



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Ediclécia Sousa de Melo

**A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola
paraibana**

João Pessoa-PB
2023

EDICLÉCIA SOUSA DE MELO

**A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola
paraibana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Linguística.

Orientadora: Professora Dra. Marianne Carvalho
Bezerra Cavalcante

João Pessoa-PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528r Melo, Ediclécia Sousa de.

A relação gesto-fala em narrativas infantis de
herança quilombola paraibana / Ediclécia Sousa de Melo.
- João Pessoa, 2023.

208 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Multimodalidade. 3. Linguagem
gestual. 4. Interação familiar. 5. Criança quilombola.
6. Narrativas de herança. I. Cavalcante, Marianne
Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Orientadora – UFPB



Prof. Dra. Evangelina Faria de Brito
Avaliadora – UFPB



Prof. Dra. Marlete Sandra Diedrich
Avaliadora – UPF



Prof. Dra. Isabelle Cahino Delgado
Avaliadora-UFPB



Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Avaliador – UEPB

Prof. Dr. Giorvan Anderson dos Santos Alves
Avaliador-UFPB (Suplente)

Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho
Avaliador-UFPB (Suplente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



ATA DE DEFESA DE TESE DE
EDICLÉCIA SOUSA DE MELO

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três (27/02/2023), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de **Tese** intitulada “**A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola paraibana**”, apresentada pelo(a) doutorando(a) **EDICLÉCIA SOUSA DE MELO**, Graduado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGÜÍSTICA**, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Evangelina Maria Brito de Faria (Examinadora/PROLING-UFPB), Isabelle Cahino Delgado (Examinadora/PROLING-UFPB), Marlete Sandra Diedrich (Examinadora/UPF) e Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (Examinador/UEPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADA**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 27 de fevereiro de 2023.

Observações

Considera-se que a tese tem Mérito pelo ineditismo do tema, objeto e abordagem.
Sugere-se concorrer a prêmio CAPES/ANPOLL/GELNE/CNPq

M. Cavalcante

Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Presidente da Banca Examinadora)

E. Maria Brito de Faria

Prof(a). Dr(a). Evangelina Faria de Brito
(Examinadora)

Marlete Sandra Diedrich

Prof(a). Dr(a). Marlete Sandra Diedrich
(Examinadora)

I. Cahino Delgado

Prof(a). Dr(a). Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora)

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

Prof(a). Dr(a). Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
(Examinador)

*Para os quilombolas Antônio e Marília,
com amor.*

Agradecimentos

Agradecer é o sentimento de reconhecer as graças e benefícios recebidos ao longo de uma trajetória. Na minha jornada, contei com a contribuição de pessoas generosas, dentre as quais, agradeço...

A Deus, pelo dom da vida e por ter me proporcionado a graça de chegar até aqui.

A Anderson, pelo companheirismo, compreensão e paciência. Pelas incontáveis vezes que me ajudou, para que eu pudesse coletar os dados e escrever a tese.

Aos meus filhos Marília e Antônio, por colorir os meus dias e me dar muitos motivos para continuar estudando, apesar dos desafios todos.

Aos meus pais, Severina e Edinilson, por toda ajuda e cuidado para comigo e com as crianças durante todos esses anos.

Ao meu irmão Erivaldo por ter partilhado comigo muitas vivências no quilombo, das quais me recordo com muita emoção.

À minha tia Ednilda, por ser um exemplo de resiliência e fé.

Aos meus sogros, Antônio e Taninha, a Taciana e Adjanderson pelo cuidado com as crianças durante a escrita desta tese.

À família da criança, em especial, à Dona Djanira, Glauciê, Janicleide, Lucia e Gisele pela acolhida e por terem participado do estudo. A Gilvanete pelo consentimento na participação da criança na pesquisa.

À minha professora orientadora Mariane pelo acolhimento, parceria e jornada de mais de dez anos de orientação. Serás sempre minha inspiração!

À professora Solange Banto por ter me ajudado na luta pela permanência no doutorado, através da política das Ações Afirmativas. A política de cotas possibilitou que alunos quilombolas, negros e indígenas, entre outros, tivessem acesso à bolsa de estudos no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING).

Aos amigos do LAFE, Laís, Driely, Paula, Laíse, Ivonaldo, Valdenice, Marilene, Cássio, Fábria e Soraya pela caminhada compartilhada ao longo de tantos anos. À Danieli, Bruna, Janieli, pela amizade e companheirismo desde a graduação.

Aos meus alunos, por me ensinarem, todos os dias, o sentido de esperar.

Aos professores Paulo Ávila, Evangelina Faria, Marlete Diedrich e Isabelle pela disponibilidade para realizar a leitura deste trabalho e por aceitar participar desta etapa tão importante.

À CAPES, pelo auxílio financeiro com a bolsa de estudos durante uma parte do doutorado.

"O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro".

Mia Couto (2007)

