os que vão engajar sua audiência na atividade de ouvir uma estória solicitarem o uso de um turno mais extenso. Esta solicitação é efetivada por meio de uma declaração que informa aos coparticipantes de uma conversação que uma estória vai ser iniciada. Ele chama esta introdução a uma estória de "prefácio". Ele diz que a sequencia posterior à solicitação contém uma aceitação ou rejeição da estória, o que implica que, já no limiar da narração, ocorre uma atividade que é colaborativa e envolve pelo menos uma sequencia interacional, o par pedido-aceitação/rejeição. Esta posição sobre o contar de uma estória é diferente de outras abordagens, por exemplo, da laboviana, porque assume a participação de narrador e audiência, de modo que não se tem, de fato, narrador e audiência em posições rígidas, determinadas pelo formato e extensão de uma estória.

Em 1993, em seu trabalho *The place of story in the study of teaching and teacher education*, Carter (1993, p. 7), ao tratar de narrativas com multiplicidade de significados, afirma que: elas "são uma forma de expressar o conhecimento que emerge da ação". Ou seja, cada ação resulta em um conhecimento, e como o ser humano executa ações o tempo todo, é passivo de adquirir conhecimentos variados, que acabam por ser expressos em narrativas com múltiplos significados.

Schiffrin (1996, p.167-201), ao estudar o texto narrativo em seu trabalho *Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity*, afirma que essa modalidade de discurso é um dos mais pertinentes veículos para se conhecer o que ela chama de "retrato sociolinguístico" de atores sociais. Esses tipos de narrativas podem revelar algo sobre a nossa formação, o lugar de onde somos etc. Desse modo, estudar grupos de narrativas, assegura Schiffrin (1996), pode também contribuir para revelar a identidade de um grupo de pessoas. Entender a narrativa e conhecer as diversas estruturas deste tipo de texto é um passo crucial para o entendimento da evolução da narrativa. Este estudo revela uma preocupação recorrente no estudo da narrativa no que tange a relação entre identidade e processo narrativo.

Em 1997, Labov (1997, p.2) vai "além da análise", que havia realizado com Waletzky (1967), com seu ensaio "Alguns passos iniciais na análise da narrativa" e acrescenta outros componentes que vão permitir compreender mais adequadamente os eventos relatáveis e, principalmente, o mais relatável de uma narrativa de experiência pessoal: relatabilidade, da credibilidade, da objetividade, da causalidade e da atribuição de louvor e censura. Acerca da avaliação, Labov (1997, p. 07) apresenta uma definição não-linguística: “a avaliação de um evento narrativo é a informação sobre as consequências desse evento para as necessidades e para os desejos humanos.” E uma sentença avaliadora “apresenta uma avaliação de um evento narrativo. Nesse trabalho, o autor aponta que a avaliação é o componente mais importante de uma narrativa, pois é aqui que se aprende sobre a significância dos eventos para o narrador. Nela o narrador indica o seu ponto de vista. Segundo o autor a avaliação é um componente narrativo que contribui para que se evite a pergunta “e daí?” ao final de um relato. Ela é uma característica marcante no modelo laboviano e faz os acontecimentos se tornarem relatáveis, repetitivos e relevantes. Não é possível prever a posição do surgimento da avaliação na narrativa, ela pode ser distribuída em algum ponto da narrativa, pode acontecer em qualquer momento e pode se sobrepor a outras estruturas. Assim como Labov já havia apontado em sua obra em 1972, “a avaliação deixa de ser um gesto isolado, feito num instante exato e único da narrativa, para estar presente de forma contínua e diversificada no desenrolar da narrativa.” O autor observa que sobre a avaliação importa também lembrar que quanto mais elementos avaliativos o enunciador-narrador fizer uso, muito maiores serão as chances de ele manter o interlocutor-ouvinte interessado em sua narrativa, uma vez que eles deixam a narrativa mais clara à compreensão. Percebe-se que neste trabalho, o autor fala superficialmente sobre a avaliação porque já explanou em 1972.

Nesse mesmo ano, Bruner retoma seus estudos sobre as narrativas com o livro “Realidade mental, mundos possíveis”. Nessa obra ele afirma que “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas.”, e, por conta disso, poderia haver “um número infindável de intenções e incontáveis formas pelas quais elas podem entrar em apuros [...], deveria haver incontáveis tipos de histórias. Mas, surpreendentemente, este não parece ser o caso.” Ele acrescenta que “as narrativas naturais começam com um estado canônico ou “legitimado” (BRUNER, 1997b, p. 17), que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto.” Bruner sugere que o suposto limite em relação aos tipos de

história poderia ser inerente às mentes dos escritores e/ou leitores, ou até que seriam esses limites uma questão de convenção. Se assim fosse, como se explicaria "as erupções de inovações que iluminam o curso de história literária"? E como se justificaria a "semelhança reconhecível em contos de todos os países e tanta continuidade histórica dentro de qualquer língua em particular cujas literaturas tenham sofrido mudanças tão drásticas quanto, digamos, a francesa, a inglesa ou a russa"? Essas indagações são do próprio Bruner, reconhecendo, por conta disso, que há opiniões antagônicas, mas nada conclusivas. Seria bom acrescentar, que houvesse "uma definição tão livre de restrições quanto possível em relação àquilo que uma história deve "ser" para ser uma história." Para ele definição mais útil para uma narrativa é mesmo aquela que "trata das vicissitudes das intenções humanas."

Novos trabalhos sobre as narrativas surgem no Canadá no ano 2000 com Clandinin e Connelly – *Narrative inquiry* - e vão ser úteis para muitos estudos que utilizaram a pesquisa narrativa, principalmente àquelas voltadas para o contexto educacional, para a área da Linguística e da Linguística Aplicada. Para esses autores, as narrativas são, concomitantemente, o fenômeno investigado e o método de compreender experiências, visto que, conforme declaram, "as narrativas são um termo chave na pesquisa narrativa." Na visão desses autores, o ato de narrar uma experiência resulta numa experiência narrada como fenômeno investigado e é enquanto se narra que se reflete acerca de tal fenômeno e se produz sentidos sobre o mesmo. O narrar, portanto, é o recurso mental que o ser humano emprega para exteriorizar sua experiência.

Beattie, em seu trabalho publicado em 2000 *Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach* considera o valor das narrativas porque elas mostram as maneiras peculiares e criativas das pessoas lidarem com seus desafios e dilemas, permitindo-lhes refletir sobre suas experiências e reconstruí-las, com base em novas experiências e percepções

Em 2001, Pavlenko publica: *Language learning memories as a gendered genre***.** Nela ele fala da importância das narrativas na medida em que elas se apresentam como "uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos" de seres humanos. (PAVLENKO, 2001, p.103).

Nesse mesmo ano, Wortham, ao publicar *Narratives in action: a strategy for research and analysis*", aborda o estudo da narrativa partindo da premissa de que esta pode suprir o espaço no qual o "eu" autobiográfico não é apenas representado por meio de representação de ações e personagens, mas também de que o "eu" pode ser

construído à medida que posições interacionais são geradas dentro (entre personagens) e fora (na relação entre narrador e audiência) da narrativa (FLANNERY, 2015, P. 48-49).

Também em 2001, em seu trabalho *Uncovering the event structure of narrative*, Labov adiciona alguns conceitos ao seu estudo inicial da narrativa. O autor afirma que a relação entre o grau em que uma história é relevante em um determinado contexto – sua reportabilidade – é função inversa de quão crível o relato é. Isto significa que as histórias mais reportáveis, mais dignas de ocuparem turnos maiores em uma dada interação, são também aquelas cujos eventos parecem menos verdadeiros. (FLANNERY, 2015, P. 25). Segundo a autora, Labov (2001, p. 69) expressa essa relação ao afirmar que, "um paradoxo fundamental da narrativa recai sobre as relações inversas de credibilidade e reportabilidade. Ao ponto que o evento mais reportável é incomum e inesperado, é menos crível do que eventos mais comuns e mais esperados."[14]

No estudo de Melo de 2003, esse autor relata que o próprio Labov (1972, Ed. Fr. 1978, p. 305-306) advertia sobre a necessidade de modificar o esquema em Labov & Waletzky (1967) "a fim de mostrar que a (Avaliação) é um ponto de onde parte ondas de avaliação que penetram toda a narrativa". De fato, no ensaio de 1972, Labov procura mostrar que a avaliação podia se apresentar em qualquer ponto da narrativa.

Em seu estudo de 2005 **"**A pesquisa narrativa: uma introdução", Paiva afirma que uma narrativa é "o relato de uma seqüência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais". A autora reafirma que a "narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e sociamente, transformando-se em experiência." Paiva prossegue em suas conclusões para dizer que Labov "entende que o mais importante não é focar a produção da fala ou fazer experimentos controlados, mas sim entender o poder da narrativa na audiência." Ela afirma que, entre outras acepções, a narrativa pode ser entendida como

> uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em seqüência; um relato de acontecimentos; uma seqüência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. (PAIVA, 2005)

[14] Tradução nossa.

Georgakopoulou, em publicação de 2007 *Small Stories, Interactions and Identities*, declara que há estudiosos que preferem não definir o que vem a ser uma narrativa tendo em vista que o próprio ato de elaborar uma explicação pontual desse modelo discursivo acaba por limitar o foco analítico. A autora idealizou uma proposta de um novo modelo analítico de narrativas, que prevê a integração de uma perspectiva que assuma a narrativa como fala em interação. Segundo a autora (2007, p. 4), essa perspectiva assume que a narrativa: 1) é parte do contexto em que é gerada, e como tal, não pode ser meramente destacada, ou funcionar por si só; 2) é constituída sequencialmente, no desenrolar da interação onde se gera; 3) não existe *a priori* à sua narração, mas que é gerada no aqui e agora interacional; 4) deve ser interpretada levando em conta as particularidades e as especificidades do momento em que é gerada. Em suma, a análise de uma narrativa precisa levar em consideração seu desenrolar narrativo. A proposta de Georgakopoulou é de que se estabeleça uma tipologia dos gêneros narrativos, o que potencialmente levaria à identificação de diferentes formas de contar histórias, e ao entendimento de como essas diferentes histórias acabam por determinar diferenças nos modos de narrar. (Flannery, 2015, p. 79-80).

Neste mesmo ano, Salvatore D'Onofrio, em "Forma e sentido do texto literário**"**, propõe como definição para a narrativa:

> todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinado. Nesse sentido amplo, o conceito de narrativa não se restringe apenas ao romance, ao conto e à novela, mas abrange também o poema épico e outras formas menores de literatura. (D'ONOFRIO, 2007, p.46)

Em 2008, Ferreira Netto publica seu livro "Tradição Oral e Produção de Narrativas", no qual ele aborda uma posição sobre a oralidade diferente do que estamos acostumados a ver. Nesse livro, o autor vem a público para chamar a atenção para o fato de a oralidade das sociedades letradas (pelo menos as ocidentais modernas) ser submissa a "escrituralidade". Em relação às narrativas, o autor aborda os aspectos linguísticos das narrativas orais, para tanto, ele elabora um cotejamento dos trabalhos de Labov (1997) e Bruner (1991). No que se refere aos aspectos linguísticos das narrativas, Ferreira Netto (2008) retoma o trabalho de Labov (1997) e reinterpreta seu texto com exemplos na realidade brasileira.

Segundo Ferreira Netto (2008, p. 40), "a definição de Labov (1997) para a narrativa pessoal exige que se trate de um tipo especial de narrativa que tenha sido

efetivamente vivida pelo enunciador-narrador". Ou seja, essa definição restringe as narrativas, sobretudo, àquelas das quais o E-N realmente tenha participado, excluindo, assim, todas as demais. Nesse momento, Ferreira Netto (2008, p. 40) esclarece que seu objetivo com esse trabalho é "aprender o conjunto de definições de narrativa pessoal proposto por Labov (1997) para aplicá-las em outro objeto que não se constituirá necessariamente como narrativas pessoais no molde proposto por esse autor." Ou seja, narrativas que não foram efetivamente vividas pelo enunciador-narrador.

Ao tratar da estrutura das NOEP, Ferreira Netto (2008, p. 39-40) afirma que as narrativas pessoais são decorrentes da memória individual, e que a proposição de Labov (1997) pode ser tomada para a caracterização das NOEP, que ele assim subdivide:

0. experiência pessoal;
1. organização temporal da narrativa: juntura temporal, sentença sequencial, narrativa mínima, sentença narrativa e modo realis;
2. tipos temporais de sentenças narrativas: raio de ação da sentença narrativa, sentença livre, sentença presa;
3. tipos estruturais de sentenças narrativas: resumo, orientação, ação complicadora e coda;
4. avaliação: sentença avaliadora, modo irrealis;
5. relatabilidade: evento relatável, evento mais relatável, reatribuição de turno;
6. credibilidade: paradoxo da credibilidade;
7. causalidade: teoria pessoal da causalidade.
8. atribuição do elogio e da culpa;
9. ponto de vista: narrador, contador, não-flashback;
10. objetividade: evento objetivo, evento subjetivo;
11. resolução: marca de finalização.

Seus apontamentos indicam que a propriedade formal de uma narrativa compreende: a) a organização temporal da narrativa; b) os tipos temporais de sentenças narrativas; c) os tipos estruturais de sentenças narrativas. Por outro lado, a análise funcional destaca que, uma série de elementos colocados numa ordem temporária ainda não constituem uma narrativa, mas apenas uma descrição. Ela compreende as categorias a) avaliação; b) relatatabilidade; c) credibilidade; d) causalidade; e) atribuição de elogio e culpa; f) ponto de vista; g) objetividade; e h) resolução. Elementos esses sobre os quais o autor passa a discorrer na sequência e que não abordaremos aqui pois são bem próximos ao que foi elencado na seção anterior.

Ferreira Netto (2008, p. 46-47), confirma também que a narrativa pessoal além de se restringir à descrição de eventos efetivamente vividos pelo E-N, o I-O tem que acreditar nisso, a ordem cronológica dos eventos apresentados e a sequência

sentencial tem que ser a mesma, e mais, a descrição dos eventos deve ocorrer do modo como foram aprendido pelo E-N no momento em que ele os vivenciou. O autor assegura que a inclusão de qualquer outro evento: fato que possa ter sido objeto de reflexão posterior ou que possa ter sido descrito por terceiros depois do E-N ter experimentado tais fatos, acarretaria a perda da credibilidade e, sobretudo, uma possível consequência negativa à reatribuição de turno. Ainda acerca desse assunto, Ferreira Netto (2008), postula que

> a narrativa terá maior credibilidade quanto mais descritiva for dos eventos que apresentar. As interferências do enunciador-narrador no sentido de conduzir a interpretação dos fatos pelos interlocutores-ouvintes, por meio da inserção de reflexões ou da explicação das intenções ou das emoções das personagens, atuam, segundo Labov (1997), no sentido oposto do aumento da credibilidade. (FERREIRA NETTO, 2008, p. 47-48)

Mais adiante, Ferreira Netto (2008, p. 49) apresenta uma narrativa[15] para ilustrar esses fatos.

> Tava meu sobrinho na escola, né? Daí, "Ô, tio, corra aqui, ó uma cobrinha aqui no buraco". Mas, eu pensei que era uma cobrinha, né? Fui cum pedacinho de pau. Eu disse "essa cobrinha eu mato cum pedacinho de pau". Cheguei lá, eu ... dois cascavel dessa grossura! Que o bicho tava co guizo desse tamanho! Ah! Voltei correndo de lá, catei a cavadeira ... Tava no buraco, num tinha jeito de dá paulada. Ca cavadeira soquei o negócio naquele rolo. Assim, né? Já espremi a cabeça dela, com a cavadeira. Segurei, né? Já quebrei ela pro meio. Acabou de cair na estrada. Acabei de matar. Má! Doi chorição dessa compridura. Ele disse "cobrinha, corra aqui matar cobrinha!". (FERREIRA NETTO, 2008, p. 49)

O autor assegura que a ordem cronológica das sentenças dessa narrativa segue exatamente a ordem cronológica em que ocorreram os eventos apresentados. A seguir ele propõe a apresentação da narrativa em coluna por sentenças numeradas para melhor visualização.

Figura 03: Narrativa dividida por sentenças

1	Tava meu sobrinho na escola, né?
2	Daí, "Ô, tio, corra aqui, ó uma cobrinha aqui no buraco".
3	Mas, eu pensei que era uma cobrinha, né?
4	Fui cum pedacinho de pau.
5	Eu disse "essa cobrinha eu mato cum pedacinho de pau".
6	Cheguei lá, eu ... dois cascavel dessa grossura!
7	Que o bicho tava co guizo desse tamanho!
8	Ah! Voltei correndo de lá, catei a cavadeira ...
9	Tava no buraco, num tinha jeito de dá paulada.
10	Ca cavadeira soquei o negócio naquele rolo.
11	Assim, né?

[15] Coletada na zona rural de Taubaté, SP, durante a realização do projeto Filologia Bandeirante (MENGALE, 2000.

12	Já espremi a cabeça dela, com a cavadeira.
13	Segurei, né?
14	Já quebrei ela pro meio.
15	Acabou de cair na estrada.
16	Acabei de matar.
17	Má! Doi chorição dessa compridura.
18	Ele disse “cobrinha, corra aqui matar cobrinha!”.

(FERREIRA NETTO, 2008, p. 48)

Ferreira Netto (2008, p. 49), faz alguns apontamentos em relação à estrutura da narrativa:

a) A narrativa se inicia com uma "Sentença Restriviva" que tem juntura temporal com a sentença 2, que além de marcada pelo encadeamento, vai marcada pelo item lexical “Daí”.

1	Tava meu sobrinho na escola, né? **(SR)**
2	**Daí**, “Ô, tio, corra aqui, ó uma cobrinha aqui no buraco”.

b) As sentenças 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 e 16 formam uma sentença narrativa, enquanto que as sentenças 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17 e 18 são sentenças livres, pois não têm juntura temporal com nenhuma sentença da narrativa.

c) O encadeamento temporal entre as sentenças 6 e 8 não está claramente explicitado na narrativa.

6	Cheguei lá, eu ... dois cascavel dessa grossura!
7	Que o bicho tava co guizo desse tamanho!
8	Ah! Voltei correndo de lá, catei a cavadeira ...

d) As sentenças 17 e 18 são sentenças avaliadoras. Acerca dessas sentenças, Labov (1997) *apud* Ferreira Netto (2008, p. 44) assinala que elas são

> [...] principalmente sentenças livres, na medida em que não tem que estar correlacionadas numa juntura temporal. As sentenças avaliadoras, ao contrário das sequenciais, formam-se no modo *irrealis*, que na língua portuguesa, manifesta-se pelo uso principalmente do subjuntivo, mas pode manifestar-se também no indicativo nas formas do imperfeito, condicional, futuro, dentre outras possibilidades. Embora Labov (1997) não faça referência a esses detalhes linguísticos específicos, entende-se que a variação entre os modos *realis* e *irrealis* seja própria dos recursos de cada língua e que seu domínio apresenta-se como fato fundamental para o controle do enunciador-narrador na elaboração da narrativa.(FERREIRA NETTO, 2008, p. 44)

De acordo com Ferreira Netto (2008, p. 50), é possível verificar nessas sentenças que o E-N expressa “sua posição a respeito da interpretação do tamanho fora do normal das cobras e da subavaliação em relação a esse tamanho feita por seu sobrinho.”

17	Má! Doi chorição dessa compridura.
18	Ele disse “cobrinha, corra aqui matar cobrinha!”.

Para Ferreira Netto (2008, p. 41) juntura temporal é “a perfeita correlação entre a ordem das sentenças e a ordem cronológica dos eventos” da narrativa. Assim o autor apresenta a narrativa apenas com as sentenças que têm juntura temporal, ou seja as sentenças 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 e16:

> Tava meu sobrinho na escola, né? Daí, “Ô, tio, corra aqui, ó uma cobrinha aqui no buraco”. Fui cum pedacinho de pau. Cheguei lá, eu ... dois cascavel dessa grossura! Ah! Voltei correndo de lá, catei a cavadeira ... Ca cavadeira soquei o negócio naquele rolo. Já espremi a cabeça dela, com a cavadeira. Já quebrei ela pro meio. Acabou de cair na estrada. Acabei de matar. (FERREIRA NETTO, 2008, p. 40)

Depois, o autor (2008, p. 49-50) apresenta só as sentenças livres, as quais ele assegura que embora recebam esse nome têm completa dependência do contexto narrativo expresso pela narrativa. Elas completam a cena, como pano de fundo.

3	Mas, eu pensei que era uma cobrinha, né?
5	Eu disse “essa cobrinha eu mato cum pedacinho de pau”.
7	Que o bicho tava co guizo desse tamanho!
9	Tava no buraco, num tinha jeito de dá paulada.
11	Assim, né?
13	Segurei, né?
17	Má! Doi chorição dessa compridura.
18	Ele disse “cobrinha, corra aqui matar cobrinha!”.

De acordo com Ferreira Netto (2008, p. 50), “o evento mais relatável dessa narrativa é obviamente o fato de conseguir matar as cobras, ainda que fique meio confuso, na narrativa, se se trata, de fato, de mais de uma cobra”.

O autor também esclarece que as “sentenças complicadoras apontam sempre para este fato, que vai se resolver somente na sentença 16, quando termina o escopo da sentença narrativa” (FERREIRA NETTO, 2008, p. 50). Dessa forma, pode-se detalhar sua análise assim:

Sentenças complicadoras:

12	Já espremi a cabeça dela, com a cavadeira.
13	Segurei, né?
14	Já quebrei ela pro meio.
15	Acabou de cair na estrada.

"Coda":

16	Acabei de matar.

Após o evento que conclui o desfecho que é a cena da matança, a narrativa não tem mais condições de sustentar a atenção dos I-O.

Isso, sobretudo, é o que nos apresenta Ferreira Netto (2008), no geral, acerca dos estudos labovianos.

Em 2011, em seu artigo "Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral", Flannery afirma que a narrativa é um gênero textual que continua a instigar a curiosidade de acadêmicos de várias disciplinas e que têm suprido a variedade de trabalhos. Nesse artigo, ela retoma os estudos de Labov e Waletzky (1967) e afirma que o artigo desses autores "lançou as bases para o estudo do texto narrativo oral ao introduzir um modelo de análise linguística que via neste formato discursivo um importante recurso para se chegar ao vernáculo". (FLANNERY, 2011, p. 113). Ela ainda assegura que "posteriormente, parte do argumento que Labov desenvolve em *Sociolinguistics Patterns* (1972, p. 208) compreendia que o vernáculo [...] era a modalidade de mais interesse ao se procurar estudar fenômenos linguísticos." (FLANNERY, 2011, p. 113). Uma característica típica da narrativa estudada por Labov é a de experiência pessoal, e, Flannery (2011, p. 113) afirma que recapitular as experiências após um dia de trabalho, das férias, ou de um período da vida envolve, em muitos casos, contar estórias, apresentar e representar personagens, criando e demonstrando suas vozes, encenando papéis. Além disso, para a autora

> o ato de contar estórias apresenta um duplo contexto para a observação de fenômenos linguísticos, a saber, 1) o que concerne ao universo narrativo propriamente dito, aquele habitado por personagens, onde reside a sequência de eventos de uma narrativa; e 2) o que concerne à interação na qual a estória se origina. Neste espaço interacional, negociamos sentidos e apresentamos o propósito de contar uma estória e é nele que justificamos esta ação. (FLANNERY, 2011, p. 113)

Nas palavras de Flannery (2011, p. 114) "a dificuldade com que deparavam-se os linguístas era a de criar um modelo para reunir textos que fossem eficiente tanto em coletar dados aproximados da realização social da língua, como em evitar influenciar a produção do falante." Labov, segundo essa autora, chama essa dificuldade de "paradoxo do observador", que poderia ser evitado se o E-N estivesse emocionalmente envolvido com o tópico da conversa sendo gravada. Ela assegura que Labov havia percebido que os tópicos

> [...] que promoveriam este tipo de envolvimento incluem o perigo da morte [...] ou situações de conflito, por exemplo. Entrevistas iniciadas com este tipo de pergunta desencadeariam a recordação e acompanhante recapitulação

> verbalizada de uma sequência de eventos cuja evocação emotiva promoveria uma despreocupação temporária com a produção linguística em si, ou com a presença do pesquisador. (FLANNERY, 2011, p. 114)

Algo de uma notória relevância são as representações identitárias presentes nas narrativas. A narrativa é um espaço promissor tanto para a negociação de sentidos quanto para a criação de representações de si mesmo e de outros. Sobre isso, Flannery assevera que

> O ato de narrar versões de experiência pessoal é também um adiantamento de representações, seja daquilo que vivenciamos, ou gostaríamos de fazer crer que vivenciamos, seja de personagens que (re)construímos. Porque esta representação é verbalizada, temos no discurso narrativo material potencialmente repleto de pistas sobre como queremos que outros nos vejam, mas também sobre quem somos, de fato. (FLANNERY, 2011, p. 118)

Assim, fica evidente que as NOEP são repletas de informações sobre o E-N, o que permiti que se tenha acesso a aspectos da identidade dos participantes do evento narrativo.

Flannery (2011, p. 118) também aponta que "atualmente, não é possível tratar de eventos gerados no cerne de situações interativas de comunicação sem se considerarem os elementos componentes do contexto." A autora justifica este fato afirmando que isso se deve muito aos trabalhos de Gumperz e Goffman; e, que hoje em dia, procura-se explorar além do que diz a estrutura da história em si.

À medida que novas formas de comunicação e de interação se tornam disponíveis através de modernas tecnologias, segundo Flannery (2011, p. 118), pode-se esperar que se haja uma multiplicação também das formas de narrar. O contar estórias, para essa autora, "faz parte da própria experiência humana e chega a ser considerado o formato 'obrigatório de relatar as nossas aspirações e vicissitudes' (Bruner, 2001)". Isso acaba por instigar uma busca incessante por maneiras diferentes de abordagens analíticas. Desse modo, à proporção que o modelo laboviano é estudado, muitas outras abordagens surgem, entre elas a da sociolinguística interacional, a análise da conversa, entre outras.

Ao abordar esse assunto Flannery (2011) afirma que a sociolinguística interacional "lança as bases para uma análise linguística que enxerga até no não dito aquilo que pode contribuir para a compreensão, para as diferenças no estilo comunicativo, e para como a junção destes fatores acaba por determinar significados." (FLANNERY, 2011, p. 114). Essa abordagem enfatiza as relações entre atores sociais que contribuem para a comunicação interacional focando a construção das identidades.

Quanto à Análise da Conversa, Flannery (2011) faz as seguintes ponderações:

> A análise da conversa ocupa-se de eventos comunicativos, gravados, que ocorrem em contextos reais, sem a inicialização de um pesquisador, como ocorre nas entrevistas sociolinguísticas modeladas de acordo com o padrão Laboviano.[...] Para a AC, os dados devem ser interpretados no âmbito local das sequências comunicativas de um dado evento, sem se considerar o que um falante sabe ou qual a sua formação, ou tradição cultural. (FLANNERY, 2011, p. 116)

Em 2013, três dissertações de Mestrado, defendidas na Universidade Federal de Rondônia, utilizam o modelo laboviano para analisar as narrativas de seu corpus de análise.

Silva (2013) analisa a narrativa de um indígena Karipuna que relata a "dramática e detalhada história de contato do povo Karipuna com a sociedade não-indígena ocorrida em meados da década de 70 do século passado" (SILVA, 2013, p. 10). Ou seja, ela faz uma pesquisa cuja “investigação tem um propósito pontual: ‘ouvir as vozes’, e, ainda mais especificamente, ‘ouvir a voz’ de um representante da etnia Karipuna”, que relata o “primeiro contado dos Karipuna com os não-indígenas,” quando ele descreve “momentos cruciais e imediatamente subsequentes vividos pelo E-N e pelo seu povo a partir do dia em que o ‘homem branco’ passou a lhes ditar e impor regras de convivência.” (SILVA, 2013, p. 18-19). Para uma análise hermenêutica Silva lança mão dos trabalhos labovianos, mais especificamente, “o olhar analítico repousa, sobretudo, no trabalho de L&W (1967) e no de Labov (1997), e, subsidiariamente, no estudo de Ferreira Netto (2008) dos quais foram hauridas as luzes que iluminaram a interpretação do conteúdo linguístico do corpus.” (SILVA, 2013, p. 94). A fim de realizar a pesquisa, foram estabelecidos como objetivos específicos verificar, num primeiro momento, as categorias formais da narrativa: do resumo, da orientação, da complicação, da resolução e da coda; num segundo momento, investigar as categorias semânticas presentes na narrativa tais como a avaliação, a relatabilidade, a credibilidade, a causalidade, a atribuição de elogio/culpa e a objetividade.

Couto (2013) faz trabalho semelhante ao de Silva (2013) e seu foco de análise são narrativas de experiência pessoal produzidas por mulheres integrantes do Projeto "Mulheres Mil" ocorrido na cidade de Ji-Paraná em 2012, cujo objetivo é de identificar os aspectos linguísticos das narrativas. Assim, a partir das NOEP coletadas, Couto, para atender aos objetivos específicos, analisa as narrativas em dois eixos: o formal e o funcional. Inicialmente, a pesquisadora identificou a organização temporal da

narrativa, compreendendo em sentenças sequenciais, livres, restritivas e presas. E em seguida, descreveu a estrutura das narrativas, subdividindo-as em: resumo, orientação, complicação/resolução e coda. A pesquisadora também, ao analisar as narrativas, descreveu as sete categorias: avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição de elogio e culpa, ponto de vista e objetividade. Para finalizar, ela apresentou uma comparação entre as NOEP, observando suas similaridades e divergências. A pesquisadora assegura que o exemplo de NOEP apresentado por Labov (1997) em seu ensaio difere das NOEP de sua dissertação no tangente à sua extensão. O modelo de uma narrativa apresentado pelo autor contemplava catorze linhas, e as dela apresentavam-se bastante extensas; o que e, em alguns momentos, causaram dificuldades para classificar e analisar as partes estruturais e funcionais nas narrativas. Ela expõe algumas considerações acerca de suas observações acerca da teoria laboviana:

> na parte chamada “Orientação”, as NOEPs não apresentam apenas sentenças livres, como sugere Labov (1997), e no item “Avaliação” nem todas as sentenças avaliadoras destacadas, na análise, são livres, em razão do motivo exposto, pois se fôssemos classificá-las, conforme Labov (1997) propôs, ficaria comprometida a juntura temporal. (COUTO, 2013, p. 113)

Após finalizar seus estudos, Couto (2013) conclui que é possível adotar o modelo de análise linguística laboviana, pois “ele permite que as pessoas, ao narrarem suas experiências, exponham suas lembranças e, mesmo que inconscientemente, revelem traços de uma memória coletiva e social.” (COUTO, 2013, p. 113)

Menghi (2013), utiliza as fontes teóricas apresentadas por Bruner (1991, 2002). Entretanto, para compor seus dados narrativos de experiência pessoal de seringueiros, ferroviários e garimpeiros, ele se inspira no modelo de Labov (1197). Seu objetivo é demonstrar que as narrativas podem revelar sobre as influências do pensamento narrativo na constituição de um perfil cultural específico, o da cidade de Porto Velho. (MENGHI, 2013, p. 35).

Em 2014, Vegini publica o livro “O monstruoso Mapinguari pan-amazônico: uma sucessão de adaptações aloindígenas”. Como ele mesmo afirma, seu foco de análise não são somente as narrativas orais de experiência pessoal, como é o caso daquelas dos indígenas Karitiana, que residem no interior do município de Porto Velho (2014, p. 48-65), mas também as "narrativas documentadas historicamente em várias partes do mundo tendo como protagonistas personagens monstruosas". Ao final do livro, esse autor apresenta os resultados da pesquisa e conclui que

> (I) as narrativas da tradição europeia, com adaptações nordestinas, vieram para a Amazônia durante o ciclo da borracha e se disseminaram entre grupos indígenas com as devidas adaptações locais, tornando-se um mito pan-amazônico; (II) as narrativas da tradição ancestral europeia, com adaptações nordestinas, e a tradição ancestral indígena se miscigenaram na Amazônia; (III) as narrativas da tradição ancestral ameríndia se difundiram na Amazônia fortemente influenciadas pelas narrativas ancestrais europeias com adaptações nordestinas; (IV) independentemente da ocorrência das demais hipóteses, as narrativas da tradição ancestral ameríndia se mantiveram em grupos isolados apesar de que, na locução intercultural, apresentem tentativas de adaptação. (VEGINI, 2014, p. 146)

Em 2015, Flannery publica o livro "Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos", dedicando uma atenção especial ao modelo apresentado por Labov (1997). Segundo essa autora

> [...] os argumentos que justificam o estudo da narrativa como veículo para se dar a conhecer aspectos da criação de identidade dos autores registram a consideração das falas expostas na estória, na entabulação das ações entre personagens que ganham vida por meio destas mesmas vozes. (FLANNERY, 2015, p. 14).

Flannery (2015, p. 20) afirma que, para Labov, “uma narrativa consiste em um texto que recapitula uma experiência pessoal e que é caracterizado pela juntura temporal.” A autora explica que este elemento é fundamental em uma narrativa, pois, de acordo com Labov, determina a sequência na qual os eventos ocorreram. O que quer dizer que se a ordem da juntura temporal for invertida, altera-se o significado da narrativa, perdendo o sentido imbuído na ordem original. Ou seja, manter a ordem cronológica é de extrema importância.

Uma característica da narrativa é a presença de componentes específicos no seu corpo textual. E, assim como Labov (1997) ela usa um modelo de narrativa para apontar os elementos contidos nela: Resumo, Orientação, Orações de complicação, Avaliação, Resolução e Coda. Quanto ao elemento Avaliação a autora o explora mais, diferente de Labov (1997). O autor apresenta, na realidade, os tipos de a avaliação em seu trabalho de 1972: *The Transformation of Experience in Narrative Syntax*. Para nosso deleite, Flannery (2015) os apresenta: a) avaliação externa e b) avaliação interna ou implícita. Em suas palavras

> Labov também mostra que a avaliação pode ser de dois tipos: 1) externa – quando o narrador avalia a significância dos eventos explicitamente por meio de comentários -; e 2) interna ou implícita – quando o narrador oferece uma ideia de relevância dos eventos a partir de recursos como a citação direta de falas, quando os personagens “aparecem”, sendo responsabilizados pelo que dizem, por suas ações, e posição no âmbito da narrativa. (FLANNERY, 2015, p. 23)

Muito ainda poderia ser dito acerca dos trabalhos realizados tendo ponto de observação as narrativas. Para os objetivos desta dissertação, todavia, pressupõe-se como suficiente ter revisado, a grosso modo, um percurso cronológico que teve início em 350 a.C., com Aristóteles, até a publicação do trabalho de Flannery, em 2015. De lá para cá, uma única haste sustentou dois pêndulos que oscilaram continuamente em busca da compreensão dos textos narrativos, quer orais, quer escritos. De um lado, a hermenêutica ou a interpretação; de outro, a busca de sua estrutura interna e externa. É hora, pois, de decidir qual o enfoque teórico sustentará a análise da narrativa de experiência pessoal contida no apêndice desta dissertação. É essa narrativa o objeto da próxima seção e sobre ela é que vai se concentrar o referencial teórico principal dessa dissertação. Acerca dela serão apresentados detalhes que dizem respeito a sua definição, organização, tipos temporais, tipos estruturais, avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição do elogio e da culpa, pontos de vista, objetividade, resolução, conclusão. A próxima seção mostrará que é principalmente o trabalho de Labov de 1972, *Language in the inner city*, juntamente com o outro trabalho de 1997, "Alguns passos iniciais na análise da narrativa", retomado por Ferreira Netto (2008) e Flannery (2015), que contém argumentos que vão permitir tanto interpretar quando mostrar como são organizadas as NOEP do *corpus* de análise.

4. AS NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL (NOEP): Labov 1967, 1972 e 1997.

> "A arte de escrever [construir] histórias consiste em saber extrair daquele nada que se entendeu da vida todo o resto; mas, concluída a página, retoma-se a vida, e nos damos conta de que aquilo que sabíamos é realmente nada."
>
> Ítalo Calvino - 1993[16]

Completando o pensamento desenvolvido até aqui acerca das narrativas, das orais, sobretudo, é preciso agora que se fale de um tipo ainda mais específico de narrativa que, como se verá, pressupõe todos os princípios que regem uma narrativa *lato sensu* acrescida de um componente singular, qual seja, o da experiência pessoal. Na realidade esse tipo de narrativa já foi mencionado na seção precedente, quando foi apresentado o trabalho de Labov e Waletzky publicado em 1967 sob o título "Análise Narrativa: versões orais de experiência pessoal" e quando se falou de um trabalho escrito apenas por Labov em 1972, intitulado "A transformação da experiência em sintaxe narrativa", que foi publicado como parte do livro *Language in the Inner city*, transformando-se em duas obras seminais para os estudos sociolinguísticos.

Três décadas após a publicação do primeiro trabalho de Labov e Waletzky sobre NOEP, Labov retoma e amplia suas reflexões e publica "Alguns passos iniciais na análise da narrativa" (1997). Dada a importância dessas três obras para os estudos das narrativas, foram elas utilizadas de certa forma como obras-base para a análise do *corpus* desta dissertação. Uma vez que a obra de 1997 é um aprimoramento da obra de 1967, usaremos apenas a obra de 1997 para a análise estrutural da narrativa, e no que tange ao componente Avaliação usaremos a obra de 1972, pois foi nela que Labov deu ênfase e esgotou o que ele pensava á respeito da avaliação. Portanto, em seguida apresenta-se uma apreciação de suas composições, por elas conterem a teoria a ser cotejada com a NOEP coletada em trabalho de campo realizado sob o viés metodológico da pesquisa exploratória e da técnica da entrevista não estruturada.

---

[16] CALVINO, Ítalo. O cavaleiro inexistente. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 59.

4.1 AS NOEP SEGUNDO A VERSÃO DE LABOV E WALETZKY DE 1967

No trabalho de 1967, Labov juntamente com Waletzky apresentam um modelo para a análise das NOEP. Para isso, introduzem definições das unidades básicas da narrativa, esboçam sua estrutura normal como um todo e, também, apresentam algumas proposições gerais sobre a relação das propriedades formais de suas funções com base na verificação de um corpo de dados que ele define como moderado.

O modelo proposto por Labov e Waletsky (1967) conta com duas funções sociais de narrativas: a de uma função referencial, o que dá informação ao público através da recapitulação da experiência do narrador; e a de uma função de avaliação, que comunica o significado da narrativa, e estabelece algum ponto pessoal. A função referencial trata das propriedades formais das narrativas, e a parte funcional corresponde à avaliação pessoal do narrador.

Em relação aos passos da pesquisa, eles a desenvolveram, inicialmente, por meio de gravação em fita das narrativas apresentadas pelos seus informantes em dois diferentes contextos sociais: a) entrevista face-a-face em que o narrador fala apenas para o entrevistador, que, por sua vez, não faz parte do grupo de convívio do narrador; b) gravação realizada em momento de interação com seu grupo de convívio, de conversa surgida a partir do estímulo do pesquisador.

Os autores esclarecem que as quatorze narrativas apresentadas no trabalho foram selecionadas de um conjunto de seiscentas entrevistas colhidas durante quatro estudos linguísticos, de narradores na faixa etária de 10 a 72 anos de idade, de comunidades de afrodescendentes e branca, tanto da área urbana quanto da rural. A partir delas eles apresentam suas análises, iniciando pela estrutura básica da narrativa. Com base nisso, eles apontam uma definição para as NOEP, ou seja, “como um método de recapitular a experiência passada, combinando uma sequência verbal de sentenças para a sequência de eventos que realmente ocorreram.” (LABOV E WALETZKY, 1967, p. 12). Para ilustrar essa definição, eles apresentam o seguinte exemplo:

Figura 04: Narrativa com recapitulação de uma experiência em ordens distintas

A	B	C
a. Bem, essa pessoa tinha bebido um pouco demais. b. e ela me atacou c. e um amigo entrou d. e ela parou.	a. Um amigo meu entrou b. bem a tempo de parar c. essa pessoa que tinha bebido um pouco demais d. de me atacar.	a.Um amigo meu parou o ataque. b. Ele tinha acabado de entrar. c. Essa pessoa estava me atacando. d. Ela tinha bebido um pouco demais.

Figura elaborada pela autora deste trabalho a partir do original de Labov,1967, p. 12-13.

A coluna “A” apresenta uma narrativa curta, que faz uma recapitulação de uma experiência, dividida em eventos na sequência temporal do acontecimento. A coluna “B” apresenta os mesmos eventos que recapitulam a mesma experiência, mas não na ordem sucessiva de ocorrência. E, a coluna “C” apresenta a recapitulação da experiência em ordem inversa. Apesar de ser possível compreender as três versões da história, aquelas das colunas "B" e "C" não são consideradas narrativas porque elas não recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos contidos em “A”.

Os autores chamam atenção para a relação "sentenças e eventos", assegurando que essa relação “não é simples.” Eles afirmam que “[...] qualquer sentença subordinada é retirada da sequência temporal da narrativa, mesmo que ela mantenha sua própria referência temporal. Essas considerações motivaram a definição de sentença narrativa [...]”. (LABOV E WALETZKY, 1967, p.14).

Nesse mesmo trabalho, Labov e Waletzky (p.14-21) apresentam outros componentes de uma narrativa:

a) Sentenças Livres: não tem nenhuma relação fixa com a sequência temporal.

b) Sentenças Coordenadas: são sentenças com conjuntos idênticos de deslocamento. Todas as sentenças livres são coordenadas, uma vez que todas têm os mesmos conjuntos de deslocamento.

c) Sentenças Restritivas: são as sentenças que não são nem livres, nem temporalmente ordenadas em sentido estrito.

d) Juntura Temporal: duas sentenças que são temporalmente ordenadas, uma em relação à outra, são separadas por uma juntura temporal. Essa juntura não tem nenhuma relação com nenhuma sentença livre ou restritiva, que podem estar entre as sentenças temporalmente ordenadas.

e) Sentença Narrativa: “uma sentença narrativa não pode ser deslocada de uma juntura temporal sem a alteração na sequência temporal da interpretação semântica original.” (LABOV E WALETZKY, 1967, p. 20-21)

f) Narrativa: “Qualquer sequência de sentenças que contém pelo menos uma juntura temporal.” (LABOV E WALETZKY, 1967, p. 21)

Assim, o exemplo abaixo forma uma narrativa porque há uma juntura temporal entre a segunda e a terceira sentenças.

Eu conheci um garoto chamado Harry. Um outro garoto jogou uma garrafa bem na cabeça dele, e ele teve que levar sete pontos.

(LABOV E WALETZKY, 1967, p. 21).

Ao tratarem da estrutura geral da narrativa, Labov e Waletzky (1967, p. 27-35) afirmam que a maioria das narrativas apresenta os seguintes elementos em sua constituição interna:

Figura 05: Elementos constituintes da narrativa

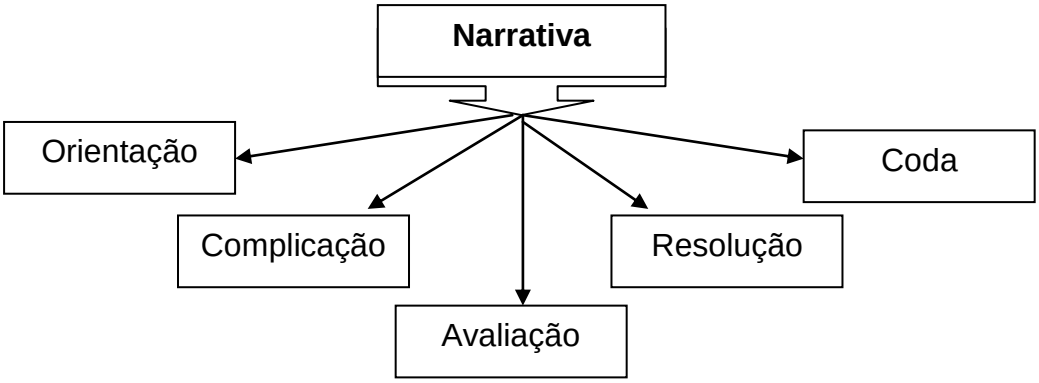

Figura elaborada pela autora deste trabalho

Segundo esses dois autores, o primeiro elemento é a Orientação, que tem o objetivo de orientar os ouvintes em relação à pessoa, lugar, tempo e situação comportamental. Uma sessão de orientação é um grupo de sentenças livres que precedem a primeira sentença narrativa. Para eles "a função de orientação é frequentemente realizada por frases ou itens lexicais contidos em sentenças narrativas." (LABOV E WALETZKY, 1967, p. 27). Contudo, nem todas as narrativas apresentam esse elemento, e nem todas as seções de orientação executam essas quatro funções. Porém, eles consideram esse elemento de extrema importância para construir o contexto da narrativa.

O segundo elemento é a Ação Complicadora ou Complicação, que é constituída por uma sequência de eventos, que formam o corpo principal de sentenças narrativas. Os autores afirmam que "em muitos casos, uma longa sequência de eventos pode realmente consistir de vários ciclos de narrativa simples, com muitas seções de complicações." (LABOV E WALETZKY, 1967, p. 27).

O terceiro elemento é a Avaliação, que é definida pelos autores como "a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando a importância relativa de algumas unidades narrativas em comparação a outras" (LABOV E WALETZKY, 1967, p.28). Para eles, a Avaliação é um dos elementos mais importantes da narrativa, pois é através dela que o narrador demonstra a relevância da história, ou seja, porque vale a pena para o ouvinte investir seu tempo em ouvir a

história narrada. Os autores acrescentam, que uma narrativa sem Avaliação é difícil de ser entendida, e perde a relevância, já que pode não fazer sentido. Quando a narrativa aproxima-se do seu clímax, uma seção de avaliação é inserida; trata-se da "parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à história, enfatizando a importância relativa de algumas unidades narrativas se comparadas a outras" (LABOV & WALETZKY, 1967, p. 28).

Em relação ao quarto elemento, a Resolução, Labov e Waletzky (1967, p. 35) afirmam que "é aquela parte da sequência narrativa que segue a avaliação. Se a avaliação é o último elemento, em seguida, a resolução coincide com a avaliação." Às vezes, é difícil identificar em que ponto da narrativa a Ação Complicadora termina e a Resolução começa. Portanto, a outra função da Avaliação é distinguir a Ação Complicadora da Resolução, através do destaque do ponto máximo da ação complicadora, ou seja, do clímax da história. A Resolução não encerra em definitivo a narrativa, mas deixa para o ouvinte ou IO a alternativa de considerar o evento aceitável ou não.

Labov e Waletzky (1967, p. 35) afirmam também que "muitas narrativas terminam com uma seção de Resolução, mas outras têm um elemento adicional, que podemos chamar de Coda. Ela corresponde a uma frase de desfecho, que tem a função de trazer o tempo da narrativa para o momento atual. O uso de elementos dêiticos para se obter este efeito é muito comum, tais como: "isso, lá, aqueles", que contrastam com palavras como "isto, aqui, estes", que geralmente aparecem no corpo da narrativa

Outra forma muito comum de Coda é o uso de um incidente, no qual o narrador relata a situação de um dos atores da narrativa no momento presente. Eles ilustram esse recurso com o exemplo abaixo:

> E você conhece aquele homem que me tirou da água?[17]
> Ele é detetive na Union City,
> E eu o vejo de vez em quando.
>
> (LABOV E WALETSKY, 1967, p. 36)

Labov e Waletzky (1967, p. 38) concluem esse trabalho expressando satisfação em relação à visão da estrutura narrativa apresentada. Em seguida, dizem que, inicialmente, eles relacionam a sequência dos elementos narrativos com a sequência

---

[17] And you know that man who picked me out of water?
he's a detective in Union City,
and I see him every now and again."

inferida de eventos na experiência que estava sendo recapitulada, através das definições de unidade narrativa, sentença restritiva, sentença livre e sentença narrativa. Eles também delineiam os elementos principais das narrativas simples, que desempenham a função tanto referencial como avaliativa.

4.2 AS NOEP SEGUNDO A VERSÃO DE LABOV DE 1972

Em 1972, Labov retoma e aprofunda o estudo das narrativas e publica novo trabalho denominado "A transformação da experiência em sintaxe narrativa", que insere no capítulo nove (9) do livro *Language in the Inner city* de quem é o organizador. Esse trabalho traz excelentes contribuições ao estudo das avaliações. Enquanto que no estudo anterior, ele e Waletzky apresentam uma estrutura geral para a análise da narrativa que mostra como as habilidades verbais são usadas para avaliar a experiência, esse estudo examina narrativas para saber que técnicas linguísticas são utilizadas para avaliar a experiência na cultura vernacular do black English[18]. Seus informantes são pré-adolescentes (9 a 13 anos), adolescentes (14 a 19) e adultos negros do centro-sul de *Harlem*[19].

Labov (1972, p. 355) afirma que na análise do trabalho anterior, ele e Waletzky concentraram suas atenções nas mudanças das sentenças avaliativas em uma seção da avaliação que suspendia a ação da narrativa em um ponto crucial; neste trabalho de 1972, porém, Labov considera uma ampla variação dos elementos avaliativos, incluindo a elaboração sintática das próprias sentenças. Em relação a isso, Labov assegura que o uso de muitos mecanismos sintáticos para a avaliação aumentam geometricamente de pré-adolescentes para adolescentes para adultos, ou seja, à medida que cresce a experiência, cresce também a capacidade de estabelecer avaliações por meio de mecanismos sintáticos. O que pode ser ilustrado com as seguintes narrativas:

Figura 06: Quadro comparativo entre narrativa de pré-adolescente e de adulto

	Narrativa 4	**Narrativa 5**
	Narrativa de pré-adolescente	**Narrativa de adulto**
a	*This boy punched me* Esse menino me deu um soco	*Well this person had a little too much to drink* Bem, essa pessoa tinha bebido muito.
b	*and I punched him* e eu dei um soco nele	*And he attacked me* E ela me atacou

[18] Inglês falado pelos negros.

[19] Harlem é um bairro de Manhattan na cidade de Nova Iorque, conhecido por ser um grande centro cultural e comercial dos afro-americanos.

c	*and the teacher came in* e o professor entrou	*And the friend came in* E o amigo entrou
d	*and stopped the fight.* e parou a briga.	*And she stopped it.* E ela parou.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 360.

Nesse trabalho, Labov mostra também que nas duas narrativas acima há quatro sentenças independentes que coincidem com a ordem dos eventos inferidos. A narrativa, então, é somente um modo de recapitular essa experiência passada: as sentenças são caracteristicamente ordenadas na sequencia temporal; se invertidas, a sequência temporal deduzida da interpretação semântica original é alterada.

4.2.1 A Estrutura Geral da Narrativa

Em relação à estrutura geral da narrativa, no trabalho de Labov de 1972 Labov considera que há um outro elemento que pode aparecer em relatos mais plenamente desenvolvidos. Em poucas palavras, uma narrativa completamente-formada pode apresentar o seguinte:

Figura 07: Elementos da estrutura geral da narrativa

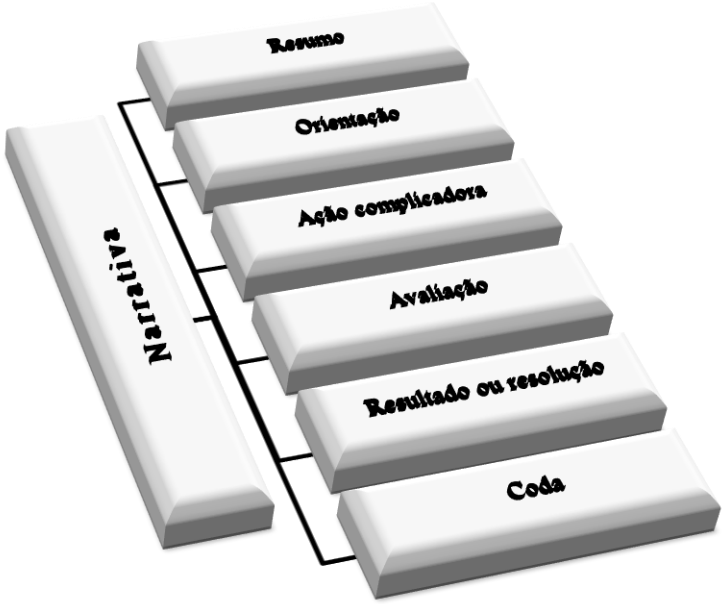

Figura elaborada pela autora deste trabalho a partir das informações em Labov, 1972, p. 363.

4.2.1.1 O Resumo

Como se pode observar na Figura 4, Labov acrescenta o Resumo como parte da estrutura geral da narrativa. Ele afirma que é comum os narradores começarem a narrativa com uma ou duas sentenças que resumem toda a história. Como exemplo, Labov apresenta o seguinte exemplo:

Figura 08: Narrativa nº 11 de Labov (1972)

Narrativa 11	
(Were you ever in a situation where you thought you were in serious danger of being killed?	(Você já esteve em uma situação em que você pensou que estivesse correndo sério perigo de morrer?)
I talked a man out of - Old Doc Simon I talked him out of pulling the trigger.	Eu desviei um homem - Old Doc Simon, eu o convenci de não puxar o gatilho.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 363.

Labov o Resumo sintetiza o ponto da história, como pode ser observado nestes outros dois exemplos:

Figura 09: Narrativa nº 12 de Labov (1972)

Narrativa 12		
(Were you ever been in a situation where you were in serious danger of being killed?)		Você já esteve em uma situação em que você pensou que iria morrer?
a	*My brother put a knife in my head. (How'd that happen?)*	Meu mano colocou uma faca na minha cabeça. (Como isso aconteceu?)
b	*Like kids, you get into a fight*	Como criança, você entra na briga.
c	*And I twisted his arm up behind him.*	E eu torci o braço dele para trás dele.
d	*This was just a few days after my father died...*	Isto foi apenas alguns dias depois que meu pai morreu.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 363.

Aqui o E-N apresenta um resumo seguido de outro como primeiro passo para responder à pergunta do entrevistador. A partir daí, o E-N começa o seu relato propriamente dito. A narrativa poderia ter começado com a sentença livre "*d*"; as sentenças "b" e "c" neste sentido não são absolutamente exigidas, visto que elas cobrem a narrativa como um todo.

O Resumo para Labov (1972, p. 364) é uma espécie de propaganda ou advertência: o narrador não espera que o ouvinte diga: "Eu ouvi alguma coisa sobre isso" (*I've heard about that*,) ou "Não me diga isso agora" (*"Don't tell me that now."*). Entretanto, se o Resumo, se pergunta Labov, abrange o mesmo assunto que a história, o

que ele acrescenta? A resposta para esse seu questionamento ele a dará mais adiante quando considerar a constituição complexa da Avaliação.

4.2.2 A Avaliação

Em relação aos elementos que compõem a estrutura geral de uma narrativa propostos por Labov em 1967, em 1972 ele acrescenta apenas o Resumo, como visto na subseção precedente. Dessa forma, permanecem como elementos pétreos da estrutura de uma narrativa a Orientação, a Complicação ou Ação Complicadora, a Avaliação, o Resultado ou Resolução e a Coda bem como os conceitos que Labov atribui à Orientação, Complicação, Resolução e Coda. Todavia, no que tange à Avaliação, Labov dedica atenção especial e aprofunda sensivelmente sua definição e a sua função dentro de uma NOEP.

Como citado acima, a Avaliação é um dos seis componentes da estrutura básica da narrativa (LABOV, 1967, p. 23-32; 1972, p. 362-75; 1997, p. 7-8; VEGINI, 2016, p. 9-18, Ferreira Netto, 2008, p. 44-45 e Flannery, 2015, p. 22-23). A investigação dos componentes avaliativos na narrativa teve início, principalmente, a partir dos estudos propostos por Labov e Waletzky (1967), aprofundados em Labov (1972) e consolidados pelo Labov (1997).

A importância que a avaliação tem dentro de um NOEP vem desde 1967 quando Labov e Waletzky, pela primeira vez, tratam desse viés textual. Já naquela ocasião, a Avaliação é entendida como um componente narrativo que vai determinar a qualidade do texto, sua *raison d'être*[20], uma vez que o simples relato de eventos por si só não é capaz de fazê-lo; em outros termos, sem a avaliação a NOEP carece de motivações e explicações, sejam elas relativas ao E-N ou aos outros personagens envolvidos no enredo.

Isso é o que se observa no trabalho que Labov e Waletzky publicam em 1967: "Análise narrativa: versões orais de experiências pessoais", quando eles tratam da avaliação em NOEP afirmam que a Avaliação é “a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando a importância relativa de algumas unidades narrativas em comparação a outras [...]” (LABOV E WALETZKY,

[20] Razão de ser.

1967, p.28). Para eles, as sentenças avaliativas procuram mostrar ao I-O a relevância da história que está sendo narrada, o porquê vale a pena investir tempo e atenção no relato. Sem as sentenças avaliativas ficaria difícil para o I-O entender as motivações que levam o E-N a narrar; sem elas, os eventos contidos na narrativa perderiam o sentido.

Entretanto, é em 1972 que Labov dedica uma atenção especial sobre a avaliação e o faz num capítulo inteiro (A transformação da experiência em sintaxe narrativa) dentro do livro *Language in the inner city.* Depois de definir o conceito de narrativa como sendo um "método de recapitulação da experiência passada por meio de uma sequência verbal de sentenças para uma sequência de eventos que (isso é inferido) realmente ocorreu", Labov (1972, p. 362-375) mostra os seis componentes de uma narrativa completamente formada: resumo, orientação, ação complicadora, resolução e coda. (LABOV, 1972, p. 363). Em seguida, ele dedica quatro páginas para explicar o que ele entende por resumo, orientação e coda (LABOV, 1972, p. 363-66) e dez páginas para falar especificamente sobre a avaliação (LABOV, 1972, p. 364-75). Para Labov, este último constituinte da narrativa não foi discutido adequadamente em 1967, embora seja ele um importantíssimo constituinte da estrutura geral da narrativa. Nesse trabalho Labov traz excelentes contribuições ao se aprofundar no estudo das avaliações.

De acordo com Labov (1972, p. 366) a avaliação é, talvez, o elemento mais importante além da sentença narrativa básica. Ele afirma que é a avaliação que revela a importância da história para o ouvinte e evita que ele diga: "e daí?" ao final da narrativa. Ele afirma também que todo bom narrador proficiente evita continuamente esse tipo de pergunta; ao contrário, o que ele espera durante o seu relato é ouvir exclamações como "verdade?" ou termos semelhantes que lhe dão feedback e motivação para prosseguir sua narrativa com certeza razoável de que ela contém eventos relatáveis.

Para esclarecer em maiores detalhes as características de uma narrativa avaliativa, Labov (1972, p. 367-8) faz um contraponto entre uma NOEP e uma narrativa de experiência vicária, que é aquela que contém eventos narrativos não vivenciados pelo narrador. Para isso, Labov apresenta duas narrativas modelares:

Figura 10: Narrativa (Vicária) nº 17 de Labov (1972)

NARRATIVA VICÁRIA (17) Contada por um pré-adolescente ao ser questionado a respeito de seu programa de televisão favorito.		
a	*This kid - Napoleon got shot*	Esse menino - Napoleão foi baleado
b	*And he had to go on a mission.*	E ele tinha de ir numa missão.
c	*And so this kid, he went with Solo.*	E então esse menino, ele foi com Solo.

d	*So they went*	Então, eles foram
e	*And this guy - they went through this window.*	E esse menino - eles passaram por essa janela.
f	*And they caught him.*	E eles o pegaram.
g	*And then he beat up them other people.*	E então ele bateu neles, em outras pessoas.
h	*And they went*	E eles foram
i	*And then he said that this old lady was his mother*	E então ele disse que essa senhora era sua mãe.
j	*And then he - and at the end he say that he was the guy's friend.*	E então ele - e no final ele diz que ele era amigo do cara.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 367.

Figura 11: Narrativa (de experiência pessoal) nº 18 de Labov (1972)

NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL (18) Contada por Norris W., de 11 anos de idade.		
a	*When I was in fourth grade - no, it was in third grade -*	Quando eu estava na quarta série - não, foi na terceira série -
b	*This boy he stole my glove.*	Este menino roubou minha luva.
c	*He took my glove.*	Ele pegou minha luva.
d	*And said that his father found it downtown on the ground.* *(And you fight him?)*	E disse que seu pai a encontrou no centro da cidade no chão. (E você briga com ele?)
e	*I told him that it was impossible for him to find downtown 'case all those people were walking by and just his father was the only one that found it?*	Eu disse pra ele que era impossível ele encontrar no centro da cidade porque todas aquelas pessoas estavam passando por lá e apenas seu pai foi o único que a encontrou?
f	*So he got all (mad).*	Então, ele ficou (enfurecido).
g	*Then I fought him.*	Então eu briguei com ele.
h	*I knocked him all out in the street.*	Eu bati nele no meio da rua.
i	*So he say he give.*	Então, ele diz ela dá
j	*And I kept on hitting him.*	E eu continuei batendo nele.
k	*Then he started crying*	Aí, ele começou a chorar
l	*And ran home to his father.*	E correu para casa para contar para o seu pai
m	*And the father told him*	E o pai disse pra ele
n	*That he ain't find no glove.*	Que ele não encontrou luva nenhuma.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 367-368.

Para Labov (1972, p. 368), a narrativa 18 é diametralmente diferente da 17 em seu grau de avaliação. Em suas comparações, o autor aponta que a narrativa 17 contém características próprias de narrativas vicárias: o narrador inicia de qualquer jeito, sem qualquer seção de orientação; a referência pronominal é de muitas formas ambígua e obscura. Além disso, os sentidos e os efeitos desorientados da narrativa 17 têm raízes mais profundas. Nenhum dos eventos marcantes que ocorrem é avaliável. Já na narrativa 18, o autor aponta que, cada linha e quase todo elemento da sintaxe contribuem para o *point*, que é autoengrandecedor. Cada elemento da narrativa é criado para que Norris (o E-N) pareça bom e o outro garoto, mau. Norris sabia que o menino havia roubado a sua luva e teve coragem de acusá-lo, em seguida, cria uma grande

história para dizer que a luva é dele. Norris não perde a calma e começa a acusar; primeiro ele destrói a invenção do menino pela lógica, para mostrar a todos que o menino estava mentindo. Então, o menino perde a cabeça, fica enfurecido e começa a brigar. Norris o espanca e fica tão indignado com a maneira falsa com que o garoto agiu que não para de bater, mesmo quando ele se rende. De repente, o menino começa a chorar e corre para a casa, para o seu pai, como um bebê. Seu próprio pai diz que a história dele não era verdadeira.

Na sequência, Labov registra que a história de Norris segue a característica da estrutura de duas partes de narrativas de brigas relatadas na versão do inglês vernacular; cada parte mostra um lado diferente de seu caráter ideal. Ao levar em conta o intercâmbio verbal que o leva à briga, Norris é legal, lógico, não fala coisas ruins e é determinado a insistir em seus próprios direitos. Na segunda parte, ele aparece como o pior tipo de combatente, aquele que “fica louco” e “não sabe o que fez”. Por outro lado, seu adversário é mostrado como desonesto, grosseiro nos argumentos, incapaz de controlar seu comportamento, um rebelde, um imbecil, um covarde. Embora Norris (o E-N da narrativa 18) não apresente o mesmo grau de habilidade verbal que Larry (o E-N da narrativa 17) mostra na segunda narrativa, há uma correspondência exata de ponto a ponto quanto às características da estrutura e avaliativa nas duas narrativas. Ninguém, ao ouvir a história de Norris, organizada dentro da estrutura do sistema de valores vernaculares, vai dizer ao final do relato: "E daí?". A narrativa se garante e efetivamente evita essa pergunta.

Sobre a avaliação, afirma Flannery (2015, p. 23), importa também saber que não existem estruturas verbais específicas que a identificam, pois há uma variedade de recursos linguísticos por meio dos quais o narrador pode dar a conhecer o ponto da história. Linde (1993, p. 72) citado por Flannery (2015, p. 23) afirma que “pode ser que a escolha lexical do narrador expresse a avaliação, como por exemplo, ‘bem branca, bem bonita’ [...].”

Labov (1972, p. 368-369) sugere uma observação mais atenta à questão da avaliação ao apontar que, ao se olhar para a seção de avaliação na narrativa 18, concentrando na busca pelo ordenamento das sentenças, como em Labov e Waletzky (1967), seriam apontadas as sentenças “d”-“e”, nas quais a ação é suspensa enquanto os argumentos são elaborados. Este é na verdade o maior ponto do argumento, como é mostrado novamente na dramática coda nas sentenças “m”-“n”. Porém, seria um erro limitar a avaliação na narrativa 18 como sendo as sentenças “d”-“e”, uma vez que os

dispositivos avaliativos estão distribuídos ao longo da narrativa. Assim, o autor sugere que o esquema de Labov e Waletzky (1967) deva ser modificado para indicar a sentença "e" como o foco das ondas de avaliação que penetram a narrativa como mostra a Fig. 9.1.

Figura 12: Representação em imagem das ondas de avaliação na narrativa

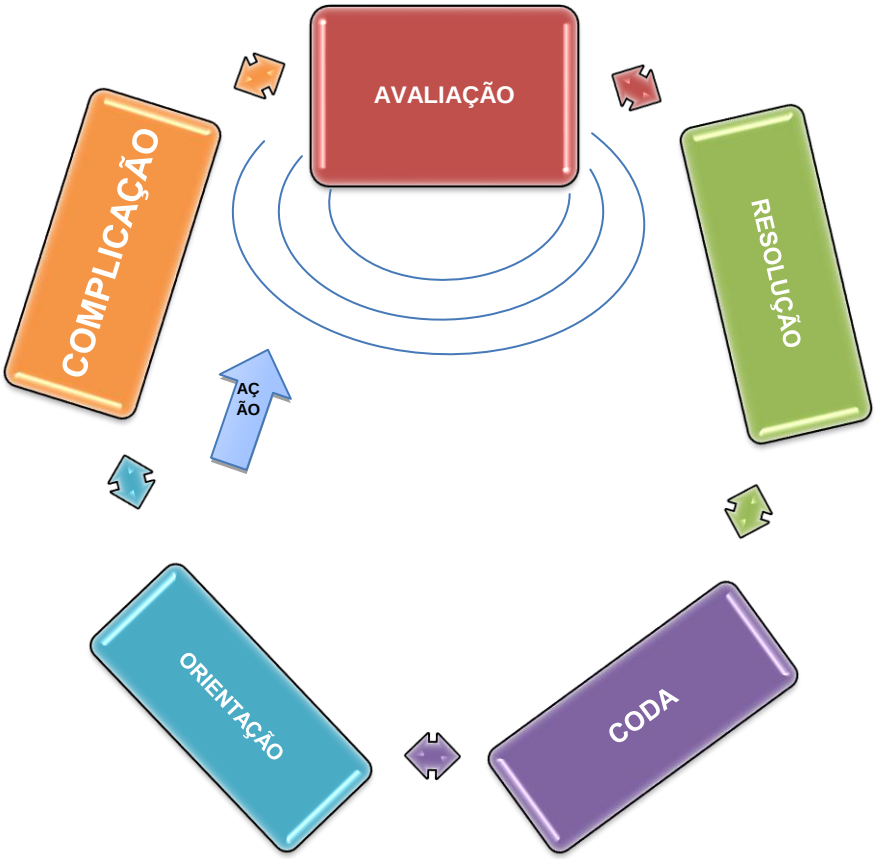

FIGURA 9.1

Fonte: Figura adaptada pela autora deste trabalho do original de LABOV,1972, p. 369.

Labov (1972, p. 369) afirma que uma narrativa completa começa com uma orientação, prossegue para a ação complicadora, é suspensa no foco da avaliação antes da resolução, conclui com a resolução e retorna o ouvinte para o tempo presente com a coda. Ele assegura que a avaliação da narrativa forma uma estrutura secundária, embora essencial, que está concentrada na seção de cunho avaliativo, mas pode ser encontrada de várias formas ao longo da narrativa.

Antes de o autor apresentar os tipos de avaliação (avaliação externa, encaixe de avaliações, ação avaliativa e avaliação pela suspensão da ação), ele afirma que há

muitas maneiras pelas quais o clímax da narrativa pode ser transmitido, nas quais o narrador sinaliza ao ouvinte o porquê dele estar relatando aquilo.

Para Labov (1972, p. 370-375), a avaliação pode ser subdividida nos seguintes itens:

a) AVALIAÇÃO EXTERNA: ocorre quando o narrador interrompe a narrativa, volta-se para o ouvinte e apresenta o ponto da narrativa. Labov aponta que isso é uma característica comum de narradores da classe-média, que frequentemente interrompem o curso de sua narrativa. Ele cita o exemplo de uma longa história contada por uma secretária acerca de uma viagem à cidade do México em que o avião quase bateu nas montanhas. Ela interrompe frequentemente a narrativa com comentários tais como:

Figura 13: Narrativa de nº 19 de Labov (1972)

NARRATIVA 19		
gg	*And it was the strangest feeling because you couldn't tell if they were really gonna make it*	E foi a sensação mais estranha porque você não podia dizer se eles realmente fariam alguma coisa
hh	*If they didn't make it, it was such a small little plane, there was no chance for anytbody.*	Se eles não fizessem, era um avião bem pequeno, não haveria chance pra ninguém.
	...	...
xxx	*But it was really quite terrific*	Mas foi realmente muito formidável
yyy	*It was only a half-hours's ride to Mexico City*	Foi um passeio de apenas meia hora até a Cidade do México.
	...	...
aaa	*But it was quite an experience.*	Mas foi uma experiência e tanto.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 371.

Existem, também, formas intermediárias para realização de uma avaliação externa que não quebram, explicitamente, o fluxo das orações narrativas. De acordo com Labov (1972, p. 372), a mais simples é o narrador atribuir uma marca avaliativa a ele próprio no momento da narrativa. Como exemplo disso, ele apresenta uma narrativa em que uma mulher negra da Carolina do Norte conta uma viagem que fez a caminho de um funeral, quando, na iminência de uma tragédia, ela diz: “Eu apenas fechei meus olhos e disse: ‘Oh meu Deus, já era!’”. Sentindo, porém, que razão de seu medo poderia não ser compreendida pelo ouvinte, ela sai da narrativa para explicar o que estava em sua mente com esta avaliação externa: “Bem, porque já se ouviu falar de pessoas que estão indo a um funeral e morrem antes de chegarem lá. Foi isso a primeira coisa que veio à minha mente.” O exemplo oferecido por Labov esclarece que através da

avaliação externa o narrador avalia a significância dos eventos explicitamente por meio de comentários.

b) AVALIAÇÃO ENCAIXADA: De acordo com o Labov (1972, p. 372), o encaixe da avaliação na narrativa busca a preservação da continuidade dramática e pode ser realizado por meio de três passos:

1º Passo: é o narrador faz referência ao sentimento (com o qual está envolvido) como algo que está acontecendo com ele no momento, ao invés de dirigi-lo ao ouvinte fora da narrativa; pode aparecer como diálogos fictícios construídos pelo narrador no curso da narrativa; e, como esses diálogos provavelmente não ocorreram durante o evento narrado, mas são construídos pelo narrador como um recurso para mostrar seu ponto de vista (isto é, fazer uma avaliação), pode-se considerá-los uma ficção dramática.

Para ilustrar uma avaliação encaixada, o autor (1972, p. 359) apresenta uma narrativa modelar e aponta em quais linhas (negritadas pelo autora deste trabalho) ocorre esse tipo de componente avaliativo:

Figura 14: Narrativa de nº 03 de Labov (1972)

NARRATIVA 03 Contada por John L., um jovem adulto		
	(What was the most important fight that you remember, one that sticks in your mind...)	(Qual foi a briga mais importante que você se lembra, uma que você gravou em sua mente...)
a	*Well, one (I think) was with a girl.*	Bem, uma que (eu acho) que foi com uma menina.
b	*Like I was a kid, you know,*	Eu era uma criança, sabe,
c	*And she was the baddest girl, the baddest girl in the neighborhood.*	E ela era a pior garota, a pior garota do bairro.
d	*If you didn't bring her candy to school, she would punch you in the mouth;*	Se você não trouxesse doces para a escola, ela te daria um soco na boca;
e	*And you had to kiss her when she'd tell you.*	E você tinha que beijá-la quando ela pedia.
f	*This girl was only about 12 years old, man,*	Essa garota tinha mais ou menos 12 anos, cara,
g	*But she was a killer.*	Mas ela era uma assassina.
h	*She didn't take no junk;*	Ela não aceitava nenhuma porcaria;
i	*She whupped all her brothers.*	Ela espancava todos os irmãos dela.
j	*And I came to school one day*	E eu fui para a escola um dia
k	*and I didn't have no money.*	e eu não tinha nenhum dinheiro.
l	*My ma wouldn't give me no money.*	Minha mãe não me daria nenhum dinheiro.
m	*And I played hookies one day,*	E eu matei aula um dia,
n	*(She) put something on me.*	(Ela) me bateu forte.
o	*I played hookies, man,*	Eu matei aula, cara,
p	*So I said, you know, I'm not gonna play hookies no more cause I don't wanna get a*	Então eu disse, eu não vou mais matar aulas, porque eu não quero ser espancado.

	whupping.	
q	*So I go to school*	Então eu vou para a escola
r	*And this girl says, "Where's the candy?"*	E a menina diz: "Onde está o doce?"
s	*I said, "I don't have it."*	Eu disse: "Eu não trouxe."
t	*She says, powww!*	Ela me socou!
u	***So I say to myself, "There's gonna be times my mother won't give me money because (we're) a poor family***	**Então eu disse a mim mesmo: "Haverá vezes que minha mãe não me dará dinheiro porque (somos) uma família pobre**
v	***And I can't take this all, you know, every time she don't give me any money."***	**E eu não posso passar por isso, sabe, toda vez que ela não me der nenhum dinheiro "**
w	***So I say, "Well, I just gotta fight this girl.***	**Então eu disse: "Bem, eu tenho apenas que brigar contra essa menina.**
x	***She gonna halfa whup me.***	**Ela vai acabar comigo.**
y	***I hope she don't whup me."***	**Espero que ela não me espanque"**
z	*And I hit the girl: powwww!*	E eu bati na garota: *powwww*!
aa	*And I put something on it.*	E eu bati forte nela.
bb	*I win the fight.*	Eu ganhei a briga.
cc	*That was one of the most important.*	Isso foi o mais importante.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 359.

Labov (1972, p. 372) afirma que na narrativa três (acima) a ação é suspensa pela avaliação das razões que ele tem para brigar com a garota malvada do bairro, expressa pelo que ele disse para si mesmo naquele momento, podendo ser observada nas linhas "u" a "y"**,** da narrativa três (3), que é o que ele diz a si mesmo naquele momento. É improvável que todo aquele diálogo interno tenha ocorrido entre o momento que a menina o socou e o momento que ele bateu nela, porém, os ouvintes estão dispostos a aceitar essa "ficção dramática".

2º Passo: o narrador cita-se como se estivesse se dirigindo a alguém. Na narrativa 1 (abaixo), Labov (1972, p. 372-373) diz que Boot (E-N da narrativa 1) expressa sua indignação moral quanto ao comportamento de Calvin na linha "q" da narrativa seguinte:

Figura 15: Narrativa de nº 1 de Labov (1972)

Narrativa 1 Contada por Boot a respeito de algo bárbaro que Calvin fez.		
	(Calvin fez algo que foi realmente violento?) Sim.	
a	*It was on a Sunday*	Foi num domingo
b	*and we didn't have nothin' to do after I - after we came from church*	e nós não tínhamos nada pra fazer depois que voltamos da igreja
c	*Then we ain't had nothin' do do.*	Então nós não tínhamos nada pra fazer.
d	*So I say, "Calvin, let's go get our - out our dirty clothes on and play in the dirt."*	Então eu disse, "Calvin, vamos vestir as nossas roupas e vamos brincar na sujeira."

e	*And so Calvin say, "Let's have a rock - a rock war."*	E então Calvin disse, "vamos fazer uma guerra de pedra."
f	*And I say, "All right."*	E eu disse, “Certo,."
g	*So Calvin had a rock.*	Então Calvin pegou uma pedra.
h	*And we as - you know, here go a wall*	E como – você sabe, aqui tem um muro
i	*And a far away here go a wall.*	E lá adiante tem um muro
j	*Calvin th'ew a rock*	Calvin jogou uma pedra.
k	*I was lookin' and - uh -*	Eu estava olhando e – uh –
l	*And Calvin th'ew a rock.*	E Calvin jogou uma pedra.
m	*It oh - it almost hit me.*	Ela oh - ela quase acertou em mim.
n	*And so I looked down to get another rock;*	Então eu olhei para baixo pra pegar outra pedra);
o	*Say "Shh"*	Fez “Shh!”
p	*An' it pass me.*	E ela passou por mim.
q	***I say, "Calvin, I'm bust your head for that!"***	**Eu disse, “Calvin, vou arrebentar sua cabeça por isso!”**
r	*Calvin stuck his head out.*	Calvin esticou a cabeça.
s	*I th'ew the rock*	Eu joguei a pedra
t	*An' the rock went up,*	E a pedra subiu,
u	*I mean - went up -*	Digo – subiu –
v	*Came down*	caiu
w	*An' say [slap!]*	E fez [pá!]
x	*An' smacked him in the head*	E bateu na cabeça dele
y	*An' his head busted.*	E a cabeça dele ficou ferida

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 358-359.

Labov (1972, p. 373) destaca que a avaliação mais elaborada de Larry em relação ao problema com último cigarro é expressa em três dísticos rimados, supostamente dirigida ao cara que pede o cigarro nas linhas “x” a “dd”. O papel provocador de Larry é brilhantemente mantido pelo uso de um pedido de desculpas na forma de rima: desde que um sincero pedido de desculpas é supostamente espontâneo, nada poderia ser menos sincero do que este ritual elaborado.

Figura 16: Narrativa de nº 03 de Labov (1972)

Narrativa 3 Contada por John L. a respeito de uma confusão ocorrida por causa de um cigarro		
b	*He got mad 'cause I wouldn't give him a cigarette.*	Ele ficou furioso porque eu não lhe dei um cigarro.
c	*Ain't that a bitch? (Oh yeah?)*	Não é um filho da mãe? (Oh sim?)
d	*Yeah, you know, I was sittin' on the corner an' shit, smokin' my cigarette, you know*	Sim, sabe, eu estava sentado na esquina e droga, fumando meu cigarro, sabe
e	*I was high, an' shit.*	Eu estava alterado, e droga.)
f	*He walked over to me,*	Ele caminhou em minha direção
g	*"Can I have a cigarette?"*	"Você pode me dar um cigarro?"
h	*He was a little taller than me, but not that much.*	Ele era um pouco mais alto do que eu, mas não muito.
i	*I said, "I ain't got no more, man,"*	Eu disse, "eu não tenho mais, cara,"
j	*‘cause, you know, all I had was one left.*	Porque, sabe, só tinha um de resto.
k	*An' I ain't gon' give up my last cigarette unlesss I got some more.*	E eu não daria meu último cigarro a menos que eu tivesse outro.

l	*So I said, "I don't have no more, man."*	Então eu disse: "eu não tenho mais nenhum, cara."
m	*So he, you know, dug on the pack, 'cause the pack was in my pocket.*	Então ele, sabe, enfiou a mão no maço, porque o maço estava no meu bolso.
n	*So he said, "Eh man, I can't get a cigarette, man?*	Então ele disse, "Ei, cara! Eu não posso pegar um cigarro, cara?
o	*I mean - I mean we supposed to be brothers, an' shit."*	Achei – achei que fôssemos brothers, e caramba.”
p	*So I say, "Yeah, well, you know, man, all I got is one, you dig it?"*	Então eu disse, “Sim, bem, você sabe, cara, só tenho um, você quer pegar?”
q	*An' I won't give up my las' one to nobody.*	E eu não quero dar o meu último pra ninguém.
r	*So you know, the dude, he looks at me,*	Então sabe, o cara, ele olhou pra mim,
s	*An' he - I 'on' know - he jus' thought he gon' rough that motherfucker up.*	E ele - Eu não sei, pensei, ele é um filho da mãe.
t	*He said, "I can't get a cigarette."*	Ele disse, "eu não posso ganhar um cigarro."
u	*I said, "Tha's what I said, my man".*	Eu disse, "Foi isso que eu disse, meu chapa".
v	*You know, so he said, "What you supposed to be bad, an' shit?*	Sabe, então ele disse: "Porque você está sendo mau, seu merda?
w	*What, you think you bad an' shit?"*	O que, você acha que você é mau, porra?
x	***So I said, "Look here, my man,***	**Então eu disse, "Olha aqui, cara,**
y	***I don't think I'm bad, you understand?***	**Eu não acho que eu sou mau, você entendeu?**
Z	***But I mean, you know, if I had it, you could git it***	**Mas, eu quero dizer, sabe, se eu tivesse um, você poderia pegá-lo**
aa	***I like to see you with it, you dig it?***	**Eu gosto de te ver com ele, vai pegá-lo?**
bb	***But the sad part about it,***	**Mas a parte triste disso,**
cc	***You got to do without it.***	**Você vai ficar sem ele.**
dd	***That's all, my man."***	**Isso é tudo, cara.**
ee	*So the dude, he 'on' to pushin' me, man. (Oh he pushed you?)*	Então, o cara, ele me empurrou, cara. (Oh ele empurrou você?)
ff	*An' why he do that?*	Por que ele fez isso?
gg	*Everytime somebody fuck with me, why they do it?*	Sempre alguém me fode, por que eles fazem isso?
hh	*I put that cigarette down,*	Eu joguei meu cigarro no chão,
ii	*An' boy, let me tell you, I beat the shit outa that motherfucker.*	E cara, deixe-me te dizer, eu venci aquele filho da mãe.
jj	*I tried to kill 'im - over one cigarette!*	Tentei matá-lo - por causa de um cigarro!
kk	*I tried to kill 'im. Square business!*	Tentei matá-lo. Acerto de contas!
ll	*After I got through stompin' him in the face, man,*	Depois eu comecei pisar na cara dele, cara,
mm	*You know, all of a sudden I went crazy!*	Sabe, de repente eu fiquei louco!
nn	*I jus' went crazy.*	Eu fiquei louco.
oo	*An' I jus' wouldn't stop hittin the motherfucker.*	E eu não conseguia parar de bater no filho da mãe.
pp	*Dig it, I couldn't stop hittin' 'im, man, till the teacher pulled me off o' him.*	Não conseguia parar de bater nele, cara, até que a professora me tirou de cima dele.
qq	*An' guess what? After all that I gave the dude the cigarette, after all that.*	E adivinhe? Depois de tudo aquilo, eu dei o cigarro pro cara, depois de tudo aquilo.
rr	*Ain't that a bitch? (How come you gave 'im a cigarette?)*	Não é um veado? (Como é que você deu um cigarro pra ele?)
ss	*I 'on' know.*	Eu não sei.
tt	*I jus' gave it to him.*	Eu apenas dei para ele.
uu	*An' he smoked it, too!*	E ele o fumou, também!

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 358-359.

3º Passo: o narrador também pode atribuir um comentário avaliativo a ele mesmo, mas alega que quando a avaliação é realizada por um observador neutro, ela carrega uma força dramática maior. Labov argumenta que esta técnica é utilizada apenas por narradores mais velhos e altamente habilidosos, destacando que narradores menos habilidosos provavelmente se utilizam de avaliações externas. Assim, essa etapa consiste em introduzir uma terceira pessoa que avalia as ações do antagonista para o narrador. O autor apresenta parte da narrativa de um senhor de 74 anos de idade, que havia trabalhado em carnavais em toda a sua vida. Esse senhor conta uma história sobre um homem que ameaçou matá-lo porque pensou que sua esposa havia cometido suicídio por causa dele (o narrador). Ele conclui:

Figura 17: Narrativa de nº 21 de Labov (1972)

Narrativa 21 Contada por um senhor de 74 anos de idade que recebeu ameaça de morte de um homem que pensou que sua esposa tivesse cometido suicídio por causa daquele senhor (E-N).		
z	*But, however - that settled it for the day.*	Mas, no entanto – aquilo foi resolvido naquele dia.
aa	***But that night the manager, Lloyd Burrows, said, "You better pack up and get out because that son of a bitch never forgives anything once he gets it in his head."***	**Mas, naquela noite o gerente, Lloyd Burrows, disse: "É melhor você fazer as malas e sair porque aquele filho da mãe nunca perdoa ninguém quando ele põe aquilo na cabeça."**
bb	*And I did.*	E eu fiz.
cc	*I packed up and got out.*	Eu arrumei as malas e sai.
dd	*That was two.*	Eram duas horas.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 373.

De acordo com Labov (1972, p. 373), o narrador poderia também ter atribuído esse comentário avaliativo a si mesmo, mas ele carrega mais força dramática quando se trata de um observador neutro. É preciso ressaltar que essa técnica é utilizada apenas pelos narradores mais velhos, altamente qualificados e de uma classe trabalhadora tradicional.

c) AÇÃO AVALIATIVA: Essa ação, segundo Labov (1972, p. 373) também confere dramaticidade à avaliação, assim como as avaliações externas e as avaliações encaixadas, pois, neste caso, relata-se o que as pessoas fizeram ao invés do que disseram. Labov apresenta uma narrativa de um jovem de classe-baixa que fala sobre o rompimento de um cabo marítimo em uma escola de treinamento marítimo. Pode-se observar a dramaticidade transmitida por meio de ações avaliativas que revelam a tensão do jovem ao ficar pendurado no topo do mastro:

Figura 18: Narrativa de nº 22 de Labov (1972)

Narrativa 22		
	I never prayed to God so fast and so hard in my life! *(What happened?)*	**Eu nunca rezei pra Deus tão rápido e com tanta força na minha vida!** (O que aconteceu?)
	Well, the boys came up	Bem, os caras se aproximaram
	and they got me.	e eles me pegaram.
	I couldn't touch nuttin'.	Eu não pude tocar em nada.
	I was shakin' like a leaf.	Eu estava tremendo como uma vara verde.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 373.

Labov (1972, p. 374) também apresenta como exemplo a narrativa 19, aquela do voo da cidade do México. Ele diz que nessa narrativa há marcantes exemplos de ações que revelam a tensão dos atores. Embora a E-N use grande quantidade de avaliação externa, ela é também capaz de fazer o máximo de avaliações encaixadas:

Figura 19: Narrativa de nº 19 de Labov (1972)

Narrativa 19 Contada por uma secretária sobre uma viagem à Cidade do México na qual o avião quase se chocou com montanhas.		
z	*And we were sitting with our feet - just sitting there waiting for this thing to start, people in the back, saying prayers, 'n everything...*	E nós estávamos sentados com nossos pés - apenas sentados lá esperando isso começar, pessoas no fundo rezavam, e tudo...
nnn	*And when we saw that he was really over*	E quando vimos que estava tudo acabado
ooo	*And then everybody heaved a sigh of relief*	E então todo mundo deu um suspiro de alívio
ppp	*And everybody came to*	E todos voltaram a si
qqq	*And put away their prayer beads ....*	E guardaram seus rosários...
sss	*And when we realized that we were really out of danger then we found out that our feet were up against the panel, you know and we were holding on to everything.*	E quando percebemos que nós estávamos realmente fora de perigo, então, descobrimos que nossos pés estavam em cima do painel, você sabe, nós estávamos segurando em tudo.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 373.

d) AVALIAÇÃO PELA SUSPENSÃO DA AÇÃO: De acordo com Labov (1972, p. 374), as emoções expressas na narração podem ter ocorrido instantânea ou simultaneamente à ação narrada, mas quando são expressas em sentenças separadas, a ação é interrompida. Essa interrupção chama a atenção para aquela parte da narrativa onde ocorreu a suspensão da ação, e indica ao ouvinte que essa parte tem alguma relação com o ponto avaliativo. Quando isso ocorre habilmente, a atenção do ouvinte também é suspensa e a resolução adquire uma força muito maior. Isso é o que o autor observa na narrativa três (abaixo), a de John L.. Labov (1972, p. 374) afirma que há uma suspensão maior da narrativa entre o tempo que a menina bateu nele e o tempo que ele decidiu bater de volta. Essa suspensão pode ser diagramada como em Labov e

Waletzky (1967), indicando os grupos de deslocamento de todas as sentenças narrativas como na apresentação do relato abaixo:

Figura 20: Narrativa de nº 03 de Labov (1972) - grupos de deslocamento de todas as sentenças narrativas

NARRATIVA 03 Contada por John L. sobre uma briga que teve com uma menina malvada do seu bairro.			
(What was the most important fight that you remember, one that sticks in your mind...)			(Qual foi a briga mais importante que você se lembra, uma que você gravou em sua mente...)
ORIENTAÇÃO	a	*Well, one (I think) was with a girl.*	Bem, uma que (eu acho) que foi com uma menina.
	b	*Like I was a kid, you know,*	Eu era uma criança, sabe,
	c	*And she was the baddest girl, the baddest girl in the neighborhood.*	E ela era a pior garota, a pior garota do bairro.
	d	*If you didn't bring her candy to school, she would punch you in the mouth;*	Se você não trouxesse doces para a escola, ela te daria um soco na boca;
	e	*And you had to kiss her when she'd tell you.*	E você tinha que beijá-la quando ela pedia.
	f	*This girl was only about 12 years old, man,*	Essa garota tinha mais ou menos 12 anos, cara,
	g	*But she was a killer.*	Mas ela era uma assassina.
	h	*She didn't take no junk;*	Ela não aceitava nenhuma porcaria;
	i	*She whupped all her brothers.*	Ela espancava todos os irmãos dela.
	j	*And I came to school one day*	E eu fui para a escola um dia
	k	*and I didn't have no money.*	e eu não tinha nenhum dinheiro.
	l	*My ma wouldn't give me no money.*	Minha mãe não me daria nenhum dinheiro.
	m	*And I played hookies one day,*	E eu matei aula um dia,
	n	*(She) put something on me.*	(Ela) me bateu forte.
	o	*I played hookies, man,*	Eu matei aula, cara,
	p	*So I said, you know, I'm not gonna play hookies no more cause I don't wanna get a whupping.*	Então eu disse, eu não vou mais matar aulas, porque eu não quero ser espancado.
AÇÃO COMPLICADORA	q	*So I go to school*	Então eu vou para a escola
	r	*And this girl says, "Where's the candy?"*	E a menina diz: "Onde está o doce?"
	s	*I said, "I don't have it."*	Eu disse: "Eu não trouxe."
	t	*She says, powww!*	Ela me socou!
	u	*So I says to myself, "There's gonna be times my mother won't give me money because (we're) a poor family*	Então eu disse a mim mesmo: "Haverá vezes que minha mãe não me dará dinheiro porque (somos) uma família pobre
AVALIAÇÃO	**v**	***And I can't take this all, you know, every time she don't give me any money."***	**E eu não posso passar por isso, sabe, toda vez que ela não me der nenhum dinheiro "**
	w	***So I say, "Well, I just gotta fight this girl.***	**Então eu disse: "Bem, eu tenho apenas que brigar contra essa menina.**
	x	***She gonna halfa whup me.***	**Ela vai acabar comigo.**
	y	***I hope she don't whup me."***	**Espero que ela não me espanque"**
RESOLUÇÃO	z	*And I hit the girl: powwww!*	E eu bati na garota: *powwww*!
	aa	*And I put something on it.*	E eu bati forte nela.
	bb	*I win the fight.*	Eu ganhei a briga.
CODA	cc	*That was one of the most important.*	Isso foi o mais importante.

Figura elaborada e tradução realizada pela autora deste trabalho do original de Labov,1972, p. 358-359.

Labov (1972, p. 375) apresenta uma tabela (abaixo), cujo eixo horizontal representa a ocorrência de sentenças narrativas na sequência do relato; o eixo vertical representa o alcance das sentenças que poderiam ter sido situadas antes ou depois de qualquer sentença dada sem mudar a sequência temporal da interpretação semântica original. As linhas verticais mostram esses grupos de deslocamento para cada sentença. Essa narrativa em particular inicia com um longo esboço do caráter do antagonista, que consiste de sentenças livres ou presas, e então, depois do primeiro evento narrativo introduz um *flashback*. Em seguida, o narrador retoma ao primeiro evento narrativo com o evento "q*"*. A "Tabela 9.1" (abaixo) apresenta a sequência principal da narrativa "q" a "cc". Nela, pode-se observar quatro eventos narrativos nas sentenças narrativas, cada qual formando seu próprio grupo de deslocamento – "q", "r", "s" e "t". Em seguida, aparece um grupo de deslocamento com cinco sentenças avaliativas**, "**u" à "y", todas elas contendo um pseudo evento narrativo. Depois, aparece a Resolução com os eventos de "z" à "bb" e a Coda que é o evento "cc". A narrativa de John L., portanto, encaixa-se no paradigma da Fig. 9.1, com uma longa seção de Orientação do evento "a" ao "p", a Ação Complicadora do evento "q" ao "u", a Avaliação do "v" ao "y", a Resolução do "z" ao "bb", e a Coda o evento "cc".

TABELA 9.1

Figura 21: Grupos de deslocamento da narrativa de John L. sobre a menina malvada do bairro.

	q	**r**	**s**	**t**	**u**	**v**	**w**	**x**	**y**	**z**	**aa**	**bb**	**cc**
q	X												
r		X											
s			X										
t				X									
u					X								
v						X							
w							X						
x								X					
y									X				
z										X			
aa											X		
bb												X	
cc													X

Fonte: Labov,1972, p. 375.

4.3 AS NOEP SEGUNDO A VERSÃO DE LABOV DE 1997.

Em 1997, Labov publica o ensaio "Alguns passos iniciais na análise da narrativa". Apesar desse grande decurso do tempo com poucos trabalhos publicados (LABOV e FANSHEL, 1977, LABOV, 1981, c.f. seção 2, p. 44), Labov nunca perdeu o entusiasmo em relação à temática das narrativas como ele próprio afirma já no início desse seu novo trabalho: "É o esforço para compreender o poder irresistível de tais narrativas que me trouxe ao ensaio atual, um resumo de um tratamento mais estendido das narrativas de experiências pessoais de *follow*." (LABOV, 1997, p. 1). Para ele, esse esforço carece sempre de um olhar pendular, ou seja, interpretativo de um lado (expresso nas sentenças livres ou avaliativas) e estrutural/organizacional (presente nas sentenças presas ou nos eventos sequenciais) de outro. É isso que ele diz explicitamente quando afirma que "A contribuição primária deste ensaio é estabelecer a relação dessa questão estrutural com o conceito socioemocional de “avaliação” e quando formula seu objeto e objetivo de trabalho:

> O objeto que será desenvolvido aqui vai além da análise de L&W, que tratou da organização temporal e da avaliação. A estrutura que eu apresentarei, começa com esses aspectos da narrativa e vai para a consideração dos maiores objetivos da relatabilidade, da credibilidade, da objetividade, da causalidade e da atribuição de louvor e de censura. (LABOV, 1997, p. 2).

Para esse autor a “narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo de um evento de fala bem formado, contendo começo, um meio e um fim.” (LABOV, 1997, p. 2) e são elas o objeto central de seu trabalho sociolinguístico e foco de análise. Labov Na realidade, sua teoria a respeito das narrativas surgiu como efeito colateral de seu trabalho sociolinguístico. Desde a década de 60 do século passado, o que Labov e seus colaboradores necessitavam é que seus entrevistados apresentassem dados linguísticos espontâneos. Eles só alcançaram esse objetivo quando estimularam seus informantes a relatarem suas experiências de vida, quando incentivaram seus entrevistados à produzirem NOEP diretamente relacionadas ao ambiente específico do seu contexto e sobre temas próprios do seu cotidiano, ou seja, questões sexuais, intrigas, dramas, tragédias, ou indignação moral. Ele São suas palavras: “o estímulo à produção de narrativas de experiências pessoais mostraram-se as mais eficazes.”; “Nós fomos, então, levados a compreender tanto quanto poderíamos sobre a estrutura dessas narrativas [...]. (LABOV, 1997, p. 3). Nessa modalidade de discurso, constata Labov (1997, p. 1), é que o informante narra com mais naturalidade, espontaneidade devido ao fato de estar

emocionalmente envolvido com a história. É a partir desta observação que o pesquisador cria seu modelo de análise da estrutura interna das narrativas conversacionais. Para ilustrar o objeto de seu trabalho e mostrar sua metodologia de análise em consonância com sua nova perspectiva teórica, o autor (1997, p. 3) apresenta uma narrativa modelar:

Figura 22: Narrativa modelar

a	Ah! Eu tava sentado numa mesa bebendo
b	E esse marinheiro norueguês veio pra cima de mim
c	e, então, ele continuou falando um monte de merda sobre eu estar sentado com a mulher dele.
d	E todo mundo que tava sentado na mesa comigo era meu companheiro de navio.
e	Então eu virei para trás
f	e empurrei ele
g	e eu falei para ele, eu disse "Sai!
h	Eu nem mesmo quero mexer com você."
i	E a próxima coisa que eu me lembro é que eu estava no chão, com sangue em cima de mim
j	E um cara que me dizia, dizia "Não mexe sua cabeça.
k	Sua garganta tá cortada."

Fonte: Labov, 1997, p. 3.

Segundo o autor "Essa narrativa curta mostra-se paradigmática quanto à habilidade de transferir a experiência do narrador para o ouvinte" (LABOV, 1997, p. 3) e ele vai retomá-la durante todo o seu trabalho toda vez que precisar dar um exemplo.

Esse ensaio de Labov de 1997 está constituído de 13 partes, a saber: 1) Narrativas de experiência pessoal; 2) Organização temporal da narrativa; 3) Tipos temporais de sentenças narrativas; 4) Tipos estruturais de sentenças narrativas; 5) Avaliação; 6) Relatabilidade; 7) Credibilidade; 8) Causalidade; 9) Atribuição de elogio e culpa; 10) Ponto de vista; 11) Objetividade; 12) Resolução; 13) Conclusão. A seguir alguns detalhamentos acerca de cada um desses tópicos.

4.3.1 Narrativas de experiência pessoal

Em seu trabalho, Labov define uma NOEP como sendo um "relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais." (LABOV, 1997, p. 3). Ele afirma que essa definição está baseada na concepção inicial de Labov e Waletzky (1967), e distingue a narrativa de outros modos de contar histórias e recontar o passado.

As NOEP são um gênero um tanto complexo e geralmente passam por avaliações e ressignificações, e, quando contadas e recontadas podem sofrer retextualizações. As narrativas pessoais são significativas para quem as produz, uma vez que implica certo envolvimento emocional. Elas são eventos social e emocionalmente avaliados e, assim, transformados pela experiência. O modelo laboviano defende que as narrativas demandam uma razão para serem contadas, e é importante que o E-N exponha sua narrativa de forma relatável[21]; ou seja, aguçando as expectativas do interlocutor-ouvinte (IO).

4.3.2 A organização temporal da narrativa

Segundo Labov (1997, p. 4), tratando-se dessa organização temporal "uma nova peça terminológica" (que não estava em seu trabalho com Waletzky) foi acrescentada: a sentença sequencial. O autor a define como sendo "uma sentença que pode ser um elemento de juntura temporal", ou que se vinculam numa juntura temporal e formam uma sentença narrativa. Ou seja, como afirma Ferreira Netto (2008, p. 41), sentenças sequenciais são "aquelas cuja ordem de aparecimento temporal está correlacionada à ordem de ocorrência dos eventos que apresentam". Labov explica que "todas as sentenças sequenciais são sentenças independentes (mas nem todas as sentenças independentes são sentenças sequenciais)", assim, as sentenças subordinadas, ou seja, dependentes, não podem desempenhar o papel de juntura temporal (porque invertê-las alteraria a ordem dos eventos narrados). (LABOV, 1997, p.4). Para as sentenças sequenciais serem consideradas numa juntura temporal, precisam preencher alguns requisitos: o narrador e o enunciador têm de ser o mesmo indivíduo, os verbos devem estar no tempo *realis*, ou seja, o presente (com função de passado) e pretérito perfeito ou imperfeito, e os fatos devem ser apresentados objetivamente (prioridade para os substantivos), isto é, como se efetivamente estivessem ocorrendo.

Nesse seu trabalho publicado em 1997 (p. 4), Labov postula que uma "narrativa precisa conter pelo menos uma juntura temporal", assim, será uma narrativa mínima. Essa juntura temporal é descrita como sendo "a maneira mais simples, mais conveniente, não-marcada, de recontar o passado"; na prática, é a dependência entre duas sentenças de tal modo que a inversão de sua ordem na sequência dos eventos descritos resultaria na mudança de sentido, como já havia dito no trabalho que publicou

[21] Labov (1997, p. 9) define um evento relatável como aquele que justifica a automática reatribuição do papel de falante ao narrador.

em parceria com Waletzky (1967). Ou seja, resulta na mudança de que o ouvinte faz na interpretação da ordem dos eventos descritos. Ferreira Netto (2008, p. 41) afirma que desse ponto de vista, “a juntura temporal é a perfeita correlação entre a ordem das sentenças e a ordem cronológica dos eventos que são apresentados em cada uma delas.”

4.3.3 Os tipos temporais de sentenças narrativas

Labov (1997, p. 5) sustenta que a sentença narrativa, definida sobre a base de sentenças sequenciais (sentenças que tenham juntura temporal), apresenta relações temporais. As narrativas são formadas por sentenças presas, restritivas e livres.

O autor explica as relações temporais de sentenças narrativas:

a) Raio de ação: conjunto específico de sentenças narrativas que formam uma sentença narrativa, isto é, as sentenças da primeira precedente até a próxima imediatamente após uma juntura temporal. O raio de ação é a soma das duas.

b) Sentença livre (SL): é uma sentença que se refere à uma condição que seja verdadeira durante toda a narrativa. Ela não tem juntura temporal, assim, não pode participar de uma sentença narrativa, porém, pode ser inserida entre as sequenciais para complementar alguma informação. De forma que, uma sentença livre não é, então, definida sintaticamente, mas semanticamente. Labov e Waletzky já haviam dito no trabalho de 67 que a sentença livre “ pode variar livremente através da sequência narrativa” (LABOV E WALETZKY, 1967, 15)

c) Sentença presa (SP): todas as sentenças presas são sentenças sequenciais. Elas estarão sempre presas a uma sentença precedente ou subsequente, assim, são sentenças independentes, com raio de ação zero.

d) Sentença restritiva (SR): é a primeira sentença sequencial, com raio de ação maior do que zero, presa somente à subsequente. Ela também é chamada de sentença cabeça por ser a primeira sentença de uma narrativa.

Na sequência, ele usa novamente a narrativa de Shambaugh para ilustrar as relações temporais de sentenças narrativas:

Figura 23: Narrativa de Shambaugh

0**a**2	Ah! Eu tava sentado numa mesa bebendo	SR (a) sobrepõe-se à (b) e à (c); (b) sobrepõe-se à (a); (c?) sobrepõe-se à (b?)
1**b**0	E esse marinheiro norueguês veio pra cima de mim	
1**c**0	e, então, ele continuou falando um monte de merda sobre eu estar sentado com a mulher dele	
d	E todo mundo que tava sentado na mesa comigo era meu	Sentença Livre (SL)

	companheiro de navio.	Não serve como SS
0**e**0	Então eu virei para trás	SP
f0	e empurrei ele	SP
0**g**0	e eu falei para ele, eu disse "Sai!	SP
h0	E nem mesmo quero mexer com você."	SP
0**i**2	E a próxima coisa que eu me lembro é que eu estava no chão, com sangue em cima de mim	SR Sobrepõe-se à (j) e (k)
1**j**0	E um cara que me dizia, dizia "Não mexe sua cabeça.	SR Sobrepõe-se à (i)
0**k**0	Sua garganta tá cortada."	SP

Fonte: Quadro elaborado por Vegini, 2015,[22] a partir do original de Labov, 1997, p. 5-6

Como se pode observar no quadro acima, o evento "a" não é simultâneo a nenhum evento precedente, mas sobrepõe-se a dois eventos que lhe seguem: "b" e "c" (e com a SL "d", que não é considerada); mas ela não é simultânea com "e", uma vez que mostra que neste evento o narrador não está mais simplesmente sentado bebendo à mesa.

4.3.4 Os tipos estruturais de sentenças narrativas

No trabalho publicado por Labov em 1997 (p. 6), ele diz que o eixo formal de uma narrativa é constituído por cinco componentes: a) resumo; b) sentença de orientação; c) ação complicadora; d) resolução; e e) coda, diferente do que ele faz em 1972, pois, aqui ele não inclui a Avaliação como elemento componencial de uma NOEP, mas sim um elemento à parte, ao qual dedicará atenção mais a frente.

Nesse trabalho ele apresenta algumas alterações em relação àquele que elaborou em parceria com Waletzky (1967) e manteve no de 1972:

> Nós agora vamos considerar os tipos estruturais de sentenças narrativas introduzidas por L&W. O principal acréscimo a essa parte da estrutura é que sentenças de ação complicadoras são sentenças necessariamente sequenciais, elas podem participar de junturas temporais; isso não é verdadeiro para resumos, orientações e codas. (LABOV, 1997, p. 6)

Como pode ser observado com a sua afirmação acima, neste trabalho de 1997 ele também altera o conceito de Ação complicadora. Porém, ele mantém a noção de Resumo como um dos elementos estruturais da narrativa, que ele introduziu no trabalho de 1972.

[22] Síntese elaborada pelo prof. Dr. Valdir Vegini sobre **Alguns passos iniciais na análise da narrativa** para atividades de sala de aula no primeiro semestre de 2015.

Em seguida, Labov apresenta mais uma vez as partes de uma estrutura geral de NOEP com seus respectivos conceitos.

a) Resumo: “é uma sentença inicial em uma narrativa que relata uma sequência de eventos da narrativa.” Ele dá uma ideia do que se trata a narrativa; expõe a natureza do seu conteúdo.

b) Sentença de orientação: “dá informação sobre o tempo, lugar dos eventos de uma narrativa, a identidade dos participantes e seu comportamento inicial.” Ou seja, apresenta referências sobre essas informações. Ela dá respostas às questões: O que? Onde? Quando? Com quem?.

c) Ação complicadora: Uma sentença de ação complicadora é “uma sentença sequencial que relata um evento seguinte como resposta a uma questão potencial ‘E [então] o que aconteceu?’.” O autor assegura que todas as sentenças sequenciais são de ação complicadora e vice-versa. Em outras palavras, são todas as sentenças presas que fazem o encadeamento narrativo por meio de junturas temporais, enfim, ações que formam o corpo da narração; também inclusos os eventos inesperados. A complicação geralmente inclui um problema, dilema, mudanças, ou às vezes, a notícia que dá o interesse da história. A ação complicadora é o único componente obrigatório da narrativa, já que é nessa seção que é apresentada a sequência de acontecimentos e ações que formam a história;

d) Resolução: em relação a esse elemento Labov (1997, p. 6) observa: “Falta até agora a noção de uma conclusão ou de uma resolução, que não pode ser definida até o conceito de “evento mais relatável” ser introduzido. Mais importante é o fato de que muitas sentenças nas narrativas não fazem nenhuma dessas coisas.”

e) Coda: “é uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão ‘E, então, o que aconteceu?’.” Pela posição que ocupa na narrativa, é uma sentença sequencial presa com juntura temporal somente em relação à antecedente, mas pode ser também livre, sem juntura temporal, na medida em que não precisa mais manter correlação temporal própria das sentenças sequenciais. É a sentença final que retorna a narrativa ao momento da fala, se opõe a uma questão potencial: “E o que aconteceu depois?” Ela é também uma das opções para o autor sinalizar que a narrativa está chegando ao fim, e pode conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador.

Prosseguindo em suas definições, Labov (1997, p. 6) concorda que elas são até certo ponto “bem auto-explicativas, porém incompletas”. E acrescenta:

> A grande questão da análise de L&W é provocar a questão: "Se uma narrativa é um relato de eventos que ocorreram, porque nós encontramos sentenças encabeças por negativas, futuros e modais nas narrativas?" Ou, colocando isso de outra maneira, sob quais condições é relevante falar sobre o que não aconteceu mas que poderia ter acontecido. A contribuição primária deste ensaio é estabelecer a relação dessa questão estrutural com o conceito socio-emocional de "avaliação". (LABOV, 1997, p. 6)

Dessa forma o que se pode observar é que Labov vai aperfeiçoando sua teoria acerca das NOEP, propondo paulatinamente novos nuances a conceitos que, segundo ele, necessitavam de ajustes. Assim, por exemplo, a Resolução, que era um elemento isolado da estrutura geral da narrativa, passa, como se verá mais adiante, a ficar atrelado ao conceito de Eventos mais Relatáveis.

4.3.5 Avaliação

Nesse trabalho de Labov (p. 07) apresenta uma definição não-linguística desse componente: "a avaliação de um evento narrativo é a informação sobre as consequências desse evento para as necessidades e para os desejos humanos." Além disso, ele afirma que uma sentença avaliadora "apresenta uma avaliação de um evento narrativo". Isso está relacionado com os traços estruturais da narrativa apresentados na seção 2 acima. Labov e Waletzky (1967) discutiram muito tipos de estruturas linguísticas que serviram à função de avaliar eventos narrativos entre os quais a ênfase e as estruturas paralelas e comparativas. Desses tipos, os mais importantes eram os modais, os negativos e os futuros, que foram questionados acima.

Segundo Labov, essas referências a eventos que não ocorreram, que poderiam ter ocorrido, ou que poderiam servir como um propósito avaliador, era a questão teórica central de Labov e Waletzky (1967) e poderiam ser descritos como:

a) Uma sentença narrativa em um modo *irrealis* é uma sentença avaliadora.

b) Um narrador avalia eventos comparando-os a eventos em uma realidade alternativa que não foi de fato realizada.

c) A frequência de sentenças *irrealis* em narrativas cresce rapidamente com a maturidade, tão logo os falantes adquiram habilidades para avaliar suas experiências, como mencionado no trabalho de Labov de 1972.

Labov declara que seção avaliadora de uma narrativa é um grupo de sentenças de um tipo funcional comum: o material avaliador está normalmente espalhado ao longo de toda a narrativa, mas mais frequentemente está concentrado, de maneira que suspende o movimento seguinte da ação. Pode-se dizer que a avaliação está caracteristicamente concentrada em uma ação avaliadora, localizada exatamente antes da mais importante ação avaliativa ou "ponto" da narrativa.

Labov diz que é no nível da gramática das sentenças que se encontram as pistas mais diretas da avaliação. Se um ator de uma narrativa está motivado para falar diretamente, não importa qual o tópico ou para qual destinatário, isso por si só constitui-se num ato avaliativo. O uso de negativas, comparativos modais ou futuros devem ser lidos como uma forma de avaliação.

Observa-se que nesse trabalho Labov fala suscintamente sobre o componente avaliação, pois já tinha dedicado muita atenção a ele em seu trabalho de 1972.

4.3.6 Relatabilidade:

Labov (1997) assume que esta categoria, apesar de essencial, tem um dos conceitos mais difíceis. Ele afirma que "dada à dificuldade de se mensurar o interesse das narrativas ou de seus propósitos em competição, essa abordagem da relatabilidade é, ela própria, de interesse limitado." (LABOV,1997, p. 08). Por outro lado, ele assegura que "o conceito de 'o mais relatável' é central para a estrutura organizadora da narrativa". (LABOV,1997, p. 08). O autor define "o mais relatável" como sendo "aquele que justifica a automática reatribuição do papel de falante ao narrador", (LABOV,1997, p. 09) ou seja, dada a expectativa que um evento em uma narrativa suscita no ouvinte, este sequer cogita interromper a sequência do relato, preferindo, em lugar disso, deixar que o E-N fique livre para prosseguir e concluir a sua história. Ele "é o evento que é menos comum do que qualquer outro na narrativa e que tem um muito grande efeito nas necessidades e desejos dos participantes da narrativa". (LABOV,1997, p. 09). Para que uma narrativa possa ser contada, é necessário que ela possua essa condição de reportabilidade; um acontecimento banal ou um fato previsível não é relatável, a não ser que haja uma razão importante para que a narrativa seja exposta. Logo, uma narrativa é construída sobre um evento mais relatável, ou seja, um fato que mereça ser contado, que cative o interesse das pessoas que estão em volta do E-N.

(LABOV, 1997, p. 9). Segundo as pesquisas realizadas por Labov (1997, p. 9) o E-N, normalmente, dá preferência àqueles assuntos que são mais relevantes para si, e, portanto, os eventos mais relatáveis de sua biografia, entre eles o de morte, sexo e indignação social, temas esses, segundo o autor, que são os que mais cativam a atenção dos I-O.

Abordando a noção de evento mais relatável, Ferreira Netto (2008, p. 45) afirma que esse evento "é justamente o ponto de chegada de uma sentença narrativa", e que sua definição aparece no estudo de Labov (1997) "associada à de evento relatável e à reatribuição de turno ao falante". Ele explica que no intuito de apropriar-se da fala por mais tempo, o E-N apresenta um evento relatável que desperte o interesse, a curiosidade de seus ouvintes, e, assim, consiga estabelecer o acordo *ad hoc*, ou seja, que todos os ouvintes permaneçam silenciosamente atentos ouvindo a narrativa do E-N, justificado pela segurança de que serão recompensados pela apresentação de um evento interessante que trará algum tipo de satisfação. Segundo Ferreira Netto, de fato,

> um evento relatável é a promessa de um evento mais relatável. Pode-se pensar que o evento relatável é a sentença restritiva que encabeça uma sentença narrativa e que o evento relatável é o evento final dessa sentença narrativa; os eventos intermediários seriam os complicadores de ação. (FERREIRA NETTO, 2008, p. 45)

4.3.7 Credibilidade

Ela é definida por Labov (1997, p. 10) como sendo "a extensão em que os ouvintes acreditam que os eventos descritos tenham ocorrido de fato na forma descrita pelo narrador". Assim, o principal requisito para a credibilidade da narrativa oral é que ela seja de uma experiência vivida pelo E-N. A partir daí, além do interesse a ser justificado pelo evento mais relatável, o E-N terá seu turno aceito pelo I-O. Labov (1997, p. 10) afirma que este fato pode ser rotulado como Paradoxo da Relatabilidade, que pode ser confirmado com o teorema: "a possibilidade de ser relatável é inversamente proporcional à credibilidade." É importante a compreensão desta relação paradoxal (entre relatabilidade e credibilidade) para que se tenha compreensão de como os narradores criam suas narrativas, e qual estrutura eles constroem ao produzi-las. (LABOV, 1997, p.10). O autor (1997, p.11) afirma que, mesmo em face "ao mais relatável dos eventos de uma narrativa, o narrador deve devotar o maior esforço possível para dar-lhe credibilidade."

Ferreira Netto (2008, p. 46) afirma que esse paradoxo ao qual Labov se refere só existe devido sua proposta ser exclusiva para NOEP. Ferreira Netto explica que “no caso de outras narrativas, essa credibilidade parece ter de estar vinculada ao exagero no evento mais relatável ou não, mas especialmente as características da referencialidade”. Ele diz também que Labov (1997) propõe que os eventos mais relatáveis são geralmente os que tratam de sexo, morte e indignação moral. A respeito disso, Flannery (2015, p. 26) afirma que “a motivação para ouvir as estórias orais, contadas no dia a dia, parece mesmo ser semelhante à motivação para o envolvimento com a ficção, pois se importa com aquilo que rompe com as expectativas, o inusitado, o diferente.”

4.3.8 Causalidade

De acordo com os estudos de Labov (1997, p.11), uma vez que o E-N “decidiu produzir uma narrativa sobre o evento mais relatável, considerações de credibilidade dirigem logicamente e inevitavelmente ao mecanismo seguinte de uma construção narrativa”, a qual “requer uma teoria pessoal de causalidade.” (LABOV, 1997, p.10). Essa teoria é elaborada pelo próprio E-N e segue esta ordem: a) Seleção do evento mais relatável, a partir do qual a narrativa vai se desenvolver; b) Seleção do primeiro evento, que é a causa eficiente de evento zero, a resposta à questão imediata sobre o evento zero: “Como isso aconteceu?”; c) sequência de respostas recursivas à questão anterior até que um evento final encerre a narrativa a contento dos I-O.

Labov (1997, p 12), propõe haver “controvérsia na redução de uma afirmação narrativa a uma causal, e, sem dúvida, haverá grandes variações em tais atos de interpretação.” Segundo o autor, “a construção essencial é que há a proposição de uma cadeia de eventos orientando-se ao evento mais relatável.” Ele afirma que, “eventualmente decorre que a seleção da orientação é um ato crucial da interpretação da sequencia dos eventos, e uma etapa necessária no aspecto seguinte da narrativa, atribuição do elogio e da culpa.” (LABOV, 1997, p. 12).

Segundo Ferreira Netto (2008, p. 46), “essas relações causais que vêm acompanhadas do conhecimento partilhado suposto entre enunciador-narrador e interlocutor-ouvinte são suplementadas pela definição de funções das personagens como protagonistas e antagonistas.” Dessa forma, o E-N vai atribuir valores bons ou maus à

suas personagens e a seus comportamentos a todo instante, valendo-se dos mais diferentes recursos disponíveis e conhecidos.

4.3.9 Atribuição do elogio e culpa

Levando em consideração a teoria da causalidade, que é a que explica a evolução da árdua tarefa do E-N de elaborar sua narrativa com seleções convincentes ao ponto de prender a atenção do seu I-O, o qual, assim, lhe reatribuirá o turno, pode-se afirmar que na ânsia de explicar o conflito que ocorre entre os atores, ou o esforço que os mesmos fazem para evitar as forças naturais, Labov (1997, p. 12) diz que tanto o E-N quanto o I-O, inevitavelmente, atribuem culpa ou elogio aos personagens envolvidos na narrativa. Eles são atribuídos por meio dos mais diversos artifícios linguísticos. O autor assegura que "o estudo de como narradores atribuem elogio e culpa é o aspecto principal da análise da narrativa". Ainda, atesta que o ponto de vista do E-N é percebido quando das atribuições de elogio e culpa, porém, esse ponto de vista, que está arraigado em sua ideologia é transmitido ao I-O inconscientemente. Acerca disso, Labov (1997, p. 13) afirma que "ao desvendar essa ideologia, partimos do mecanismo dramático que é a essência do evento de fala narrativa, ou seja, a transmissão da experiência do narrador aos seus ouvintes". Dessa forma "de um jeito ou de outro, o narrador leva seu ouvinte a ver o mundo através de seus olhos.", afirma Labov (1997, p. 13).

4.3.10 Ponto de vista

Dentre os traços mais característicos das NOEP está o ponto de vista particular, a partir do qual a ação é vista, e ele, geralmente, é encontrado quando da tentativa de compreender como a experiência do E-N é transmitida para o I-O, pondera Labov (1997, p. 13). Nas palavras desse autor, "o ponto de vista de uma narrativa é o domínio espacial e temporal a partir do qual a informação transmitida por uma sentença pode ser obtida por um observador." (1997, p. 13). Em outras palavras, a sequencia temporal dos eventos nas NOEP é exposta na ordem em que o E-N tomou conhecimento deles. Ao contrário do que ocorre na narrativa literária, na qual é possível os *flasbacks*, que é quando se muda o ponto de vista para dar informações sobre eventos que ocorreram em um tempo anterior àquele evento, nas NOEP isso não é possível, sustenta Labov (1997, p. 14).

4.3.11 Objetividade

Labov (1997, p. 14) define um evento objetivo como sendo “aquele que se torna conhecido do narrador por meio da experiência dos sentidos”. Desse modo, “um evento subjetivo é aquele de que o narrador é informado através da memória, da reação emocional ou na sensação interna.” Essa dicotomia, segundo o autor, faz toda a diferença no que tange a credibilidade da narrativa. Pois, foi observado que, embora a transferência da experiência de modo mais objetivo não garanta a narrativa um grau maior de eficácia, evidências experimentais sustentam que a objetividade aumenta a credibilidade.

Labov (1997, p. 15) ainda acrescenta: “Uma vez que se concorde que a observação do narrador pode ser afetada por seu estado interno,” ou seja, por seu estado emocional, “relatos de eventos objetivos são mais críveis do que eventos subjetivos”. Afirmação esta que vai ao encontro de outra proposição de Labov: “as narrativas que têm grande impacto sobre os ouvintes [...], as que prendem a atenção dos ouvintes e permitem-lhes compartilhar a experiência do narrador, são as que usam os meios de expressão mais objetivos”. Entretanto, é notório que haja um paradoxo em relação a isso: “a transferência da experiência é um fenômeno subjetivo, que não é fácil de observar ou medir”, mas só se obtém essa experiência subjetiva por meio da apresentação objetiva dos eventos. (LABOV, 1997, p. 15).

4.3.12 Resolução

Labov (1997, p. 16) define a resolução de uma NOEP como “o conjunto de ações complicadoras que seguem o evento mais relatável”. Contudo, o autor afirma que no trabalho de Labov e Waletzky (1967), a resolução da narrativa era simplesmente o fim ou a consequência; que não havia um meio muito preciso de distingui-la das últimas ações complicadoras; porém, com a introdução do conceito do evento mais relatável, a situação da unidade estrutural foi alterada, ou seja, a resolução passa a ser vista logicamente como a série de ações complicadoras que seguem o evento zero, igual ao evento mais relatável, e não as que o precedem. Labov afirma que, consequentemente, Labov e Waletzky (1967) definem “a coda como a sentença ou sentenças que apresentam o retorno narrativo no momento em que se conta a história’” de forma que “a questão “E o que aconteceu depois” deixa de ser adequada.” O que não indica a

satisfação do I-O com toda a informação dada como consequência do evento mais relatável. Assim, o I-O terá a impressão que a narrativa está incompleta se a resolução não é satisfatória nesse aspecto.

Toda essa teorização cunhará o capítulo de análise, pois, tomada por inspiração a proposta laboviana, será analisada uma narrativa onde serão identificados os elementos (todos ou apenas alguns) da estrutura analítica proposta por Labov.

5. ANÁLISE DA NOEP: aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos), identitários e narrativos.

Esta seção constitui-se de três partes: apresentação da E-N, sua análise linguística e hermenêutica com base no aporte teórico apresentado nas seções precedentes, que inclui, por ordem sequencial, os aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos), identitários e narrativos (organização temporal, tipos temporais, tipos estruturais, avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição do elogio e culpa, ponto de vista e objetividade).

5.1 A ENUNCIADORA-NARRADORA (E-N)[23]

Este trabalho conta com a participação efetiva de uma professora egressa do curso de Letras, que contribui com sua narrativa de experiência pessoal, que constitui o *corpus* de análise deste estudo, uma vez que se escolheu trabalhar apenas com a narrativa daquela cujo objetivo não era ser professora de Língua Inglesa (LI) antes da escolha da graduação, como já mencionado na apresentação, por aguçar a curiosidade em relação ao fato de ter ministrado aulas de LI por motivos alheios à vontade dela. Segue o seu perfil:

A E-N, nominada neste trabalho de Alfa, tem 23 anos de idade, é solteira, nasceu, reside e trabalha em Cacoal, em uma escola pública de ensino fundamental e médio. Ela lecionou LI para o ensino fundamental de uma escola pública em Santa Luzia por menos de um ano, logo que terminou a graduação, e depois, em Cacoal, no ano de 2015. Este ano (2016) não está lecionando LI. Seus pais migraram para Cacoal ainda jovens e estudantes, ambos vindo do Paraná. Hoje, sua genitora é professora e seu pai vendedor autônomo. Como se verá na narrativa que ela produziu, a E-N ingressou no curso de Letras (língua portuguesa e língua inglesa), mas não tinha intenção em se tornar professora de língua inglesa. Por circunstância que só a vida pode explicar, logo após a conclusão do curso, acabou sendo contratada exatamente para lecionar língua inglesa.

[23] As informações sobre a E-N contidas nesse trabalho foram extraídas da sua narrativa (Apêndice A, p. 164-166) e do questionário (apêndice B, p. 167).

Nessa análise abordou-se alguns aspectos culturais, mnemônicos e identitários relacionados à informante que produziu a NOEP durante o trabalho de campo.

O homem é um ser formado, constituído com a interação com o meio em que está inserido, já que ele faz parte de uma teia sócio-cultural da qual ele não pode se desprender, até por ser um ser social. Nessa interação, seus sentidos captam as informações externas e as reorganiza em sua mente. Porém, essa realidade capturada não é única, tampouco virgem, ela já traz consigo muitos valores, conceitos e pré-conceitos do indivíduo, o que acaba por influenciar diretamente no desenvolvimento e na formação humana e cultural do sujeito. Pode-se dizer que, essas redes de conceitos e valores são geradas, armazenadas na memória e desempenham papel primordial na construção do sujeito. Assim, a análise desses aspectos poderá contribuir para melhor compreensão da narrativa.

5.2 A NOEP E SEUS ASPECTOS CULTURAIS, MNEMÔNICOS (INDIVIDUAIS E COLETIVOS) E IDENTITÁRIOS

Conforme apresentado na subseção 1.1, a cultura é um termo polissêmico e ela é estudada em diversos campos de conhecimento. Assim, para fins de análise, delimitou-se os estudos sobre o assunto lançando mão de trabalhos como o de Bruner (1997), Cuche (1999), Laraia (2001) e Canclini (2013), principalmente, apresentados na seção 1 e retomados na subseção a seguir a fim de demonstrar que as características destacadas pelos referidos autores em relação à cultura, memória e identidade se encontram, muito embora que parcialmente, na NOEP analisada.

Há uma relação dialética entre narrativa e cultura, já que as histórias fazem a mediação, expressam e definem a cultura, mas a cultura também define a narrativa, como afirmam Brockmeier & Harré (2003, cf. subseção 1.1, p. 24). Levando isso em consideração, percebeu-se, claramente, que a narrativa da informante (Alfa) traz em seu bojo afirmações que revelam sua cultura, demonstrando que ela é produto do meio onde vive, e, principalmente, que por fazer parte de certa cultura é que narra sua experiência da forma que o faz.

Ao responder o questionário, Alfa menciona que seus pais vieram para Rondônia ainda muito jovens, acompanhando seus respectivos pais (avós de Alfa), em

busca de novos horizontes. Muito provavelmente não satisfeitos com a vida que levavam em seus antigos locais de residência, e movidos pela ânsia de uma vida que lhes oferecesse mais em termos financeiros, viram em Rondônia um lugar propício para essa conquista. Tendo exemplos como esse, a E-N tinha consigo a convicção de que se algo não estivesse a contento a solução era a busca por uma alternativa, imediatamente, e não se acomodar e esperar que um dia as coisas melhorassem. Corroborando com o que disse Kroeber (1917), Laraia (2001, cf. subseção 1.1, p. 24) afirma que todos os atos do ser humano dependem inteiramente de um processo de aprendizagem. Por este viés, pode-se dizer que a E-N deve ter assimilado bem exemplos, advindos dos pais ou não, de perseverança frente aos obstáculos, pois, foi exatamente isso que Alfa fez ao perceber que cursar Odontologia naquele momento era algo fora de alcance. Para ela, a escolha por outro curso naquele momento não traduzia uma desistência de um sonho, mas, sim, o adiamento de sua realização, apenas. Nota-se isso quando a informante disse:

> "Eu terminei o ensino médio em 2009, e a intenção sempre foi fazer odonto, odontologia, mas era um curso que não cabia nas condições financeiras da família. Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor. Não foi nem pelas disciplinas, pelo o que se estudava, foi pelo valor mesmo, que era o que a gente conseguiria pagar, né." (ALFA, apêndice, p.164, l. 1-5)

Percebe-se a determinação da E-N em outras partes da narrativa também, como quando ela tem sua primeira aula de inglês na faculdade e teme não conseguir assimilar bem os conteúdos, mas rapidamente retoma sua confiança:

> [...] a primeira aula foi tipo um terror pra mim, eu olhava uns colegas já conversavam também, e eu só com aquele Inglês básico do ensino médio, mas eu falei: Mas, vamos lá! Vamos continuar!! (ALFA, apêndice, p.164, l. 11-14)

Em outros momentos da narrativa a E-N também demonstra ter convicção de que a vitória almejada é possível, desde que use estratégias adequadas, comprovando assim sua determinação:

> "Foi assim, no decorrer da graduação eu percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás. (ALFA, apêndice, p.164, l. 22-22)

> "No primeiro semestre, eu me vi obrigada a fazer umas aulas, né, numa escola de idiomas." (ALFA, apêndice, p.164, l. 22-23)

> [...] mas agora eu tenho que "me virar nos trinta" pra passar pra eles, né! (ALFA, apêndice, p.164, l. 22-23)

"Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem. Que só ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar!" (ALFA, apêndice, p.155, l. 81-83)

"Como eu não queria ser uma professora da mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais. Entrei na escola de idiomas. Me ajudou muito. Aí, eu unia no meu planejamento as aulas de Língua Inglesa com as aulas do curso ainda, [...]"(ALFA, apêndice, p.165, l. 89-93)

Ao chegar à faculdade, Alfa enfrenta uma aceleração no processo de hibridismo cultural. O referido processo é defendido por Canclini (2013, cf. subseção 1.1.2, p. 27). Obviamente que, por viver em sociedade, conviver com grupos sociais distintos e cada um deles possuir seus próprios hábitos e costumes, a E-N já possuía uma cultura híbrida. Porém, esse processo de hibridização aumenta, pois começando o nível superior ela passa a não apenas conviver com outras culturas, a de seus colegas e professores, mas também, mais intensamente com a cultura de outros países, uma vez que a licenciatura escolhida foi em línguas e literaturas, e, quando se aprende uma língua estrangeira se aprende muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como a cultura de um país, maneiras de representar um povo etc. (cf. subseção 1.1.3.1, p. 29). É possível que tenha sido esse convívio com a cultura dos países falantes de língua inglesa o transformador dos pensamentos e opiniões de Alfa, pois no início da faculdade ela não admitia a ideia de ser professora de LI:

"Eu lembro que sempre que aaa.... falavam: Ah, mas vocês vão trabalhar Inglês, é uma aula de .... é uma licenciatura pra Língua Inglesa, a gente pensava, a primeira coisa que pensava era: Não, mas minha escolha vai ser Língua Portuguesa, vou lecionar Língua Portuguesa e não Língua Inglesa." (ALFA, apêndice, p.164, l. 32-36)

"[...] lembro também que nos momentos de dificuldade a primeira coisa que passava na cabeça era isso: Não, deixa o Inglês pra lá, porque nunca vou trabalhar com Inglês, minha intenção é Língua Portuguesa." (ALFA, apêndice, p.164, l. 36-39)

Contudo, após a conclusão do curso, quando teve oportunidade de escolha, optou por ser professora de LI:

"Chegando aqui, em 2015, a direção perguntou qual disciplina eu preferia trabalhar, Língua Inglesa ou Língua Portuguesa. Como eu já tinha, né, uma certa experiência com Língua Inglesa, não era muito legal assim, mas, eu pensei que daria para trabalhar alguns projetos, eu disse que Língua Inglesa." (ALFA, apêndice, p.166, l. 115-119)

Entende-se, por esse fato, que a cultura determina o comportamento humano e a sua capacidade artística ou profissional. Como afirma Bruner (1997a, p. 23), "os seres

humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressões de uma cultura", que por sua vez, é revelada nas narrativas.

Em suma, a cultura é um processo dinâmico que detém conhecimentos e práticas resultantes da interação social entre os sujeitos. Assim, pode-se dizer que a cultura e memória são indissociáveis, devido ao fato de que, ao recuperar lembranças guardadas em sua memória o sujeito acaba por expressar opinião de valor determinada não por ele só, mas determinado pelo grupo social do qual faz parte. Como afirma Halbwachs (2006, cf. subseção 1.2, p. 36) ao falar da memória individual, ele assegura que para "evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade." Por esse viés, analisando a narrativa de Alfa, quando ela diz:

"[...] lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês, e já trouxe alguns alunos que estavam no sétimo semestre.... Eu falei: Caramba, eu não vou conseguir acompanhar." (ALFA, apêndice, p p.164, l.6-9)

Perceber-se que ela se refere a um fato que aconteceu com ela, por isso memória individual, porém, num momento que ela estava inserida em um grupo, dividindo uma experiência. Observe que a E-N exprime a ideia de que a sociedade determina o grau de seu sucesso, tomando sempre o outro como ponto de referência. Ela evidencia esta afirmação ao declarar que não seria capaz de acompanhar o estudo da língua estrangeira em questão, língua inglesa, tomando como base o conhecimento que os acadêmicos convidados demonstravam ter. Ou seja, ela, ao evocar suas lembranças recuperadas de suas memórias individuais sobre as dificuldades pelas quais passou para se tornar uma professora de LI, estabelece um ponto de referência "determinado pela sociedade". Fato apresentado também nas passagens a seguir:

"[...] eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem. Que só ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar!" (ALFA, apêndice, p.165, l.80-83)

"Como eu não queria ser uma professora da mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais. Entrei na escola de idiomas." (ALFA, apêndice, p.166, l.89-91)

Halbwachs (2006, cf. subseção 1.2, p. 36) assegura que as lembranças são sempre coletivas, pois, mesmo que em determinadas circunstâncias se esteja materialmente só, o indivíduo recorda tendo como referenciais estruturas simbólicas e culturais de um grupo social:

”No segundo ano de trabalho eu desenvolvi um projeto na escola Juscelino Kubitschek, em Santa Luzia, que foi no ano de 2014, ééé ... fiz um grupo no Whats com os colegas que tinham estudado comigo e que falavam Inglês, pra que eles gravassem a leitura de alguns textos que tinham no livro e que não tinha a leitura no CD. Então, eles mandavam esses áudios. Às vezes, eu só escutava em casa pra treinar a pronúncia ou então eu levava esse áudio pra sala pra que eles ouvissem e ia trabalhando essa pronúncia com eles também.” (ALFA, apêndice, p.166, l.93-101)

A E-N evoca aqui uma experiência que ela viveu: o desenvolvimento do projeto na escola, porém, acaba por remeter inteiramente à memória dos outros que estavam envolvidos no evento, assim, ela remete à memória coletiva. Apesar das narrativas orais de experiência pessoal serem um produto da memória individual, elas tem origem nos arquivos da memória viva de um grupo de indivíduos:

“[...] certa vez eu consegui que a Adriana, uma colega que dominava o Inglês, mandasse uma interação com eles, perguntando se estava tudo bem, se apresentando, falando que ela já havia morado nos Estados unidos, e eles ficaram doidos porque não era algo do livro didático, né, eles viam que falava com eles. E foi a partir daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou então despertou, porque muitos: Ah, nunca vou usar Inglês! Era o mesmo discurso da graduação, só que na da boca dos alunos do Ensino Médio. E foi através desse projeto que hoje eu ainda escuto, eu recebo mensagens de alunos: Professora, estou fazendo tal curso online, dá uma olhadinha.” (ALFA, apêndice, p.166, l.101-111)

É possível notar a relação entre cultura e memória nos fragmentos apresentados acima. Além dessa relação intrínseca entre esses dois fenômenos, Le Goff (1996, cf. subseção 1.2.1, p. 37) faz uma relação delas com a identidade, afirmando que a memória é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje, na febre e na angústia.” A memória se relaciona com a identidade na medida em que a alteridade é a essência da constituição de ambas. Alfa se coloca no lugar de seus alunos e expõe sua preocupação com o aprendizado e o desenvolvimento deles:

“E eu pensando: Gente, eu não conseguia, não tinha facilidade na graduação, mas, agora eu tenho que “me virar nos trinta” pra passar pra eles, né! Que é o que eles esperam. Aí, sei que foi, entre trancos e barrancos, eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem, mas que fingem que sabem. Que só ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar! Então, passou esse primeiro semestre, que foi o meu primeiro tempo de trabalho, e eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar, porque eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*. Quanto à leitura dava pra compreender, né, bastante, mas o *Speaking* e o *Listening* eu tinha muita dificuldade, eu precisava trabalhar isso com eles, que eu vi que faltava. Como eu não queria ser uma professora da mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais. Entrei na escola de idiomas. Me ajudou muito.” (ALFA, apêndice, p.165, l.77-91)

Baseado no recorte acima, percebe-se que Alfa, primeiro, tinha conhecimento das metodologias de ensino de Língua Inglesa, pois, ela, além de citar o “método de tradução” – referindo-se ao Método Gramática-tradução, que é o mais antigo e

considerado inadequado para o ensino de línguas – ela exprime sua opinião contrária a ele dizendo que não quer trabalhar só com tradução, fingindo dominar a língua, quando na verdade ocupa o tempo de sala de aula fazendo com que os alunos percam tempo traduzindo textos com o auxílio de um dicionário. Depois, demonstrou ter consciência de seu nível de conhecimento da LI e de que ele não era o suficiente para desenvolver um bom trabalho com seus alunos, de forma que logo procurou se matricular em uma escola de idiomas. Assim, Alfa vai construindo sua identidade como profissional. Pois, como afirma Moita Lopes (2003), a identidade é construída nas práticas discursivas que os sujeitos estabelecem uns com os outros. E, tratando dessa relação memória e identidade, Hall (2014, cf. subseção 1.2.1, p 38) pondera que o sujeito pós-moderno é composto de várias identidades. Alfa, usando de sua memória acadêmica passa a desenvolver um trabalho com seus alunos, adaptando-se às suas necessidades, e nesse processo vai criando outra identidade. E, como a memória e a identidade estão indissoluvelmente ligadas, a memória, ao mesmo tempo em que a modela, é também modelada.

5.3 A NOEP E SUA CONSTITUIÇÃO NARRATIVA: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nas subseções seguintes, os conceitos apresentados no aporte teórico são retomados a fim de demonstrar algumas características das NOEP apontadas por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972 e 1997):

1. Tipos temporais de sentenças narrativas
2. Tipos estruturais de sentenças narrativas
3. Avaliação
4. Relatabilidade
5. Credibilidade
6. Causalidade
7. Atribuição do elogio e culpa
8. Ponto de vista
9. Objetividade

5.3.1 Definição de uma NOEP

Em seu trabalho de 1997 Labov (cf. subseção 4.3.1, p. 104) define uma NOEP como sendo um "relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais." Assim, analisando a narrativa de Alfa pode-se assegurar que ela encaixa-se na definição do autor uma vez que ela recapitula uma experiência vivida por ela mesma e ao contá-la ela segue a ordem cronológica dos acontecimentos, como pode-se observar numa mostra da narrativa que segue:

Linha	Eventos
1	Eu terminei o ensino médio em 2009.
3-4	Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor, ... foi pelo valor mesmo,
6	Aí, quando eu entrei na graduação, que foi no ano de 2010,
6-7	lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês,
8	já trouxe alguns alunos que estavam no sétimo semestre....
11	eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim,
11-12	eu olhava uns colegas já conversavam também,
14-16	eu fui percebendo que a teacher também tinha ... conseguiu fazer um planejamento para que todos conseguissem acompanhar, né!
16	Foi uma coisa bem gradativa.
16-18	As aulas foram ééé .... como se fosse uma escola de idiomas mas que abrangesse a licenciatura, né!
18-19	E tinha muitas discussões porque vários colegas não sabiam Inglês também,
20-22	Foi assim, no decorrer da graduação eu percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás.

Figura elaborada pela autora deste trabalho

Seguindo essa ideia da ordem cronológica dos acontecimentos, ao transformar a narrativa da informante em eventos, pode-se observar mais claramente como Alfa os apresenta. Assim, na sequência é apresentado um quadro com os eventos contidos na narrativa a E-N, como segue:

Nº DO EVENTO	EVENTO	LINHAS
1	Informante revela que terminou o ensino médio em 2009.	1
2	Declara ter escolhido o curso de Letras pelo valor.	4
3	Começou a graduação no ano de 2010.	7
4	Em 2010 se viu obrigada a fazer curso de Inglês, então começou a estudar	31-32

	na ESLE.	
5	Parou o curso de Inglês.	37
6	Em 2013, fez um concurso e foi classificada.	54-55/59
7	Em julho de 2013 assumiu o concurso em Santa Luzia.	64-65
8	Começou a lecionar.	92
9	Recomeçou um curso de Inglês numa escola de idiomas.	115
10	Em 2014, desenvolveu um projeto na escola Juscelino Kubitschek, em Santa Luzia.	119-120
11	Criou um grupo no Whatsapp para receber ajuda com material de ex-colegas que dominavam a língua.	121-122
12	Em 2014 pediu transferência pra Cacoal.	144
13	Começou a desenvolver um projeto no ensino fundamental, 8º e 9º anos, na escola Clodoaldo Nunes.	153
14	Pediu pra voltar a dar aulas de Língua Portuguesa	181-182

Figura elaborada pela autora deste trabalho

Pode-se observar que a narrativa de Alfa apresenta 14 eventos distintos, que pontuam os assuntos principais abordados e que foram apresentados na ordem que ocorreram, correspondendo, a meu ver, que eles se amoldam à definição de NOEP apresentada por Labov.

5.3.2 Tipos Temporais de sentenças narrativas

Quando Labov (1997, subseção 4.3.3, p. 106) trata dos tipos temporais de sentenças narrativas, ele afirma que elas são definidas sobre a base de sentenças sequenciais (sentenças que tenham juntura temporal) e apresenta relações temporais. A juntura temporal é descrita por Labov (1997, seção 4, p. 83) como sendo duas sentenças que são temporalmente ordenadas uma em relação à outra, mas separadas por essa juntura temporal. Por conta disso, sentenças com juntura temporal não tem nenhuma relação com nenhuma sentença livre ou restritiva, que podem estar entre as sentenças temporalmente ordenadas. Elas (junturas) estão destacadas na primeira coluna do quadro abaixo. Observo que elas têm a função de interligar os eventos, ou seja, as sentenças narrativas, que Labov e Waletzky (1967, seção 4, p. 83) afirmam não poderem ser deslocadas de uma juntura temporal sem a alteração na sequência temporal da interpretação semântica original.

Labov ainda assegura que as narrativas são formadas por sentenças presas, restritivas e livres, as quais Labov (1997, seção 4, p. 106) descreve sucintamente:

Na figura abaixo apresento a narrativa da E-N, Alfa, em um quadro, destacando a sentença restritiva, as junturas temporais, as sentenças presas, as sentenças livres e a coda.

SENTENÇA RESTRITIVA	Eu terminei o ensino médio em 2009		
	JUNTURAS	**SENTENÇAS PRESAS**	**SENTENÇAS LIVRES**
	e		a intenção sempre foi fazer odonto, odontologia,
	mas		era um curso que não cabia nas condições financeiras da família.
	Então,	acabou que eu escolhi Letras pelo valor.	
			Não foi nem pelas disciplinas, pelo o que se estudava,
		foi pelo valor mesmo,	que era o que a gente conseguiria pagar, né.
	Aí,	quando eu entrei na graduação, que foi no ano de 2010,	
		lembro da primeira aula de Inglês	
		que a teacher chegou conversando em inglês,	
	e	já trouxe alguns alunos que estavam no sétimo semestre....	
			Eu falei: Caramba, eu não vou conseguir acompanhar.
			A esperança era que fosse caminhando gradativamente, né!
			Pra que eu conseguisse acompanhar o Inglês,
	aí	eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim,	
		eu olhava uns colegas já conversavam também,	
	e		eu só com aquele Inglês básico do ensino médio,
	mas		eu falei: Mas, vamos lá! Vamos continuar!! (risadas)
	E daí,		
	durante as aulas	eu fui percebendo que a teacher também tinha ... conseguiu fazer um planejamento para que todos conseguissem acompanhar, né!	
		Foi uma coisa bem gradativa.	
		As aulas foram ééé .... como se fosse uma escola de	
		idiomas mas que abrangesse a licenciatura, né!	
		E tinha muitas discussões	
		tinham as mesmas dificuldades que eu, mas ...	

		porque vários colegas não sabiam Inglês também,	
		Foi assim, no decorrer da graduação eu percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás.	
		No primeiro semestre, eu me vi obrigada a fazer umas aulas, né, numa escola de idiomas.	
		Fiz na ESLE.	Tinha ... acho que foi em 2009,
			eles tinham aberto uma escola em Cacoal
	e	eu aproveitei o bonde	
	e	fiz algumas aulinhas.	Percebi que me ajudou muito.
		Só que a escola não progrediu em Cacoal,	
		eles precisaram fechar.	
	E	eu parei essas aulas.	
	Então,	o primeiro semestre da graduação foi o único semestre que eu fiz aulas de Inglês.	
		No restante eu fui acompanhando...	
	e	fui indo.	
		Quando apareciam algumas dificuldades,	
		como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês fluente, e que tinha uma certa facilidade,	
	então,	eles me ajudavam a sanar essas dificuldades	
	e,	e foi.	
		Eu lembro que sempre que aaa.... falavam:	
		Ah, mas vocês vão trabalhar Inglês,	
		é uma aula de .... é uma licenciatura pra Língua Inglesa,	
		a gente pensava, a primeira coisa que pensava era:	
		Não, mas minha escolha vai ser Língua Portuguesa,	
		vou lecionar Língua Portuguesa e não Língua Inglesa.	
			Ééé...lembro também que nos momentos de dificuldade
		a primeira coisa que passava na cabeça era isso:	
		Não, deixa o Inglês pra lá,	
		porque nunca vou trabalhar com Inglês,	
		minha intenção é Língua Portuguesa.	
	Então,	foi assim, durante os sete ... sete semestres,	que foram os sete da graduação.
		No ano de 2013,	que era já o último semestre,
		teve um concurso no mês de abril	
	e	os professores incentivaram pra que fizéssemos esse concurso,	
		aproveitando que já estávamos no fim da graduação, né, pra aproveitar,	
	e	eu fui uma das que foi classificadas nesse concurso	

		Só que eu fiz pra língua Portuguesa.	
	E,	tive que adiantar a colação, as pesquisas, tudo,	
		pra conseguir pegar o certificado	
		e assumir esse concurso.	
		Quando eu assumi na lotação,	
		que foi no ano de 2013, em	... acho que foi em julho,
		é em julho ééé ... na lotação em Rolim de Moura ééé	
		... a coordenadora perguntou: Ah, eu tenho, eu tenho ... aula de História, você pega?	
		Eu assustei	
	e	foi o momento que percebi que quando os professores falavam:	
			Gente, vocês vão ver a carência de professores que tem.
			Às vezes, o professor formado em uma disciplina dá aula de outra.
		E a gente não acreditava	porque, querendo ou não,
		era uma realidade meio distante ainda.	
		A gente já tinha participado do estágio,	
	e	a gente não percebeu isso tão claramente.	
	Então,	quando ela me perguntou se eu pegaria aula de história	
		eu falei: Mas, gente, minha formação é Letras, né!	E Claro,
		eu falei: Não! Minha formação é Letras,	
		não tem como pegar aula de História.	
		Ela ligou na escola,	que ... em santa Luzia só tem uma escola,
	então,	era pra onde eu iria.	
		Essa escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de língua inglesa, (risadas)	porque os alunos estavam tendo dificuldade de aprendizagem e dificuldade de relacionamento com a professora.
	Então,	na hora ele disse: Não, não é História, é Língua Inglesa.	
		Quando eu vi ela anotando lá Língua Inglesa meu coração já, né, foi pra boca porque (risadas) ...	Eu pensei: Gente, meu concurso foi pra Língua Portuguesa,
		mas não tem como questionar, porque sabe, né,	segundo a legislação lá a gente pode assumir até aulas de Sociologia, Filosofia, enfim.
	Aí,	cheguei na escola, naquela expectativa,	
		comecei a pesquisar videos e lia.	
	Então,	segundo semestre de 2013, que foi quando comecei a lecionar,	foi um momento de descobertas porque ...
		eu sofri bastante...	porque eu tinha que pesquisar e depois dessa pesquisa eu tinha que trabalhar.
	E	eu lembro que eu trabalhei com oooo... terceiro ano.	Aí entrava Ordem Direta, Voz Passiva ... (risadas) e um monte de conteúdos, como dizem os alunos, teeeenso... de Inglês.
	E	eu pensando: Gente, eu não conseguia, não tinha facilidade na graduação	

	mas	agora eu tenho que “me virar nos trinta” pra passar pra eles, né!	Que é o que eles esperam.
	Aí,		sei que foi, entre trancos e barrancos,
		eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem.	Que só ficam em tradução, método de tradução.
		Não, eu vou inovar!	
	Então,	passou esse primeiro semestre,	que foi o meu primeiro tempo de trabalho,
	e	eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar,	porque eu tinha muita dificuldade com Listening e no Speaking.
			Quanto a leitura dava pra compreender, né, bastante,
	mas	o Speaking e o Listening eu tinha muita dificuldade,	
		eu precisava trabalhar isso com eles,	
		que eu vi que faltava.	
		Como eu não queria ser uma professora da mesmice,	como eu tive professores assim,
		eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais.	
		Entrei na escola de idiomas.	
		Me ajudou muito.	
		Aí, eu unia no meu planejamento as aulas de Língua Inglesa com as aulas do curso ainda, mas ... (risadas)	
		No segundo ano de trabalho eu desenvolvi um projeto na escola Juscelino Kubitschek, em santa Luzia, que foi no ano de 2014,	
		ééé ... fiz um grupo no Whats com os colegas que tinham estudado comigo e que falavam Inglês,	
		pra que eles gravassem a leitura de alguns textos que tinham no livro e que não tinha a leitura no CD.	
	Então,	eles mandavam esses áudios.	
		Às vezes, eu só escutava em casa pra treinar a pronúncia	
	ou então	eu levava esse áudio pra sala pra que eles ouvissem	
	e	ia trabalhando essa pronúncia com eles também.	
	Aí,	certa vez eu consegui que a Adriana,	uma colega que dominava o Inglês,
		mandasse uma interação com eles,	
		perguntando se estava tudo bem,	
		se apresentando,	
		falando que ela já havia morado nos Estados unidos,	
	e		eles ficaram doidos porque não era algo do livro didático, né,
		eles viam que falava com eles.	
	E	foi a partir daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou então despertou,	porque muitos: Ah, nunca vou usar Inglês!
			Era o mesmo discurso da graduação, só que na ... da boca dos alunos do Ensino Médio.
	E	foi através desse projeto que hoje eu	

		ainda escuto ... eu recebo mensagens de alunos: Professora, estou Aí, fazendo tal curso online, dá uma olhadinha.	
	Aí,	eles me mandam atividades, tal,	
	e		eu naquela minha dificuldade ainda porque não está cem por cento (risadas)
		aproveito e vou fazer o curso (risadas) pra aprender, né.	E é assim,
	aí	em 2014 eu precisei pedir transferência pra cidade de Cacoal.	
	Chegando aqui,	em 2015, a direção perguntou qual disciplina eu preferia trabalhar, Língua Inglesa ou Língua Portuguesa.	Como eu já tinha, né, uma certa experiência com Língua Inglesa, não era muito legal assim, mas,
		eu pensei que daria pra trabalhar alguns projetos, eu disse que Língua Inglesa. (risadas) Já tinha optado por Língua Inglesa.	
	Então,	em 2015, a maioria das disciplinas lecionadas foram Língua Inglesa.	
		Comecei a desenvolver um projeto no ensino fundamental, 8º e 9º anos,	
	e		como nós temos apenas uma aula por semana,
	então,	eu percebi que as aulas não rendiam.	
	E		o ensino fundamental tem um interesse diferente do ensino médio.
			Os adolescentes gostam muito de músicas.
			Querendo ou não aguça a vontade de aprender Inglês.
		uma aula só não dava, né,	o que eu fiz?
		conversei com a supervisão	
	e	pedi que eles liberassem pelo menos um dia da semana a sala de vídeo pra que eu trouxesse alguns alunos no contra turno, pra trabalhar Língua Inglesa.	
	Aí,	a gente fez um.. um registro, né, na orientação,	
		mandamos bilhetes para os pais	
	e	aqueles alunos que tinham interesse começaram a participar dessas aulas no contra turno,	
			que me ajudou bastante também
			porque eu comecei do início, desde o alfabeto, números,
		trabalhava com bastante vocabulário	
	e	as aulas eram diferentes das do horário normal, porque eu conseguia vídeos de fábulas na internet,	
	e	trabalhava a narrativa,	
		depois só as imagens,	
		depois a gente trabalhava uma pouco da gramática, vocabulário,	
	e	era algo que eles gostavam,	
	e	eles produziam materiais também,	
		a gente produzia quebra-cabeça, né.	
		Só que não deu pra levar esse projeto	

		até o final do ano	
		porque a escola entrou em reforma	
	e	precisava da sala de vídeo pra colocar os outros alunos do ensino regular.	
	Mas,	no início, deu certo,	
			enquanto estávamos trabalhando deu certo.
		Pra trabalhar com Língua Inglesa,	por mais que eu aprendi a gostar,
		como eu tenho alguns planos para o mestrado,	
	então	até conversei com a direção pra que eu voltasse pra Língua Portuguesa,	que vai ser outro desafio, porque já me adaptei, né, ao planejamento das aulas de Língua Inglesa.
	Mas,	por enquanto minha intenção é tirar um pouquinho o pezinho das aulas de Língua Inglesa e voltar para as aulas de Língua Portuguesa pra conseguir o mestrado.	
	Mas,	foi uma ótima experiência.	Acho que deu pra crescer bastante, tanto profissional quanto pessoalmente, né.
SENTENÇA CODA		É isso!	

Figura elaborada pela autora deste trabalho

5.3.3 A Estrutura Geral da Narrativa

Segundo Labov (1972), a estrutura geral da narrativa pode ser internamente constituída pelos seguintes elementos: Resumo, Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda, mas não deixa de ser narrativa quando tem apenas sentenças narrativas por ter começo, meio e fim. Por esse viés, autor insiste que uma narrativa completa possui os 6 elementos. Porém, como foi constatado na seção precedente, Labov (1997, p. 6), diz que o eixo formal de uma narrativa é constituído por cinco componentes: a) resumo; b) sentença de orientação; c) ação complicadora; d) resolução; e e) coda, relegando o componente Avaliação para fora dessa estrutura formal. Desta forma será feito uma análise do *corpus* de análise, de forma a verificar se a narrativa da E-N (Alfa) é constituída de todos os elementos estruturais acima mencionados. E, se por acaso não for, serão apresentados os dispositivos presentes na narrativa.

5.3.3.1 O resumo

Labov (1972, seção 4, p. 88) diz que “é comum os narradores começarem a narrativa com uma ou duas sentenças que resumem toda a história”. Porém, percebe-se

que a narrativa analisada não possui o Resumo. A E-N inicia sua história já posicionando a I-O no tempo, informando-a de quando terminou o ensino médio, ou seja, a E-N não lança mão do Resumo para sintetizar o *point* da história, ela inicia com a apresentação dos eventos propriamente ditos.

5.3.3.2 A sentença de orientação

No trabalho publicado por Labov em 1997 (cf. subseção 4.3.4, p. 108), ele afirma que a Orientação "dá informação sobre o tempo, lugar dos eventos de uma narrativa, a identidade dos participantes e seu comportamento inicial." Ou seja, apresenta referências sobre essas informações. Ela dá respostas às questões: O que? Onde? Quando? Com quem?. Assim, iniciando sua narrativa com os seguintes eventos:

ORIENTAÇÃO	"Éééé ... Eu terminei o ensino médio em 2009, e a intenção sempre foi fazer odonto, odontologia, mas era um curso que não cabia nas condições financeiras da família. Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor."

(ALFA, l. 1-4)

percebe-se que a E-N oferece informações relativas ao "o quê" e "quando" da história. São eles elementos contextualizantes característicos do que Labov chama de Orientação, que tem o objetivo de orientar os ouvintes em relação à pessoa, lugar, tempo e situação comportamental. Porém, Labov (1967, seção 4, p. 92) garante que nem todas as seções de orientação executam essas quatro funções, como se observa na narrativa de Alfa. A E-N informa sobre "o quê" em três eventos:

O quê ela terminou	Eu terminei o ensino médio (l. 1)
O quê ela queria estudar	a intenção sempre foi fazer odonto, odontologia (l. 1-2)
O quê ela escolheu como curso superior	acabou que eu escolhi Letras (l. 3)

Além disso, a E-N informa também sobre "quando":

Quando ela terminou o ensino médio	Eu terminei o ensino médio em 2009 (l. 1)

5.3.3.3 Ação complicadora

Orações de complicação são "uma sentença de ação complicadora é "uma sentença sequencial que relata um evento seguinte como resposta a uma questão

potencial ‘E [então] o que aconteceu?’.” (LABOV, 1997, seção 4). Labov assegura que todas as sentenças sequenciais são de ação complicadora e vice-versa. Em outras palavras, são todas as sentenças presas que fazem o encadeamento narrativo por meio de junturas temporais, enfim, ações que formam o corpo da narração; (LABOV, 1997, seção 4). Assim, são apresentadas, na sequência, todas as sentenças presas da NOEP de ALFA. E, como Labov e Waletzky afirmam que “em muitos casos, uma longa sequência de eventos pode realmente consistir de vários ciclos de narrativa simples, com muitas seções de complicações” (LABOV E WALETZKY, 1967, seção 4), a narrativa será dividida em blocos temáticos para se perceber mais nitidamente os vários ciclos que se apresentam:

COMPLICAÇÃO	**BLOCO TEMÁTICO 1: ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR**
	Eu terminei o ensino médio em 2009.
	Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor, ... foi pelo valor mesmo,
	BLOCO TEMÁTICO 2: DIFICULDADE COM LI
	Aí, quando eu entrei na graduação, que foi no ano de 2010,
	lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês,
	já trouxe alguns alunos que estavam no sétimo semestre....
	eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim,
	eu olhava uns colegas já conversavam também,
	eu fui percebendo que a teacher também tinha ... conseguiu fazer um planejamento para que todos conseguissem acompanhar, né!
	Foi uma coisa bem gradativa.
	As aulas foram ééé .... como se fosse uma escola de idiomas mas que abrangesse a licenciatura, né!
	E tinha muitas discussões porque vários colegas não sabiam Inglês também,
	Foi assim, no decorrer da graduação eu percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás.
	BLOCO TEMÁTICO 3: CURSO PARTICULAR DE LI
	No primeiro semestre, eu me vi obrigada a fazer umas aulas, né, numa escola de idiomas.
	Fiz na ESLE.
	eu aproveitei o bonde fiz algumas aulinhas.
	Só que a escola não progrediu em Cacoal,
	eles precisaram fechar.
	eu parei essas aulas.
	o primeiro semestre da graduação foi o único semestre que eu fiz aulas de Inglês.

	No restante eu fui acompanhando... fui indo.
	Quando apareciam algumas dificuldades,
	como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês fluente, e que tinha uma certa facilidade,
	eles me ajudavam a sanar essas dificuldades e foi.
	BLOCO TEMÁTICO 4: ESCOLHA PELA DISCIPLINA A LECIONAR
	Eu lembro que sempre que aaa.... falavam: Ah, mas vocês vão trabalhar Inglês, é uma aula de .... é uma licenciatura pra Língua Inglesa,
	a gente pensava, a primeira coisa que pensava era: Não, mas minha escolha vai ser Língua Portuguesa,
	vou lecionar Língua Portuguesa e não Língua Inglesa.
	a primeira coisa que passava na cabeça era isso: Não, deixa o Inglês pra lá,
	porque nunca vou trabalhar com Inglês,
	minha intenção é Língua Portuguesa.
	foi assim, durante os sete ... sete semestres,
	No ano de 2013, teve um concurso no mês de abril
	os professores incentivaram pra que fizéssemos esse concurso,
	aproveitando que já estávamos no fim da graduação, né, pra aproveitar,
	eu fui uma das que foi classificadas nesse concurso
	Só que eu fiz pra língua Portuguesa.
	tive que adiantar a colação, as pesquisas, tudo, pra conseguir pegar o certificado
	e assumir esse concurso.
	Quando eu assumi na lotação, que foi no ano de 2013,
	em julho ééé ... na lotação em Rolim de Moura ééé
	... a coordenadora perguntou: Ah, eu tenho, eu tenho ... aula de História, você pega?
	Eu assustei
	foi o momento que percebi que quando os professores falavam:
	E a gente não acreditava
	era uma realidade meio distante ainda.
	A gente já tinha participado do estágio,
	a gente não percebeu isso tão claramente.
	quando ela me perguntou se eu pegaria aula de história
	eu falei: Mas, gente, minha formação é Letras, né!
	eu falei: Não! Minha formação é Letras,
	não tem como pegar aula de História.
	Ela ligou na escola,
	era pra onde eu iria.

	Essa escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de língua inglesa, (risadas)
	na hora ele disse: Não, não é História, é Língua Inglesa.
	Quando eu vi ela anotando lá Língua Inglesa meu coração já, né, foi pra boca porque (risadas) ...
	mas não tem como questionar, porque sabe, né,
	BLOCO TEMÁTICO 5: PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE LI
	cheguei na escola, naquela expectativa,
	comecei a pesquisar vídeos e lia.
	segundo semestre de 2013, que foi quando comecei a lecionar,
	eu sofri bastante...
	eu lembro que eu trabalhei com oooo... terceiro ano.
	eu pensando: Gente, eu não conseguia, não tinha facilidade na graduação
	agora eu tenho que “me virar nos trinta” pra passar pra eles, né!
	eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem.
	Não, eu vou inovar!
	passou esse primeiro semestre,
	eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar,
	o Speaking e o Listening eu tinha muita dificuldade,
	eu precisava trabalhar isso com eles,
	que eu vi que faltava.
	Como eu não queria ser uma professora da mesmice,
	eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais.
	Entrei na escola de idiomas.
	Me ajudou muito.
	Aí, eu unia no meu planejamento as aulas de Língua Inglesa com as aulas do curso ainda, mas ... (risadas)
	No segundo ano de trabalho eu desenvolvi um projeto na escola Juscelino Kubitschek, em santa Luzia, que foi no ano de 2014,
	ééé ... fiz um grupo no Whats com os colegas que tinham estudado comigo e que falavam Inglês,
	pra que eles gravassem a leitura de alguns textos que tinham no livro e que não tinha a leitura no CD.
	eles mandavam esses áudios.
	Às vezes, eu só escutava em casa pra treinar a pronúncia
	eu levava esse áudio pra sala pra que eles ouvissem
	ia trabalhando essa pronúncia com eles também.
	certa vez eu consegui que a Adriana,
	mandasse uma interação com eles,

	perguntando se estava tudo bem,
	se apresentando,
	falando que ela já havia morado nos Estados unidos,
	eles viam que falava com eles.
	foi a partir daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou então despertou,
	foi através desse projeto que hoje eu ainda escuto ... eu recebo mensagens de alunos: Professora, estou aí, fazendo tal curso online, dá uma olhadinha.
	eles me mandam atividades, tal,
	aproveito e vou fazer o curso (risadas) pra aprender, né.
	BLOCO TEMÁTICO 6: MUDANÇA DE CIDADE E PROJETO ESCOLAR
	em 2014 eu precisei pedir transferência pra cidade de Cacoal.
	em 2015, a direção perguntou qual disciplina eu preferia trabalhar, Língua Inglesa ou Língua Portuguesa.
	eu pensei que daria pra trabalhar alguns projetos, eu disse que Língua Inglesa. (risadas) Já tinha optado por Língua Inglesa.
	em 2015, a maioria das disciplinas lecionadas foram Língua Inglesa.
	Comecei a desenvolver um projeto no ensino fundamental, 8º e 9º anos,
	eu percebi que as aulas não rendiam.
	uma aula só não dava, né,
	conversei com a supervisão
	pedi que eles liberassem pelo menos um dia da semana a sala de vídeo pra que eu trouxesse alguns alunos no contra turno, pra trabalhar Língua Inglesa.
	a gente fez um.. um registro, né, na orientação,
	mandamos bilhetes para os pais
	aqueles alunos que tinham interesse começaram a participar dessas aulas no contra turno,
	trabalhava com bastante vocabulário
	as aulas eram diferentes das do horário normal, porque eu conseguia vídeos de fábulas na internet,
	trabalhava a narrativa,
	depois só as imagens,
	depois a gente trabalhava uma pouco da gramática, vocabulário,
	era algo que eles gostavam,
	eles produziam materiais também,
	a gente produzia quebra-cabeça, né.
	Só que não deu pra levar esse projeto até o final do ano
	porque a escola entrou em reforma
	precisava da sala de vídeo pra colocar os outros alunos do ensino regular.
	no início, deu certo, pra trabalhar com Língua Inglesa,

	como eu tenho alguns planos para o mestrado,
	até conversei com a direção pra que eu voltasse pra Língua Portuguesa,
	por enquanto minha intenção é tirar um pouquinho o pezinho das aulas de Língua Inglesa e voltar para as aulas de Língua Portuguesa pra conseguir o mestrado.
	foi uma ótima experiência.

Figura elaborada pela autora deste trabalho

Na análise apresentada, as complicações procuram sequenciar os fatos que respondam a pergunta: O que aconteceu?. Recortando o *corpus*, constata-se que a ação complicadora está evidente em vários momentos, de forma que foi possível dividir a narrativa em seis blocos temáticos distintos. Ao descrever e exemplificar esses eventos da NOEP acaba-se por apresentar as complicações sequenciadas com suas respectivas resoluções.

5.3.3.4 Resolução

Labov e Waletsky afirmam que "às vezes, é difícil identificar em que ponto da narrativa a Ação Complicadora termina e a Resolução começa." (LABOV E WALETSKY,1967, seção 4, p. 85). Em relação a esse elemento: a Resolução, é nesta seção que os eventos atingem um clímax e chega-se a uma conclusão. Portanto, na análise acima se apresentam seis blocos temáticos que descrevem as seis situações de dificuldade, umas com intensa tensão, outras nem tanto, para as quais houve soluções, em outras palavras, para cada ação complicadora mostrada foi apresentada também uma solução, as quais serão descritas a seguir.

Alfa, a E-N, apresenta logo no início de sua narrativa a primeira complicação: a escolha do curso superior. A E-N deixa bem claro que já tinha bem definido o curso de sua vontade, expressa pela fala:

"[...] a intenção sempre foi fazer odonto, odontologia, [...] (ALFA, l. 1-2).

Na sequencia ela apresenta a complicação:

"[...] mas era um curso que não cabia nas condições financeiras da família." (l. 2-3).

Esse evento se coloca como o empecilho para que ela não realize seu sonho, o de ter nível superior. Porém, logo na sequência ela apresenta a resolução:

"Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor. Não foi nem pelas disciplinas, pelo o que se estudava, foi pelo valor mesmo, que era o que a gente conseguiria pagar, né." (l. 3-5).

Ou seja, a E-N não teve a chance de escolher o curso conforme a sua vontade, mas sim conforme o poder aquisitivo da família, porém, ela não deixou de estudar um curso superior. Assim, de certa forma, seu problema estava, mesmo que temporariamente, resolvido.

A segunda complicação apresentada por Alfa é o fato de ter iniciado um curso superior com habilitação em LI, o que exigia dos acadêmicos um conhecimento ao menos básico da língua, conhecimento este que ela julgava não ter. Pôde-se perceber essas ideias expressas em:

> "[...] lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês" (l.6-7)
> "Eu falei: Caramba, eu não vou conseguir acompanhar." (l. 8-9)
> "[...] eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim." (l. 11-12)
> "[...] e eu só com aquele Inglês básico do ensino médio." (l. 12-13).

Alfa parece ter percebido a solução para seu problema, primeiro na metodologia da docente:

> "E daí, durante as aulas eu fui percebendo que a teacher também tinha ... conseguiu fazer um planejamento para que todos conseguissem acompanhar, né! Foi uma coisa bem gradativa. As aulas foram ééé .... como se fosse uma escola de idiomas mas que abrangesse a licenciatura, né!" (l. 14-18).

Mas depois, ela aponta outra solução/resolução:

> "Foi assim, no decorrer da graduação, eu percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás." (l. 20-22)

Fica claro que sua dedicação era outra forma de solucionar suas dificuldades com a LI. Mas, ainda não satisfeita, ela busca uma terceira forma de solução, que aponta o começo da quarta complicação:

> "No primeiro semestre, eu me vi obrigada a fazer umas aulas, né, numa escola de idiomas." (l. 22-23).
> "Percebi que me ajudou muito. Só que a escola não progrediu em Cacoal, eles precisaram fechar." (l. 25-27).

O encerramento das atividades da escola de LI não era algo esperado pela E-N, e tal acontecimento acaba por fazer com que a E-N interrompa seu curso de LI, que por sua vez estava ajudando-a a diminuir sua dificuldade com a língua. Tal complicação é resolvida com a ajuda dos colegas de sala:

> "Quando aparecia algumas dificuldades, como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês fluente, e que tinha uma certa facilidade, então, eles me ajudavam a sanar essas dificuldades, [...]" (l. 29-32).

A quarta ação complicadora ocorre quando da escolha da disciplina que iria lecionar. Ainda durante seu curso de licenciatura em Letras, cujas habilitações são LP, LI e respectivas Literaturas, ela e demais colegas tinham a impressão de que só

lecionariam LI se a escolhessem. Ou seja, teriam a habilitação em LP e LI, mas só lecionariam LP, por não se sentirem aptos a lecionar LI, uma vez que lhes faltava domínio dela. Alfa diz:

> "[...] a gente pensava, a primeira coisa que pensava era: Não, mas minha escolha vai ser Língua Portuguesa, vou lecionar Língua Portuguesa e não Língua Inglesa." (l. 34-36)

Ela chega afirmar que foram alertados para estarem preparados caso fosse preciso lecionar LI. Contudo, como se fossem donos de seu futuro, diziam que nunca fariam tal escolha. Ela afirma:

> "lembro também que nos momentos de dificuldade a primeira coisa que passava na cabeça era isso: Não, deixa o Inglês pra lá, porque nunca vou trabalhar com Inglês, minha intenção é Língua Portuguesa." (l. 36-39)

Inacreditavelmente, a prova de que Alfa estava equivocada a esse respeito chegou bem mais cedo do que ela esperava, em sua primeira oportunidade de emprego. Tendo ela passado em um concurso para professora de LP em outra cidade, certa de que essa seria a disciplina que lecionaria, ao chegar o momento de ser encaminhada à escola, a diretora lhe apresenta a primeira complicação da carreira, porém a quarta apresentada em sua narrativa. Para seu desespero a coordenadora pergunta:

> "Ah, eu tenho, eu tenho ... aula de História, você pega?" (l. 49-50).

O que acaba por mudar com uma ligação telefônica ao diretor da escola, que diz:

> "Não, não é História, é Língua Inglesa." (l. 63).

Apesar de ter solucionado o problema da E-N em relação a ter que lecionar História, lecionar LI também não era seu desejo, mas, ao menos tinha mais conhecimento sobre e, o mais importante, era uma de suas habilitações.

A quinta complicação é apresentada na fala de Alfa:

> "Aí, cheguei na escola, naquela expectativa, [...]. Eu falei: Meu Deus, o que eu vou trabalhar em Inglês? Porque eu não sabia por onde começar, porque, até então, estava esperando a Língua Portuguesa, estava confiante que iria trabalhar língua portuguesa." (L. 68-72).

Nessa seção de ações complicadoras Alfa demonstra preocupação com não ser uma professora acomodada:

> "quando comecei a lecionar, foi um momento de descobertas porque ... eu sofri bastante... porque eu tinha que pesquisar e depois dessa pesquisa eu tinha que trabalhar." (l. 72-75)
>
> "[...] eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem. Que só ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar!" (l. 81-83)
>
> "[...] eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar, porque eu tinha muita dificuldade com Listening e no Speaking." (l. 85-86),

> "Como eu não queria ser uma professora da mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais." (89-91).

Nessas falas a E-N expressa bem como tinha em mente o modelo de professora que não queria ser e o que precisava fazer para melhorar sua performance em sala. A partir daí Alfa busca a solução, primeiramente, matriculando-se, novamente, em uma escola de línguas e usando o que aprendia para enriquecer suas aulas: Ela diz:

> "[...] eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar, porque eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*. Quanto à leitura dava pra compreender, né, bastante, mas o *Speaking* e o *Listening* eu tinha muita dificuldade, eu precisava trabalhar isso com eles, que eu vi que faltava." (l. 85-89).
> "Entrei na escola de idiomas. Me ajudou muito. Aí, eu unia no meu planejamento às aulas de Língua Inglesa com as aulas do curso ainda, [...]". (l. 91-93).

Mostrando extrema preocupação e compromisso, posteriormente, ela recorre à ajuda de colegas que tinham um domínio maior da língua, montando estratégias para que seus alunos sejam envolvidos por elas e assim aprendam melhor:

> "[...] fiz um grupo no Whats com os colegas que tinham estudado comigo e que falavam Inglês, pra que eles gravassem a leitura de alguns textos que tinham no livro e que não tinha a leitura no CD. Então, eles mandavam esses áudios. Às vezes, eu só escutava em casa pra treinar a pronúncia ou então eu levava esse áudio pra sala pra que eles ouvissem e ia trabalhando essa pronúncia com eles também." (l. 95-101).

Todo seu esforço parece ter valido a pena, uma vez que ela diz:

> "E foi a partir daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou então despertou [...]". (l. 105-107).

Assim, Alfa demonstra que a quinta ação complicadora teve sua respectiva resolução.

A sexta e última ação complicadora está relacionada à sua mudança de cidade, consequentemente de escola, e um novo projeto escolar também na disciplina de LI. Alfa aborda mais essa complicação:

> "[...] em 2014 eu precisei pedir transferência pra cidade de Cacoal. Chegando aqui, em 2015, a direção perguntou qual disciplina eu preferia trabalhar, Língua Inglesa ou Língua Portuguesa. Como eu já tinha, né, uma certa experiência com Língua Inglesa, não era muito legal assim, mas, eu pensei que daria para trabalhar alguns projetos, eu disse que Língua Inglesa." (l.114-119).

Diante da complicação que era mudar-se para outra cidade e escola, Alfa acaba por ser presenteada com a chance de escolher entre trabalhar com a disciplina com a qual sempre sonhou, ou LI que ela tinha acabado de ter sua primeira experiência, e, surpreendentemente, Alfa, demonstrando muita confiança, escolhe LI. Pode-se dizer que a escolha dela, tem um teor muito maior do que ela expressa, talvez até por não ter noção da grandiosidade deste gesto, se se levar em conta que no período da faculdade ela sequer admitia a possibilidade de lecionar LI um dia, quem dirá ter a chance de

escolher entre LP e LI e optar por LI. Eu diria que aí se apresenta a resolução da macro complicação: ser professora de LI, por assim dizer. Porém, outra complicação surge em relação ao seu trabalho:

> “Comecei a desenvolver um projeto no ensino fundamental, 8º e 9º anos, e como nós temos apenas uma aula por semana, então, eu percebi que as aulas não rendiam.” (l. 121-123).

Mas, na mesma rapidez, Alfa apresenta a resolução:

> “[...] conversei com a supervisão e pedi que eles liberassem pelo menos um dia da semana a sala de vídeo pra que eu trouxesse alguns alunos no contra turno, pra trabalhar Língua Inglesa.” (l. 126-128).

5.3.3.5 A Coda

E o último elemento estrutural da narrativa é a Coda, a qual corresponde a uma frase de desfecho, que tem a função de trazer o tempo da narrativa para o momento atual. Labov e Waletzky (1967, seção 4) afirmam também que “muitas narrativas terminam com uma seção de Resolução, mas outras têm um elemento adicional, que podemos chamar de Coda.” Porém, a narrativa da E-N parece ter duas sentenças coda: a primeira na linha 113-14:

> E, é assim.

e a segunda no final, na linha 149:

> É isso.

É que com a primeira, ela encerra a sua narrativa relativa a sua saga para enfrentar com sucesso o desafio que a diretora da escola lhe impôs; com a segunda, sem esquecer do primeiro desafio ("foi uma ótima experiência", l. 142) ela encerra de vez sua narrativa utilizando uma SC tradicional e muito parecida com aquela da l. 113-14: "é isso".

Com esta narrativa, a narradora-enunciadora deu um show de superação, mostrou como se deve comportar um ser humano diante de um problema. A narrativa, do começo ao fim, é repleta de complicações que vão recebendo soluções pontuais até a constatação final (l. 148-49), que resume sua saga.

Então, apresentando-se, assim, os elementos constitutivos da estrutura básica da narrativa, apresenta-se exatamente o que Labov (1972, seção 4) afirma ser uma narrativa completa: aquela começa com uma orientação, prossegue para a ação complicadora, é suspensa no foco da avaliação antes da resolução, conclui com a

resolução e retorna o ouvinte para o tempo presente com a coda. Observa-se que na análise acima não se abordou o elemento Avaliação, aquele que Labov (1972, seção 5, p. 3) afirma, talvez, ser o elemento mais importante além da oração narrativa básica. Este elemento é o elemento principal da análise e será abordado logo após analisar os tipos temporais abordados na subseção a seguir.

5.3.4 Avaliação

Segundo Labov (1972, subseção 4.2.2, p. 89), a função da avaliação é informar sobre a carga dramática e/ou emocional da situação, eventos e/ou protagonistas da narrativa. A avaliação é entendida pelos autores como a razão de ser da narrativa, já que esta é o meio do qual o narrador se utiliza para indicar o porquê de uma história ser ou não contável (reportável), bem como para indicar qual o ponto da mesma (isto é, o motivo pelo qual uma história é contada). Por isso, ele (1972, subseção 4.2.2) afirma talvez ser a Avaliação o elemento mais importante além da oração narrativa básica.

Ainda de acordo com (1972, subseção 4.2.2), a avaliação pode se dar de duas maneiras durante o relato de uma história – de forma *externa* ou *encaixada*.

Quando um narrador suspende a ação de narrar para informar sobre a carga dramática ou clima emocional da situação ou do protagonista (avaliação externa), a avaliação tem uma função estrutural e, quando isto não ocorre, ou seja, no caso da avaliação encaixada, a continuidade dramática da narrativa é preservada. Dito isso, percebe-se que a avaliação nem sempre suspende o ato de narrar.

Na realidade, para Labov (1972, subseção 4.2.2) a avaliação pode ser subdividida em: avaliação externa, avaliação encaixada, ação avaliativa e avaliação pela suspensão da ação. A seguir apresenta-se uma análise da narrativa da E-N para verificar os tipos de avaliação que Alfa lança mão para convencer o I-O de que vale a pena ouvir sua história.

5.3.4.1 Avaliação Externa

A avaliação externa pode ser encontrada quando um narrador para o relato de sua experiência para comunicar diretamente ao ouvinte qual o seu ponto de vista sobre o fato narrado. Labov (1972, subseção 4.2.2, p. 94) esclarece que através da

avaliação externa o narrador avalia a significância dos eventos explicitamente por meio de comentários. Percebe-se esse tipo de avaliação na narrativa de Alfa, como segue:

	Linha	Exemplo
1	2-3	[..] mas era um curso que não cabia nas condições financeiras da família.
2	8-11	A esperança era que fosse caminhando gradativamente, né! Pra que eu conseguisse acompanhar o Inglês, [...]
3	11	[...] aí eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim, [...]
4	14-17	E daí, durante as aulas eu fui percebendo que a teacher também tinha ... conseguiu fazer um planejamento para que todos conseguissem acompanhar, né! Foi uma coisa bem gradativa.
5	25-26	Percebi que me ajudou muito.
6	59	Só tem uma escola, então, era pra onde eu iria.
7	59-62	Essa escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de Língua Inglesa, (risadas) porque os alunos estavam tendo dificuldade de aprendizagem e dificuldade de relacionamento com a professora.
8	70-72	Porque eu não sabia por onde começar, porque, até então, estava e esperando a Língua Portuguesa, estava confiante que iria trabalhar língua portuguesa.
9	85-88	[...] porque eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*. Quanto à leitura dava pra compreender, né, bastante, mas o *Speaking* e o *Listening* eu tinha muita dificuldade, [...]
10	88-89	[...] eu precisava trabalhar isso com eles, porque eu vi que faltava.
11	89-91	Como eu não queria ser uma professora da mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais.
12	91	Me ajudou muito.
13	105-109	E foi a partir daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou então despertou, porque muitos: Ah, nunca vou usar Inglês! Era o mesmo discurso da graduação, só que na da boca dos alunos do Ensino Médio.
14	117-118	E foi a partir daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou então despertou, porque muitos: Ah, nunca vou usar Inglês! Era o mesmo discurso da graduação, só que na da boca dos alunos do Ensino Médio.
15	122-123	[...] eu percebi que as aulas não rendiam.
16	123-124	E o ensino fundamental tem um interesse diferente do ensino médio.
17	124-125	Os adolescentes gostam muito de músicas. Querendo ou não aguça a vontade de aprender Inglês.
18	131	[...] que me ajudou bastante (as aulas no contra turno)
19	141	Mas, no início, deu certo, enquanto estávamos trabalhando deu certo. (o projeto)
20	142	Mas, no início, deu certo, enquanto estávamos trabalhando deu certo.
21	144-145	[...] que vai ser outro desafio, porque já me adaptei, né, ao planejamento das aulas de Língua Inglesa.
22	148	Mas, foi uma ótima experiência.
23	148-149	Acho que deu pra crescer bastante, tanto profissional quanto pessoalmente, né.

Figura elaborada pela autora deste trabalho

5.3.4.2 Avaliação Encaixada

Na avaliação encaixada, a carga dramática da avaliação seria dada de forma indireta, através de recursos linguísticos, tais como entonação, alongamento de vogais, aceleramento ou diminuição do ritmo de voz, aumentar ou diminuir o ritmo da voz e repetições. Segundo Labov (1972, subseção 4.2.2, p. 95), a avaliação encaixada ocorre

com intuito de manter a continuidade dramática, e pode ser realizada de três formas, a saber: a) pode aparecer como diálogos fictícios construídos pelo narrador no curso da narrativa; b) o narrador cita-se como se estivesse se dirigindo a alguém; e c) o narrador também pode atribuir um comentário avaliativo a ele mesmo, mas alega que quando a avaliação é realizada por um observador neutro, ela carrega uma força dramática maior.

	Linha	Exemplo
		A
1	8-9	Eu falei: Caramba, eu não vou conseguir acompanhar.
2	13-14	[...] mas eu falei: Mas, vamos lá! Vamos continuar!!
3	36-39	[...] lembro também que nos momentos de dificuldade a primeira coisa que passava na cabeça era isso: Não, deixa o Inglês pra lá, porque nunca vou trabalhar com Inglês, minha intenção é Língua Portuguesa.
4	69	Eu falei: Meu Deus, o que eu vou trabalhar em Inglês?
		B
5	56-58	eu falei: Mas, gente, minha formação é Letras, né! E claro, eu falei: Não! Minha formação é Letras, não tem como pegar aula de História.
		C
6	32-36	Eu lembro que sempre que aaa.... falavam: Ah, mas vocês vão trabalhar Inglês, é uma aula de .... é uma licenciatura pra Língua Inglesa, a gente pensava, a primeira coisa que pensava era: Não, mas minha escolha vai ser Língua Portuguesa, vou lecionar Língua Portuguesa e não Língua Inglesa.
7	50-55	Eu assustei e foi o momento que percebi que quando os professores falavam: Gente, vocês vão ver a carência de professores que tem. Às vezes, o professor formado em uma disciplina dá aula de outra. E a gente não acreditava porque, querendo ou não, era uma realidade meio distante ainda. A gente já tinha participado do estágio, e a gente não percebeu isso tão claramente.

Figura elaborada pela autora deste trabalho

5.3.4.3 Ação Avaliativa:

Neste caso, segundo Labov (1972, subseção 4.2.2, p. 99), relata-se o que as pessoas fizeram ao invés do que disseram.

	Linha	Exemplo
		Não foi encontrado nenhum elemento narrativo que se encaixa à ação avaliativa

Figura organizada pela autora deste trabalho

5.3.4.4 Avaliação por suspensão da ação

De acordo com Labov (1972, subseção 4.2.2, p. 100), as emoções expressas na narração podem ter ocorrido instantânea ou simultaneamente à ação narrada, mas

quando são expressas em sentenças separadas, a ação é interrompida.

	Linha	Exemplo
1	63-65	Quando eu vi ela anotando lá Língua Inglesa meu coração já, né, foi pra boca porque (risadas) ...
2	65-68	Eu pensei: Gente, meu concurso foi pra Língua Portuguesa, mas não tem como questionar, porque sabe, né, segundo a legislação lá a gente pode assumir até aulas de Sociologia, Filosofia, enfim.
3	77-80	E eu pensando: Gente, eu não conseguia, não tinha facilidade na graduação mas agora eu tenho que "me virar nos trinta" pra passar pra eles, né! Que é o que eles esperam.
4	80-83	eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem. Que só ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar!

Figura elaborada pela autora deste trabalho

5.3.5 Relatabilidade

A relatabilidade está estritamente ligada ao ponto de chegada de uma narrativa. Para que o E-N obtenha a atenção do I-O, ele precisa produzir uma sentença que apresente um evento relatável, que é a promessa de um evento mais-relatável. Labov (1997, subseção 4.3.6, p. 110) assegura que "o conceito de 'o mais relatável' é central para a estrutura organizadora da narrativa". O autor define "o mais relatável" como sendo "aquele que justifica a automática reatribuição do papel de falante ao narrador", (LABOV,1997, subseção 4.3.6, p. 110). Ou seja, dada a expectativa que um evento em uma narrativa suscita no ouvinte, este sequer cogita interromper a sequência do relato, preferindo, em lugar disso, deixar que o E-N fique livre para prosseguir e concluir a sua história, e assim permanece com o turno da fala por muito mais tempo.

Analisando a narrativa de Alfa, percebe-se que há milhares de informações subliminares e outras nem tanto na narrativa dessa informante. A primeira delas está expressa na primeira sentença, na Sentença Restritiva. É o drama de todo adolescente ou não, que conclui o Ensino Médio e precisa definir sua profissão, a maioria das vezes, para o resto da vida. Como ocorria e ocorre com jovens provenientes da classe trabalhadora o sonho é quase sempre o mesmo, ou seja, buscar uma profissão que no futuro permita uma estabilidade financeira para si e quem sabe também para seus pais. Nem sempre o sonho está em sintonia com objetivos mais elevados como, por exemplo, um chamado vocacional ou fazer o amor à humanidade. A informante deixa claro isso logo na primeira SP quando afirma que não era sua intenção fazer Letras (um evento

muito importante que ela relata já de início) já que, como ela diz, a situação financeira da família não permitia a realização desse sonho:

	Linha	Exemplo
1	3-4	Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor.

Figura organizada pela autora deste trabalho

Segue o segundo evento muito importante de sua narrativa, que é quando ela se vê "obrigada", por razões econômicas, a optar por Letras. Talvez o Evento Mais Relatável ainda estava por vir. É quando ela toma um susto, expresso por uma SP:

	Linha	Exemplo
1	9	“Caramba, eu não vou conseguir acompanhar.”

Figura organizada pela autora deste trabalho

Ela se assusta pelo fato de o curso de Letras ser intrinsecamente atrelado à língua inglesa. Essa sentença, que tem contornos avaliativos e que, portanto, poderia ser considerada também como SL, é, com certeza, um dos momentos mais dramáticos da vida acadêmica dessa E-N. Ela tinha consciência de que seu domínio da língua inglesa era parco. O momento é de impasse: Desistir ou Prosseguir? Por conta disso, esse pode ser considerado, sem sombra de dúvidas, um dos Eventos Mais Relatáveis de sua narrativa.

5.3.6 Credibilidade

Ela é definida por Labov (1997, subseção 4.3.7, p. 111) como sendo “a extensão em que os ouvintes acreditam que os eventos descritos tenham ocorrido de fato na forma descrita pelo narrador”. Ele (1997, subseção 4.3.7, p. 111) também afirma que, mesmo em face “ao mais relatável dos eventos de uma narrativa, o narrador deve devotar o maior esforço possível para dar-lhe credibilidade.” Assim, em outras palavras, para que haja credibilidade em uma narrativa, a exposição dos eventos relatados demanda um grau de seriedade, de tal forma que, mesmo narrando um fantástico evento relatável, esse exagero não faça ruir a confiabilidade atribuída pelo I-O.

Ao analisar a narrativa da E-N, pode-se dizer que a veemência com que ela relata e descreve os eventos confere alta credibilidade àquilo que está narrando. Principalmente, no que tange às datas.

	Linha	Exemplo
1	1	Eu terminei o ensino médio em 2009.

2	6	[...] eu entrei na graduação, que foi no ano de 2010, [...]
3	39-40	Então, assim, durante os sete ... sete semestres, que foram os sete da graduação.
4	40-41	No ano de 2013, que era já o último semestre, [...]
5	41	[...] teve um concurso no mês de abril [...]
6	47	Quando eu assumi na lotação, que foi no ano de 2013, [...]
7	72-73	Então, segundo semestre de 2013, que foi quando comecei a lecionar, [...]
8	93-95	No segundo ano de trabalho eu desenvolvi um projeto na escola Juscelino Kubitschek, em santa Luzia, que foi no ano de 2014.
9	113-114	E é assim, aí em 2014 eu precisei pedir transferência pra cidade de Cacoal.
10	115	Chegando aqui, em 2015, [...]
11	120	Então, em 2015, a maioria das disciplinas lecionadas foi Língua Inglesa.

Figura elaborada pela autora deste trabalho

5.3.7 Causalidade

De acordo com Labov (1997, subseção 4.3.8, p. 112), há uma teoria de causalidade elaborada pelo próprio E-N e segue esta ordem:

a) Seleção do evento mais relatável, a partir do qual a narrativa vai se desenvolver;

b) Seleção do primeiro evento, que é a causa eficiente de evento zero, a resposta à questão imediata sobre o evento zero: “Como isso aconteceu?”;

c) sequência de respostas recursivas à questão anterior até que um evento final encerre a narrativa a contento dos I-O.

Para o autor, as relações entre causa e consequência são possíveis, uma vez que os comportamentos atribuídos às personagens são previsíveis.

A partir da pergunta disparadora, Alfa, a E-N, elege um ponto relatável e o descreve, e, a partir dele, ela seleciona os fatos relevantes que ocorrem na sequência e que justificam os passos que responde o questionamento inicial, que foi: “Como você se tornou uma professora de LI, desde o momento da escolha do curso?”.

	Causa	**Consequência**
1	[...] porque era o que a gente conseguiria pagar, né. (l. 5)	Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor. (l. 3-4)
2	[...] lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês, [...] (l. 7-8)	Eu falei: Caramba, eu não vou conseguir acompanhar. (l. 9)
3	[...] lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês, [...] (l.12-13)	[...] aí eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim, [...] (l. 11-12)
4	[...] porque vários colegas não sabiam Inglês também [...] (l. 19)	E tinha muitas discussões [...] (l. 18)
5	[...] tinham as mesmas dificuldades que eu, [...] (l. 19-20)	[...] acho que eu corria atrás. (l. 22)
6	[...] e eu só com aquele Inglês básico do ensino médio, (12-13)	[...] eu me vi obrigada a fazer umas aulas, né, numa escola de idiomas. (22-23)
7	Só que a escola não progrediu em Cacoal, eles precisaram fechar. (l. 26-27)	E eu parei essas aulas. (l. 27)

8	Quando aparecia algumas dificuldades, [...] (l. 29-30)	[...] como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês fluente, e que tinha uma certa facilidade, então, eles me ajudavam a sanar essas dificuldades, [...] (l. 30-32)
9	[...] os professores incentivaram pra que fizéssemos esse concurso, [...] (l. 42)	[...] eu fui uma das que foram classificadas nesse concurso. (l. 44)
10	[...] pra conseguir pegar o certificado e assumir esse concurso. (l. 46)	E, tive que adiantar a colação, as pesquisas, tudo, [...] (45-46)
11	[...] a coordenadora perguntou: Ah, eu tenho, eu tenho ... aula de História, você pega? (l. 4-50)	Eu assustei [...] (l. 50)
12	Então, quando ela me perguntou se eu pegaria aula de história [...] (l. 55-56)	[...] eu falei: Não! Minha formação é Letras, não tem como pegar aula de História. (l. 57-58)
13	[...] os alunos estavam tendo dificuldade de aprendizagem e dificuldade de relacionamento com a professora.(l. 61-62)	Essa escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de Língua Inglesa, [...] (l. 59-61)
14	Quando eu vi ela anotando lá Língua Inglesa [...] (l. 63-64)	[...] meu coração já, né, foi pra boca. (l. 64)
15	[...] porque eu tinha que pesquisar e depois dessa pesquisa eu tinha que trabalhar. L. 74-75	[...] eu sofri bastante... (l. 73-74)
16	[...] porque eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*. (l. 85-86)	[...] eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar, [...] (l. 84-85)
17	[...] eu precisava trabalhar isso com eles, porque eu vi que faltava. (l. 88-89)	[...] eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar, [...] (l. 84-85)
18	Como eu não queria ser uma professora da mesmice, [...] (l. 89)	[...] pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais. (l. 90-91)
19	[...] porque não era algo do livro didático, né, eles viam que falava com eles. (l. 104-105)	[...] e eles ficaram doidos (l. 104)
20	[...] e eu naquela minha dificuldade ainda (l. 111-112)	[...] vou fazer o curso (risadas) pra aprender, né. (l. 113)
21	Em 2014 eu precisei pedir transferência pra cidade de Cacoal. (l. 114)	Chegando aqui, em 2015, [...] (l. 115)
22	Como eu já tinha, né, uma certa experiência com Língua Inglesa, [...] (l. 116-117)	[...] a direção perguntou qual disciplina eu preferia trabalhar, Língua Inglesa ou Língua Portuguesa. (l. 115-116) [...] eu disse que Língua Inglesa. (l. 118-119)
23	[...] como nós temos apenas uma aula por semana, então, eu percebi que as aulas não rendiam. (l. 122-123)	Comecei a desenvolver um projeto no ensino fundamental, [...] (l. 121)
24	E uma aula só não dava, [...] (l. 125-126)	[...] conversei com a supervisão e pedi que eles liberassem pelo menos um dia da semana a sala de vídeo pra que eu trouxesse alguns alunos no contra turno, pra trabalhar Língua Inglesa. (l. 126-128)
25	[...] porque a escola entrou em reforma e precisava da sala de vídeo pra colocar os outros alunos do ensino regular. (l. 138-140)	Só que não deu pra levar esse projeto até o final do ano [...] (l. 138)
26	[...] eu tenho alguns planos para o mestrado, [...] (l.142-143)	[...] conversei com a direção pra que eu voltasse pra Língua Portuguesa, [...] (143-144)

Figura elaborada pela autora deste trabalho

5.3.8 Atribuição do elogio e culpa

Labov (1997, subseção 4.3.8, p.113) diz que tanto o E-N quanto o I-O, inevitavelmente, atribuem culpa ou elogio aos personagens envolvidos na narrativa.

Eles são atribuídos por meio dos mais diversos artifícios linguísticos. O autor também diz que "Não se trata, todavia, de uma informação que conscientemente o narrador transmita a seus ouvintes, mas sim uma estrutura ideológica a partir da qual os eventos são vistos" (LABOV, 1997,p. 13). Dessa forma "de um jeito ou de outro, o narrador leva seu ouvinte a ver o mundo através de seus olhos.", afirma Labov (1997, p. 13).

Abaixo, foram expostos alguns recortes da narrativa de Alfa, nos quais foram destacadas as partes que demonstram atribuições de elogio e culpa:

	Linha	**Exemplo**
1	3-5	Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor. Não foi nem pelas disciplinas, pelo o que se estudava, foi pelo valor mesmo, porque era o que a gente conseguiria pagar, né.
2	11-13	[...] aí eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim, eu olhava uns colegas já conversavam também, e eu só com aquele Inglês básico do ensino médio, [...]
3	21-22	[...] não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás.
4	26-27	Só que a escola não progrediu em Cacoal, eles precisaram fechar. E eu parei essas aulas.
5	29-32	Quando aparecia algumas dificuldades, como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês fluente, e que tinha uma certa facilidade, então, eles me ajudavam a sanar essas dificuldades [...]
6	44	[...] e eu fui uma das que foram classificadas nesse concurso.
7	50-55	Eu assustei e foi o momento que percebi que quando os professores falavam: Gente, vocês vão ver a carência de professores que tem. Às vezes, o professor formado em uma disciplina dá aula de outra. E a gente não acreditava porque, querendo ou não, era uma realidade meio distante ainda. A gente já tinha participado do estágio, e a gente não percebeu isso tão claramente.
8	59-62	Essa escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de Língua Inglesa, (risadas) porque os alunos estavam tendo dificuldade de aprendizagem e dificuldade de relacionamento com a professora.
9	69-72	Eu falei: Meu Deus, o que eu vou trabalhar em Inglês? Porque eu não sabia por onde começar, porque, até então, estava e esperando a Língua Portuguesa, estava confiante que iria trabalhar língua portuguesa.
10	73-75	[...] eu sofri bastante... porque eu tinha que pesquisar e depois dessa pesquisa eu tinha que trabalhar.
11	84-86	[...] eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me ajudar, porque eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*.
12	124	Os adolescentes gostam muito de músicas.
13	145-147	Mas, por enquanto minha intenção é tirar um pouquinho o pezinho das aulas de Língua Inglesa e voltar para as aulas de Língua Portuguesa pra conseguir o mestrado.
14	148	Mas, foi uma ótima experiência.
15	148-149	Acho que deu pra crescer bastante, tanto profissional quanto pessoalmente, né.

Figura organizada pela autora deste trabalho

5.3.9 Ponto de vista

Nas palavras de Labov (1997, subseção 4.3.8, p. 113) "o ponto de vista de uma narrativa é o domínio espacial e temporal a partir do qual a informação transmitida por uma sentença pode ser obtida por um observador." Ou seja, nas NOEP os eventos

são, de fato, relatados na ordem que ocorreram, na ordem que tornaram-se conhecidos pelo E-N. Dessa forma, diferente do que acontece em uma narrativa literária, não é possível fazer uso dos *flasbacks*, que é quando o E-N dá informações acerca dos eventos que ocorreram em um tempo anterior àquele evento, pois, os eventos são vistos pelo olhar do E-N.

Na NOEP de Alfa, pode-se observar que os eventos são narrados à medida que ocorreram e, dessa forma, percebe-se que a ordem em que Alfa apresenta esses eventos demonstra que foram ordenados exclusivamente pelo seu olhar.

Pode-se observar abaixo alguns recortes da narrativa de Alfa, nos quais foram destacadas as partes que demonstram ponto de vista:

	Linha	**Exemplo**
1	18-20	E tinha muitas discussões porque vários colegas não sabiam Inglês também, tinham as mesmas dificuldades que eu, mas...
2	21-22	[...] percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o Inglês, acho que eu corria atrás.
3	24-26	[...] acho que foi em 2009, eles tinham aberto uma escola em Cacoal e eu aproveitei o bonde e fiz algumas aulinhas. Percebi que me ajudou muito.
4	30-31	[...] como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês fluente, e que tinha uma certa facilidade, [...]
5	72-73	Então, segundo semestre de 2013, que foi quando comecei a lecionar, foi um momento de descobertas [...]
6	76-77	[...] um monte de conteúdos, como dizem os alunos, tensoooo... de Inglês.
7	77-78	E eu pensando: Gente, eu não conseguia, não tinha facilidade na graduação [...]
8	81-83	Não vou ser uma professora de Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem. Que só ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar!
9	85-86	[...] eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*.
10	89-91	Como eu não queria ser uma professora da mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí, então, eu preciso aprender mais.
11	116-118	Como eu já tinha, né, uma certa experiência com Língua Inglesa, não era muito legal assim, mas, eu pensei que daria para trabalhar alguns projetos, [...]
12	124	Os adolescentes gostam muito de músicas.
13	125	Querendo ou não (músicas) aguça a vontade de aprender Inglês.
14	143-145	[...] então até conversei com a direção pra que eu voltasse pra Língua Portuguesa, que vai ser outro desafio, porque já me adaptei, né, ao planejamento das aulas de Língua Inglesa.
15	148	Mas, foi uma ótima experiência.
16	148-149	Acho que deu pra crescer bastante, tanto profissional quanto pessoalmente, né.

Figura organizada pela autora deste trabalho

5.3.10 Objetividade

Labov (1997, subseção 4.3.8, p. 114) define um evento objetivo como sendo "aquele que se torna conhecido do narrador por meio da experiência dos sentidos".

Desse modo, “um evento subjetivo é aquele de que o narrador é informado através da memória, da reação emocional ou na sensação interna.”

Nota-se que a objetividade é uma característica presente nessa NOEP, pois os eventos são narrados com seriedade e convencem os ouvintes de que, de fato, trata-se de sua própria experiência. Apesar de a E-N recorrer à memória para relatar os eventos, ela quase não deixa transparecer a emoção nos fatos. Sua narração dos eventos é estruturada com uma linguagem mais direta possível, com apenas um uso de adjetivos. Manifestações subjetivas são feitas quando Alfa ri de uma situação (l. 38), ou quando ela não conclui sua frase (l.20)

Para exemplificar são apresentados alguns recortes da narrativa de Alfa:

	Linha	**Exemplo**
		Objetividade
1	1	Eu terminei o ensino médio em 2009, [...]
2	3-4	Então, acabou que eu escolhi Letras pelo valor.
3	40-41	No ano de 2013, que era já o último semestre, teve um concurso no mês de abril e [...]
4	47	Quando eu assumi na lotação, que foi no ano de 2013, [...]
5	132-136	[...] também porque eu comecei do início, desde o alfabeto, números, trabalhava com bastante vocabulário e as aulas eram diferentes das do horário normal, porque eu conseguia vídeos de fábulas na internet, e trabalhava a narrativa, depois só as imagens, depois a gente trabalhava uma pouco da gramática, vocabulário, [...]
		Subjetividade
6	7-14	[...] lembro da primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês, e já trouxe alguns alunos que estavam no sétimo semestre.... Eu falei: Caramba, eu não vou conseguir acompanhar. A esperança era que fosse caminhando gradativamente, né! Pra que eu conseguisse acompanhar o Inglês, aí eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra mim, eu olhava uns colegas já conversavam também, e eu só com aquele Inglês básico do ensino médio, mas eu falei: Mas, vamos lá! Vamos continuar!! (risadas)
7	18-20	E tinha muitas discussões porque vários colegas não sabiam Inglês também, tinham as mesmas dificuldades que eu, mas... [...]
8	59-62	Só tem uma escola, então, era pra onde eu iria. Essa escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de Língua Inglesa, (risadas) porque os alunos estavam tendo dificuldade de aprendizagem e dificuldade de relacionamento com a professora.
9	63-66	Quando eu vi ela anotando lá Língua Inglesa meu coração já, né, foi pra boca porque (risadas) ... Eu pensei: Gente, meu concurso foi pra Língua Portuguesa, [...]
10	136	e era algo que eles gostavam, [...]

Figura organizada pela autora deste trabalho

Assim, percebe-se que foi possível identificar a estrutura laboviana na NOEP coletada, pois a narrativa de Alfa apresenta tanto a divisão estrutural quanto funcional de que trata a seção principal desse trabalho (seção 4). Verifica-se que a E-N conseguiu relatar suas experiências e organizar sua narrativa de forma coesa e coerente, ordenando os eventos à medida que aconteceram, assim como Labov (1997) assegura ter que ser. Com esse *corpus* é possível notar que a E-N, recorrendo às suas memórias

individuais, registra suas experiências garantindo credibilidade e relatabilidade nos eventos narrados quase que objetivamente ao todo, permeando seus pontos de vista e atribuindo elogio e culpa às suas próprias atitudes ou a de outros personagens. Apontando, com clareza, as causas e consequências dos eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar esta dissertação estabeleceu-se como objeto de observação uma narrativa oral de experiência pessoal produzida por uma informante egressa do curso de Letras com dupla habilitação – Português/Inglês, com o objetivo de analisá-la a fim de identificar, em primeira instância, aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos) e traços identitários relacionados à informante; e, num segundo momento, discriminar a sua estrutura organizacional interna e externa, baseando-se nos estudos de pesquisadores da área. Quanto à relevância da realização de uma pesquisa desta natureza, entende-se que, certamente, estudos desta natureza prestarão significativa contribuição aos estudos narratológicos em geral e, em especial, aos estudos das narrativas do cotidiano rondoniense em particular.

Assim, tendo em vista que o objeto de investigação deveria ser constituído por uma narrativa oral de experiência pessoal, posteriormente, após o estabelecimento de características dos informantes e seleção dentre os contatados; passamos à estruturação da pergunta disparadora "Você poderia me contar como que se tornou uma professora de Língua Inglesa, desde o momento da escolha da graduação até o momento que efetivou essa escolha assumindo essa disciplina no exercício de sua profissão docente?".

Definida essa questão e selecionadas seis voluntárias, duas delas foram visitadas em suas residências e outras quatro, no local em que trabalhavam a fim de colher as informações pertinentes e para que se sentissem à vontade durante o registro, por meio de gravação, dos depoimentos. Na sequência, foram transcritas, sem cortes, as seis narrativas encontradas, procurando-se respeitar, ao máximo possível, a modalidade da língua portuguesa utilizada pelas informantes.

Tendo em mente o que pretendia alcançar e os caminhos a serem percorridos, a segundo passo concretizou em torno da constituição do aporte teórico que pudesse embasar solidamente os estudos. Nesse sentido, para responder a questão investigativa proposta pelo questionamento "Como as narrativas orais de experiência pessoal retratam os aspectos culturais, mnemônicos e identitários e manifestam os aspectos estruturais segundo a teoria laboviana?"; procurou-se a compreensão da questão cultural das possíveis informantes recorrendo-se aos trabalhos de Bruner (1997), Cuche (1999), Laraia (2001) e Canclini (2013), principalmente. Quanto à

questão da memória, as atenções ficaram concentradas nos trabalhos de Pollak (1992), Le Goff (1996), sobretudo nos de Halbwachs (2006) cujos estudos explicitam, mais claramente, a diferença entre memória individual e coletiva. Para o estudo referente à identidade, tomou-se por base, especificamente, as pesquisas de Moita Lopes (2003) e Hall (2014). Desta forma, a tríade: cultura, memória e identidade foi sucintamente debatida. Depois disso, para compreender a narrativa como instrumento do pensamento, recorreu-se, em especial, a Bruner (1991, 1997a, 1997b, 2001a), Labov (1997), Gancho (2002), Barthes (1971, 2008), Vansina (2010); mas, também, foram incluídas reflexões de outros autores, como, tais como Ferreira Netto (2008), Vegini (2012, 2014, 2015), Silva (2013), Couto (2013), Menghi (2013) e Flannery (2011, 2015). O entendimento do caminho trilhado pelos estudos narratológicos também apresentou-se como preocupação e cuja instância culminou em toda uma seção dedicada a essa cronologia, seguindo o percurso de Aristóteles, por volta do ano 335 a.C., até Flannery (2015).

Na sequência, para compreensão e um tipo ainda mais específico de narrativa cuja materialidade pressupõe todos os princípios que regem uma narrativa *lato sensu* acrescida do componente singular configurador da experiência pessoal, foram eleitos os três principais estudos de Labov (1967, 1972 e 1997) como as obras-base para análise do *corpus* desta dissertação.

Cotejando as teorias dos autores mencionados anteriormente com a NOEP da informante, entende-se que "todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade" (CANDAU, 2012, p. 74). Por este viés, ao narrar, o E-N mostra tanto sua cultura quanto a sua identidade por meio da memória individual, mas que se encontra permeada pel memória coletiva. Identificando na NOEP os aspectos culturais, mnemônicos (individuais e coletivos) e seus traços identitários; foi possível, alcançar, assim, o primeiro objetivo específico deste estudo. Para concretizar o segundo, descrever os aspectos narrativos (organização temporal, tipos temporais, tipos estruturais, avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição de elogio e culpa, ponto de vista e objetividade) à luz da teoria laboviana; a NOEP foi analisada em dois eixos: o formal e o funcional, conforme Labov e Waletzky (1967, p. 01). No primeiro, identificou-se a organização temporal da narrativa que compreende as sentenças restritivas, presas e livres. Em seguida, foi identificada a estrutura geral da narrativa, dividindo-a em: resumo, sentença de orientação, ação complicadora, resolução e coda. No segundo eixo, foram identificadas as sete

categorias: avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição de elogio e culpa, ponto de vista e objetividade. Após a coleta, análise dos dados e o cotejamento com as teorias de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) e (1997); constatou-se que as narrativas coletadas apresentavam uma ordenação lógica dos eventos e eram estruturadas linguisticamente conforme a proposta laboviana, conforme demonstrado, quase que exaustivamente, na seção 5.

Desse modo, dada à complexidade das narrativas orais de experiência pessoal e ao caráter hermenêutico deste estudo, entende-se que os resultados não abarcam toda a riqueza cultural e linguística de que se constituem esse tipo de relato, o que preconiza a necessidade de novas pesquisas e de maiores aprofundamentos; ainda que os objetivos propostos no início desta dissertação tenham sidos alcançados.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Arte poética, 2005.

BAMBERG, M. **Positioning between structure and performance**. Journal of Narrative and Life History, v. 7, n.1-4, p. 335-342, 1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. et.al. **Análise estrutural da narrativa**. 7 ed. Trad. de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petropólis-RJ: Vozes, 2011 (1ª Ed. Francesa, 1983).

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2006.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". Consideração sobre a obra de Nicolai Leskov, In: **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política** - Ensaio sobre leitura e história de Cultura**.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BEATTIE, M. **Narratives of professional learning**: becoming a teacher in learning to teach. Journal of Education Inquiry, v.1, n.2, 2000, p.1-23.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios da Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 2001.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In. BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 110-135.

BROCKMEIER, J. & HARRÉ, R. (2003). **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(3), 525-535.

BRUNER, Jerome. **A construção Narrativa da Realidade**. Critical Inquiry. Trad. Waldemar Ferreira Neto. {S.1}, 8.1, P.1-21, 1991.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. **A Cultura da Educação**. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

_____. **Making Stories**: Law, literature, life. New York: Farrar. Straus and Giroux, 2001b.

_____. Piaget e Vygotsky. Celebremos a divergência. Em O. Houdé; C. Meljac (Orgs.), **O espírito piagetiano**: homenagem internacional a Jean Piaget (pp. 213-226). Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2002

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos. In: CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARTER, K. **The place of story in the study of teaching and teacher education**. Educational Researcher, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATROGA, Fernando. **Memória e História.** In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). Fronteiras do Milênio. Porto Alegre, RS: Ed.Universidade/ UFRGS, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2 ed. Portugal: DIFEL, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Stories of Experience and Narrative Inquiry**. Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 2-14

_____. **Narrative inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. 211 pages, 2000.

COLBY, Benjamim. **Padrões Culturais em narrativas**. Ciência. 1996

COURTIER, A. T. & NETTO, M. L. **Representações Mentais**: O Pensamento Narrativo E O Pensamento Paradigmático Integrados. IN: Revista de História e Estudos Culturais. São Paulo, v. 4, Ano IV, nº 1, jan./fev./mar. 2007. Disponível em http://www.revistafenix.pro.br.

COUTO, Regiani L. D. M. **Narrativas orais de experiência pessoal: um enfoque Laboviano.** 2013. 146 fls. Dissertação de Mestrado – (Mestrado em Letras-Línguas Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras. UNIR, Porto Velho-RO.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DIEHL, Astor Antonio. **Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário.** São Paulo: Ática, **2007**.

DUVIGNAUD, J. Prefácio. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. P. 7-16.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. 1970.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.), **Multicultural education**: Issues and perspectives, 3rd ed.,. Boston: Allyn and Bacon, 30-60, 1997.

ESPANÕL, Silvia. As transformações nas Ciências Humanas e as Figuras do Desenvolvimento Semiótico. In: CASTORINA, A. José & CARRETERO, Mário.(Orgs) **Desenvolvimento Cognitivo e Educação**: os inícios do conhecimento. V. 1. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2014.

FÉLIX, L. O. **História e memória***:* a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FLANNERY, M. R. S. **Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.46, n. 1, p. 112 – 119, jan./mar. 2011.

_____. **Uma introdução à análise linguística da narrativa oral**: abordagens e modelos. São Paulo: Pontes, 2015.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição Oral e Produção de Narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FIALHO, Denise da Silva & FIDELES, Lara Lopes. **As primeiras faculdades de Letras no Brasil**. Brasília: Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil. Ano 2. Nº 2. 1/2008. Disponível em: http://www.unicamp. br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm. Acesso em: 04 de junho de 2016.

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

GATTI, Bernardete A.. **Formação De Professores No Brasil**: Características E Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. RJ.: Zahar, 1978.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEORGAKOPOULOU, A.. **Small Stories, Interaction and Identities.** Applied Linguistics 31 (3): 471-473, 2007, 2010.

GOMES, Núbia P. M. & PEREIRA, Edimilson P. **Mundo Encaixado**: Significação da Cultura Popular. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1992.

GOODWIN, Charles. **Audience diversity, participation and interpretation**. Text 6, p. 283-316, 1986.

GREIMAS, A. J.. **La description de Ia signification et Ia mythologie comparée**, L'Homme, tomo 3, nº 3, Paris, 1963, p. 5 1-66. (Reeditado no livro Du Sens, Paris, 1970, com o título La mythologie comparée. (Nota da tradução francesa.).

_____. **Le conte populaire russe. Analyse fonctionelle**, L'Homme, tomo 3, nº 3. Reproduzido em seu livro Sémantique structurale, p. 192-213. (Cf. infra, nota 30.)

_____. **Éléments pour une théorie de I'interprétation du réclt mythique, Communications,** 8 (L'analyse structurale du récit), Paris, 1966, p. 28-59. [Reproduzido no livro Du Sens, Paris, 1970, nota da edição francesa.]

_____. Sémantique structurale, Recherche de méthode, Paris, 1966. [Edição brasileira: **Semântica Estrutural. Pesquisa de método**. São Paulo, Cultrix-EDUSP, 1973.]

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**.Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, J. K.. **The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives**: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. Applied Linguistics, Vol.14, No.2. Oxford University Press, 1993

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Silva, Guacira Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2014.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAVELOCK, E. **Origins of western literacy**. Toronto: OISE Press, 1976.

_____. **The literature revolution in Greece and its cultural consequences**. New Jersey: Princeton University Press, 1982.

_____. A equação da oralidade - cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON. D. R., TORRANCE. N. (orgs.) **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Àtica, 1995. p. 30.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução de Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1993.

JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Edição Brasileira. Editora Agir. Rio de Janeiro,1972, p. 43.

JORGE, Mirian Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública In: **Ensino e aprendizagem de língua**: conversas com especialistas, Editora Parábola, São Paulo, p. 161- 168, 2009.

JUNG, Carl Gustav**. Tipos Psicológicos**. Buenos Aires: ed. Sudamericana, 1947, p. 542.

_____. Da essência dos sonhos (M. R. Rocha, Trad.). In: **A dinâmica do inconsciente**. Vozes, Petrópolis, p. 287 – 306, 1984. (Original publicado em 1945)

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

_____. **The cultural component of language teaching**. In: Language, Culture and Curriculum. 1995, v. 9, p. 83-92.

_____. **The privilege of the nonnative speaker** , PMLA May, p. 359-369, 1997.

_____. **Language and Culture**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City. Washington** D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____; WALETZKY, Joshua. **Narrative analysis**. In J. Helm (ed.). Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

_____. Linguistics and Sociolinguistics. In COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. (Eds.) Methods for studying language in society. In **Sociolinguistics**: a Reader. New York: St. Martins Press, [1972, 1978] 1997, p. 23-24.

_____. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In W. Labov, Org., **Language in the Inner City**: Studies in the Black English Vernacular, 354–396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.

_____; Fanshel, D. **Therapeutic discourse – psychotherapy as conversation**. New York: Academic Press, 1977.

_____. Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen, Org., **Analysing discourse**: text and talk. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1981.

_____. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Waldemar Ferreira Netto. Volume 7. 1997.

_____. **Uncovering the event structure of narrative**. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. P. 63-83. Washington, DC: Georgetown University Press.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. Memória. In **História e Memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1996, p. 419-476.

_____. Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C.. A estrutura e a forma: reflexões sobre uma obra de V. Propp. In: PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Lúcia Pessôa da Silveira. Rio de Janeiro: CopyMarket.com, 2011. p. 112-126.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009..

LIRA, Solange de Azambuja. A Avaliacäo na Narrativa. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, n. 18, p. 098-115, jan. 1987. ISSN 2175-8026. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8958>. Acesso em: 31 ago. 2016.

LO BIANCO, J. Culture: visible, invisible and multiple. In: LO BIANCO, J.; CROZET, C. (orgs.). **Teaching Invisible Culture**. Melbourne: Language Australia Ltd, 2003, p. 11-38.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELETÍNSKI, E. M.. O Estudo Tipológico-Estrutural do Conto Maravilhoso. In: PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Lúcia Pessôa da Silveira. Rio de Janeiro: CopyMarket.com, 2011. p. 91-112.

HANKE, Michael. **Narrativas orais**: formas e funções – disponível em: http://revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/viewFile/32/31

MOITA LOPES, L. P.. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Mercado de Letras.Campinas, SP, 37-60, 1996.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, Lúcia C. M. de Miranda. **Invenção de Orfeu** -Tese (Doutorado em Letras). FCL - Assis, UNESP, 2002.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. **Apontamentos para o estudo da narrativa**. IN: Comunicação & Educação, São Paulo, (23): 49 a 56, jan./abr, 2002

NIKÍFOROV, A. I.. **Kvopróssu o morfologuítcheskom izutchênii naródnoi skázki**, Sbórnik statéi v tchest akadêmika A. Sobolévskovo, Leningrado, 1928, p. 177-178.

OLSON, D. R.. Thinking about narrative. In: BRITTON, B. K. & PELLEGRINI. A. (org.) **Narrative thought and narrative Ianguage.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers, 1990.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PAIVA, V.L.M.O. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n.2, 2005

_____. **As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v.46, n.2, 2007, p. 165-179. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103- 1813200

PAVLENKO, A. **Language learning memories as a gendered genre**. Applied Linguistics. v.2, n. 22, p. 213-240, 2001

POLITZER, R. **Developing cultural understanding through foreign language study**. Report of the fifth annual round table meeting on linguistics and language teaching. Washington: Georgetown University Press, p. 99 – 105, 1959.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, 1992.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto** (J. Ferreira & V. Oliveira, Trads.). Lisboa: Vega. (Original publicado em 1928). 1983.

_____. **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro**:** Forense/ Universitária. 1984.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

RONDELLI, Beth. **O Narrado e o Vivido**. Rio de Janeiro: FUNARTE/IBAC, 1993.

SACKS, Harvey. **Lectures on conversation**. Ed. Jefferson, Gail. Oxford: Blackwell, 1992.

SANTOS, Luciano dos. **As Identidades Culturais**: Proposições Conceituais e Teóricas. Revista rascunhos Culturais. Coxim/MS. V2. Nº 4. P. 141 – 157. Jul./dez. 2011

SANTOS, Aline Aparecida dos. **Teorias fundadoras da Semiótica Narrativa.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 42 (3): p. 1399-1408, set-dez 2013

_____. **De Propp a Ricoeur: origens e impasses da semiótica narrativa**. 2014. 84 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115919>.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, Simone. **Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Re*VEL. V. 2, n. 2, março de 2004. Disponível em www.revel.inf.br. Acessado em 26.04.2016.

SENNA, L. A. **O Planejamento no Ensino Básico & o compromisso social da educação no Letramento**. São José dos Campos: Educação & Linguagem, 2003.

SILVA, Rebecca Louize da. **A saga karipuna: uma narrativa oral de experiência pessoal.** 2013. 178 pgs. Dissertação de Mestrado – (Mestrado em Letras-Línguas Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras. UNIR, Porto Velho-RO.

SILVA, Maria Georgina dos Santos Pinho e. **Narrativa Oral em Debate: uma análise além das palavras do narrador.** A Palavrada. Bragança – PA. Número 3. p.47-56. janeiro-junho/2013.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. As Narrativas: sua importância na nossa vida e na escola. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. & FUMES, Neiza de Lourdes F. (Org.). **Educação e Linguagem. Saberes e Práticas.** 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2006, p. 75-89.

SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A.. **Social class and modes of communication**. American Journal of Sociology. v. 60, n. 4, p. 329-338, 1955.

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

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. **Cultural awareness**. Oxford: Oxford University Press,1993.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979, 2006.

_____. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES et.al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petropólis-RJ: Vozes, p. 79 – 89, 2011.

THOMAS, J. **Cross-cultural pragmatic failure**. Applied Linguistics, v. 4, 1, p.91-112, 1983.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petropólis: Vozes, 2002.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.) **Discurso e ensino**: A língua inglesa na escola. Campinas/SP: Mercado das Letras, Série Discurso e ensino, 2007.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: **História geral da África, Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 1982 (2010). Disponível

em: http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-oral-e-sua-metodologia.pdf

VEGINI, Valdir. **Reflexos de mudanças sociais em narrativas orais amazônicas**. Revista Pesquisa & Criação (online), v. 10, p. 75-88, 2012.

_____. **O monstruoso Mapinguari pan-amazônico**: uma sucessão de adaptações aloindígenas. 1. ed. Porto-Velho: Temática, 2014.

_____. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. Síntese elaborada para atividades de sala de aula da disciplina de Linguística Textual no mestrado de Letras, 2015.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZUNTHOR, Paul. **A letra e a voz.** A literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura.** 2ª ed. São Paulo: Cosac & Naify 2007.

_____. **Introdução à poesia oral**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

APÊNDICE A – NOEP DE ALFA

1	Éééé ... Eu terminei o ensino médio em 2009, e a intenção sempre foi
2	fazer odonto, odontologia, mas era um curso que não cabia nas
3	condições financeiras da família. Então, acabou que eu escolhi Letras
4	pelo valor. Não foi nem pelas disciplinas, pelo o que se estudava, foi
5	pelo valor mesmo, que era o que a gente conseguiria pagar, né. Éééé ...
6	aí quando eu entrei na graduação, que foi no ano de 2010, lembro da
7	primeira aula de Inglês que a teacher chegou conversando em inglês, e
8	já trouxe alguns alunos que estavam no sétimo semestre.... Eu falei:
9	Caramba, eu não vou conseguir acompanhar. A esperança era que
10	fosse caminhando gradativamente, né! Pra que eu conseguisse
11	acompanhar o Inglês, aí eu sei que a primeira aula foi tipo um terror pra
12	mim, eu olhava uns colegas já conversavam também, e eu só com
13	aquele Inglês básico do ensino médio, mas eu falei: Mas, vamos lá!
14	Vamos continuar!! (risadas) E daí, durante as aulas eu fui percebendo
15	que a teacher também tinha ... conseguiu fazer um planejamento para
16	que todos conseguissem acompanhar, né! Foi uma coisa bem
17	gradativa. As aulas foram ééé .... como se fosse uma escola de idiomas
18	mas que abrangesse a licenciatura, né! E tinha muitas discussões
19	porque vários colegas não sabiam Inglês também, tinham as mesmas
20	dificuldades que eu, mas... Foi assim, no decorrer da graduação eu
21	percebi que tinha uma certa, não era nem facilidade em aprender o
22	Inglês, acho que eu corria atrás. No primeiro semestre, eu me vi
23	obrigada a fazer umas aulas, né, numa escola de idiomas. Fiz na ESLE.
24	Tinha ... acho que foi em 2009, eles tinham aberto uma escola em
25	Cacoal e eu aproveitei o bonde e fiz algumas aulinhas. Percebi que me
26	ajudou muito. Só que a escola não progrediu em Cacoal, eles
27	precisaram fechar. E eu parei essas aulas. Então, o primeiro semestre
28	da graduação foi o único semestre que eu fiz aulas de Inglês. No
29	restante eu fui acompanhando... e fui indo. Quando aparecia algumas
30	dificuldades, como eu fazia parte de um grupo que já falava Inglês
31	fluente, e que tinha uma certa facilidade, então, eles me ajudavam a
32	sanar essas dificuldades e, e foi. Eu lembro que sempre que aaa....
33	falavam: Ah, mas vocês vão trabalhar Inglês, é uma aula de .... é uma
34	licenciatura pra Língua Inglesa, a gente pensava, a primeira coisa que
35	pensava era: Não, mas minha escolha vai ser Língua Portuguesa, vou
36	lecionar Língua Portuguesa e não Língua Inglesa. Ééé...lembro também
37	que nos momentos de dificuldade a primeira coisa que passava na
38	cabeça era isso: Não, deixa o Inglês pra lá, porque nunca vou trabalhar
39	com Inglês, minha intenção é Língua Portuguesa. Então, assim, durante
40	os sete ... sete semestres, que foram os sete da graduação. No ano de
41	2013, que era já o último semestre, teve um concurso no mês de abril e
42	os professores incentivaram pra que fizéssemos esse concurso,
43	aproveitando que já estávamos no fim da graduação, né, pra aproveitar,
44	e eu fui uma das que foram classificadas nesse concurso. Só que eu fiz
45	pra língua Portuguesa. E, tive que adiantar a colação, as pesquisas,
46	tudo, pra conseguir pegar o certificado e assumir esse concurso.
47	Quando eu assumi na lotação, que foi no ano de 2013, em ... acho que
48	foi em julho, é em julho ééé ... na lotação em Rolim de Moura ééé ... a
49	coordenadora perguntou: Ah, eu tenho, eu tenho ... aula de História,

50	você pega? Eu assustei e foi o momento que percebi que quando os
51	professores falavam: Gente, vocês vão ver a carência de professores
52	que tem. Às vezes, o professor formado em uma disciplina dá aula de
53	outra. E a gente não acreditava porque, querendo ou não, era uma
54	realidade meio distante ainda. A gente já tinha participado do estágio, e
55	a gente não percebeu isso tão claramente. Então, quando ela me
56	perguntou se eu pegaria aula de história eu falei: Mas, gente, minha
57	formação é Letras, né! E claro, eu falei: Não! Minha formação é Letras,
58	não tem como pegar aula de História. Ela ligou na escola, que ... em
59	Santa Luzia. Só tem uma escola, então, era pra onde eu iria. Essa
60	escola, eles já estavam me esperando pra assumir as aulas de Língua
61	Inglesa, (risadas) porque os alunos estavam tendo dificuldade de
62	aprendizagem e dificuldade de relacionamento com a professora.
63	Então, na hora ele disse: Não, não é História, é Língua Inglesa. Quando
64	eu vi ela anotando lá Língua Inglesa meu coração já, né, foi pra boca
65	porque (risadas) ... Eu pensei: Gente, meu concurso foi pra Língua
66	Portuguesa, mas não tem como questionar, porque sabe, né, segundo a
67	legislação lá a gente pode assumir até aulas de Sociologia, Filosofia,
68	enfim. Aí, cheguei na escola, naquela expectativa, comecei a pesquisar
69	videos e lia. Eu falei: Meu Deus, o que eu vou trabalhar em Inglês?
70	Porque eu não sabia por onde começar, porque, até então, estava e
71	esperando a Língua Portuguesa, estava confiante que iria trabalhar
72	língua portuguesa. Então, segundo semestre de 2013, que foi quando
73	comecei a lecionar, foi um momento de descobertas porque ... eu sofri
74	bastante... porque eu tinha que pesquisar e depois dessa pesquisa eu
75	tinha que trabalhar. E eu lembro que eu trabalhei com oooo... terceiro
76	ano. Aí entrava Ordem Direta, Voz Passiva ... (risadas) e um monte de
77	conteúdos, como dizem os alunos, tensoooo... de Inglês. E eu
78	pensando: Gente, eu não conseguia, não tinha facilidade na
79	graduaçãomas agora eu tenho que “me virar nos trinta” pra passar pra
80	eles, né! Que é o que eles esperam. Aí, sei que foi, entre trancos e
81	barrancos, eu sempre pensava: Não! Não vou ser uma professora de
82	Inglês daquelas que não sabem mas que fingem que sabem. Que só
83	ficam em tradução, método de tradução. Não, eu vou inovar! Então,
84	passou esse primeiro semestre, que foi o meu primeiro tempo de
85	trabalho, e eu pensei: eu preciso entrar num curso de idiomas pra me
86	ajudar, porque eu tinha muita dificuldade com *Listening* e no *Speaking*.
87	Quanto à leitura dava pra compreender, né, bastante, mas o *Speaking* e
88	o *Listening* eu tinha muita dificuldade, eu precisava trabalhar isso com
89	eles, que eu vi que faltava. Como eu não queria ser uma professora da
90	mesmice, como eu tive professores assim, eu falei: Não, pra inovar aí,
91	então, eu preciso aprender mais. Entrei na escola de idiomas. Me
92	ajudou muito. Aí, eu unia no meu planejamento as aulas de Língua
93	Inglesa com as aulas do curso ainda, mas ... (risadas) No segundo ano
94	de trabalho eu desenvolvi um projeto na escola Juscelino Kubitschek,
95	em santa Luzia, que foi no ano de 2014, ééé ... fiz um grupo no Whats
96	com os colegas que tinham estudado comigo e que falavam Inglês, pra
97	que eles gravassem a leitura de alguns textos que tinham no livro e que
98	não tinha a leitura no CD. Então, eles mandavam esses áudios. Às
99	vezes, eu só escutava em casa pra treinar a pronúncia ou então eu

100	levava esse áudio pra sala pra que eles ouvissem e ia trabalhando essa
101	pronúncia com eles também. Aí, certa vez eu consegui que a Adriana,
102	uma colega que dominava o Inglês, mandasse uma interação com eles,
103	perguntando se estava tudo bem, se apresentando, falando que ela já
104	havia morado nos Estados unidos, e eles ficaram doidos porque não era
105	algo do livro didático, né, eles viam que falava com eles. E foi a partir
106	daí que eu percebi que essa vontade de aprender Inglês aumentou ou
107	então despertou, porque muitos: Ah, nunca vou usar Inglês! Era o
108	mesmo discurso da graduação, só que na da boca dos alunos do
109	Ensino Médio. E foi através desse projeto que hoje eu ainda escuto, eu
110	recebo mensagens de alunos: Professora, estou fazendo tal curso
111	online, dá uma olhadinha. Aí, eles me mandam atividades, tal, e eu
112	naquela minha dificuldade ainda porque não está cem por cento
113	(risadas) aproveito e vou fazer o curso (risadas) pra aprender, né. E é
114	assim, aí em 2014 eu precisei pedir transferência pra cidade de Cacoal.
115	Chegando aqui, em 2015, a direção perguntou qual disciplina eu
116	preferia trabalhar, Língua Inglesa ou Língua Portuguesa. Como eu já
117	tinha, né, uma certa experiência com Língua Inglesa, não era muito
118	legal assim, mas, eu pensei que daria para trabalhar alguns projetos, eu
119	disse que Língua Inglesa. (risadas) Já tinha optado por Língua Inglesa.
120	Então, em 2015, a maioria das disciplinas lecionadas foi Língua Inglesa.
121	Comecei a desenvolver um projeto no ensino fundamental, 8º e 9º anos,
122	e como nós temos apenas uma aula por semana, então, eu percebi que
123	as aulas não rendiam. E o ensino fundamental tem um interesse
124	diferente do ensino médio. Os adolescentes gostam muito de músicas.
125	Querendo ou não aguça a vontade de aprender Inglês. E uma aula só
126	não dava, né, o que eu fiz, conversei com a supervisão e pedi que eles
127	liberassem pelo menos um dia da semana a sala de vídeo pra que eu
128	trouxesse alguns alunos no contra turno, pra trabalhar Língua Inglesa.
129	Aí, a gente fez um.. um registro, né, na orientação, mandamos bilhetes
130	para os pais e aqueles alunos que tinham interesse começaram a
131	participar dessas aulas no contra turno, que me ajudou bastante
132	também porque eu comecei do início, desde o alfabeto, números,
133	trabalhava com bastante vocabulário e as aulas eram diferentes das do
134	horário normal, porque eu conseguia vídeos de fábulas na internet, e
135	trabalhava a narrativa, depois só as imagens, depois a gente trabalhava
136	uma pouco da gramática, vocabulário, e era algo que eles gostavam, e
137	eles produziam materiais também, a gente produzia quebra-cabeça, né.
138	Só que não deu pra levar esse projeto até o final do ano porque a
139	escola entrou em reforma e precisava da sala de vídeo pra colocar os
140	outros alunos do ensino regular. Mas, no início, deu certo, enquanto
141	estávamos trabalhando deu certo. Pra trabalhar com Língua Inglesa,
142	por mais que eu aprendi a gostar, como eu tenho alguns planos para o
143	mestrado, então até conversei com a direção pra que eu voltasse pra
144	Língua Portuguesa, que vai ser outro desafio, porque já me adaptei, né,
145	ao planejamento das aulas de Língua Inglesa. Mas, por enquanto minha
146	intenção é tirar um pouquinho o pezinho das aulas de Língua Inglesa e
147	voltar para as aulas de Língua Portuguesa pra conseguir o mestrado.
148	Mas, foi uma ótima experiência. Acho que deu pra crescer bastante,
149	tanto profissional quanto pessoalmente, né. É isso!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

	RESPOSTAS
Nome?	Tássyla Fernanda Machado Barbosa
Data de nascimento?	03/04/1993
Local (cidade) e Estado de nascimento?	Cacoal/ RO
Caso migrou para Rondônia, qual foi o motivo?	----------
Que idade tinha quando migrou para Rondônia?	----------
O que fazia na sua cidade de origem?	----------
Em Rondônia, qual a profissão que exerceu antes de iniciar no ensino superior?	Estudante
Durante seu período de formação superior, sua dedicação foi exclusiva?	Sim
Se sua dedicação não foi exclusiva, qual a profissão que exerceu durante o período de formação superior?	Foi
Qual é sua formação superior?	Letras
Em que ano iniciou e terminou seu curso superior?	2010 - 2013
Qual a habilitação que seu curso superior lhe confere?[24]	Letras – Português/ Inglês e respectivas literaturas
Seu curso superior foi sua primeira opção? (Explique, se possível)	Não. A primeira opção era Odontologia, porém o curso de Letras estava, financeiramente, mais acessível.
Qual a profissão que exerce atualmente?	Professora
Sua profissão atual tem a ver com a habilitação conferida em seu diploma de curso superior?	Sim
Nome da mãe?	Norma Machado Barbosa
Se ela não é rondoniense nata, de onde veio e qual a profissão que exercia antes de migrar?	Jandaia do Sul/PR - Estudante
Local nascimento? (cidade e Estado)	Jandaia do Sul /PR
Data de nascimento?	14/02/1973
Se sua mãe não é rondoniense nata, que profissão exercia antes de migrar para Rondônia?	Estudante
Se sua mãe migrou para Rondônia, em que ano isso ocorreu?	1987
Que idade ela tinha quando ocorreu a migração?	14
Qual a profissão atual de sua mãe?	Professora
Nome do pai?	Valdionez Cavalsani Barbosa
Se ele não é rondoniense nato, de onde veio e qual a profissão que exercia antes de migrar?	Assaí/PR - Estudante
Local nascimento? (cidade e Estado)	Assaí/PR
Data de nascimento?	29/06/1963
Se seu pai não é rondoniense nato, que profissão exercia antes de migrar para Rondônia?	Estudante
Se seu pai migrou para Rondônia, em que ano isso ocorreu?	1983
Que idade ela tinha quando ocorreu a migração?	20
Qual a profissão atual de seu pai?	Vendedor autônomo

[24] O que consta no seu diploma de curso superior?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Jânyla Fernanda Machado Barbosa, RG nº 1132188 SSP RO, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da pesquisa **CULTURA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL.**
Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:
O trabalho **CULTURA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL** terá como objetivo geral analisar a NOEP da informante à luz dos princípios estabelecidos por Labov (1967, 1972, 1997) e retomados por Ferreira Netto (2008) e Flannery (2015), principalmente, e por meio dessa análise explicitar a sua estrutura interna e externa, ou seja, a sua organização e, a partir daí, interpretar o significado que a E-N quer transmitir no decurso de seu relato.

À voluntária só caberá a autorização para participar de **QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA.**

O único risco dessa pesquisa está relacionado ao possível reconhecimento da professora participante da pesquisa, ainda que seu nome esteja protegido pelo sigilo ético.

Os benefícios da pesquisa se referem à contribuição para que a pesquisadora conheça melhor como identificar em narrativas as estruturas apontadas por Labov e entender como é possível identificar as representações identitárias e os fragmentos da memória individual que reflete a memória coletiva, assim como aspectos culturais.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro à participante voluntária deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros a voluntária e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, a participante poderá contatar o orientador da pesquisa no número **(069) 98462-5912** com professor Dr. **Valdir Vegini** ou a pesquisadora **Véra Lúcia Conceição da Silva,** no número **(069) 9284-1876.**

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com a pesquisadora, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Cacoal, ___ de _____ de _____.

_____
Assinatura do pesquisador responsável

_____
Assinatura da participante