Resumo: Esta tese tem como objetivo analisar a dinâmica da matriz multissemiótica de produção de sentido característica das narrativas orais de uma criança quilombola nas interações com sua bisavó. Em relação aos conceitos de quilombos, como aporte teórico, fundamentamos em Moura (1993), Almeida (2002) e Nascimento (1985). Acerca da multimodalidade, contemplando a classificação gestual, respaldamo-nos na perspectiva de Kendon (2004) e McNeill (1995). No que tange à tipologia narrativa, constituída de histórias, relatos e caos, elegemos a abordagem interacionista encontrada em Perroni (1992). Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, de cunho longitudinal e naturalística. Os dados são de interações familiares entre uma criança de 5 anos e sua bisavó. Também participam da pesquisa a tia e a prima paternas. Assim, esses dados são compostos por sete sessões filmadas mensalmente na residência da bisavó da criança. Após o período de coleta, foram transcritos no *ELAN (Eudico Linguistic Annotator)*, *software* que permite a transcrição de vídeo e áudio de forma associada. A partir das análises, mostramos que a criança quilombola, aos 5 anos de idade, narra desde histórias canônicas às factuais. Nas cenas, além das histórias de ficção e relatos de experiência, a criança criou narrativas do tipo caso com o apoio em artefatos que fazem parte da sua cultura (covo, cobra, rio, jacaré, etc.) que eram recuperados a medida em que narrava. Dessa forma, foram produzidas 9 histórias, 10 relatos e 10 casos pela criança quilombola. Nos relatos, a criança narrou acerca das experiências vivenciadas no quilombo com as interlocutoras, sobretudo do que lhes causou medo (caranguejo), curiosidade (plantio do milho) e diversão (aprender a nadar). Observamos que as narrativas do tipo caso, narrativas de herança, apresentaram marcas culturais da comunidade quilombola Mituaçu. No que se refere aos gestos, a análise dos dados destaca que nas narrativas: Lobo mau e três porquinhos, no relato da plantação e no caso da cobra, a criança quilombola utilizou-se predominantemente de gestos icônicos (17) e metafóricos (13). Nas cenas, criança produziu narrativas de forma criativa e performatizada, incorporando os personagens com o uso de elementos da matriz multissemiótica, como movimentos corporais, gestos, olhar, produção vocal e expressão facial. A bisavó produziu um total de 14 narrativas, sendo 6 casos e 9 relatos. As narrativas do tipo caso são característicos do funcionamento das narrativas quilombolas. A pesquisa conclui destacando o papel da cultura quilombola sendo construída através das interações criança - bisavó, presentificada na matriz multissemiótica das narrativas de herança quilombola.

Palavras-chave: Multimodalidade; Gestos; Interação; Criança quilombola; Narrativas de herança.

Abstract

This thesis aims to analyze the dynamics of the multisemiotic matrix of meaning production characteristic of the oral narratives of a quilombola child in interactions with his great-grandmother. Regarding the concepts of quilombos, as a theoretical contribution, we base ourselves on Moura (1993), Almeida (2002) and Nascimento (1985). About the multimodality, contemplating the gestural classification, we support ourselves in the perspective of Kendon (2004) and McNeill (1995). With regard to the narrative typology, consisting of stories, reports and chaos, we chose the interactionist approach found in Perroni (1992). Methodologically, this is a case study, with a qualitative and quantitative approach, longitudinal and naturalistic. The data are from family interactions between a 5-year-old child and his great-grandmother. The paternal aunt and cousin also participate in the research. Data are composed of five sessions filmed monthly at the child's great-grandmother's residence. After the collection period, they were transcribed in ELAN (Eudico Linguistic Annotator), software that allows the transcription of video and audio in an associated way. From the analyses, when we show that the quilombola child, at 5 years old, narrates from canonical to factual stories. In the scenes, in addition to fictional stories and experience reports, the child created case-type narratives with the support of artifacts that are part of their culture (trap, snake, river, alligator, etc.) that were retrieved narrated. In this way, 9 stories, 10 reports and 10 cases were produced by the quilombola child. In the reports, the child narrated about the experiences lived in the quilombo with the interlocutors, especially about what caused them fear (crab), curiosity (corn planting) and fun (learning to swim). We observed that the case-type narratives presented cultural marks of the Mituaçu quilombola community. With regard to gestures, data analysis points out that in the narratives: Big Bad Wolf and Three Little Pigs, in the account of the plantation and in the case of the snake, the quilombola child predominantly used iconic (17) and metaphorical (13) gestures. In the scenes, the child produced narratives in a creative and performative way, incorporating the characters using elements from the multisemiotic matrix, such as body movements, gestures, gaze, vocal production and facial expression. The great-grandmother produced a total of 14 narratives, 5 cases and 10 reports. Case-type narratives are characteristic of the functioning of quilombola narratives. The research concludes by emphasizing the role of quilombola culture being constructed through child-great-grandmother interactions, present in the multisemiotic matrix of quilombola heritage narratives.

Keywords: Multimodality; Gestures; Interaction; Quilombola child; Heritage narratives.

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo analizar la dinámica de la matriz multisemiótica de producción de sentido característica de las narrativas orales de un niño quilombola en interacciones con su bisabuela. En cuanto a los conceptos de quilombos, como aporte teórico, nos basamos en Moura (1993), Almeida (2002) y Nascimento (1985). Sobre la multimodalidad, contemplando la clasificación gestual, nos apoyamos en la perspectiva de Kendon (2004) y McNeill (1995). En cuanto a la tipología narrativa, compuesta por relatos, reportajes y caos, optamos por el enfoque interaccionista de Perroni (1992). Metodológicamente, se trata de un estudio de caso, con enfoque cualitativo y cuantitativo, longitudinal y naturalista. Los datos son de interacciones familiares entre un niño de 5 años y su bisabuela. La tía paterna y la prima también participan en la investigación. Los datos están compuestos por cinco sesiones filmadas mensualmente en la residencia de la bisabuela del niño. Luego del período de recolección, fueron transcritas en ELAN (Eudico Linguistic Annotator), software que permite la transcripción de video y audio de forma asociada. De los análisis, cuando mostramos que el niño quilombola, a los 5 años, narra desde historias canónicas hasta fácticas. En las escenas, además de relatos de ficción y relatos de experiencias, el niño creaba narraciones tipo caso con apoyo de artefactos propios de su cultura (covo, serpiente, río, cangrejo, etc.) que fueron recuperados como él narró. De esta manera, 9 cuentos, 10 relatos y 10 casos fueron elaborados por el niño quilombola. En los relatos, el niño narraba las experiencias vividas en el quilombo con los interlocutores, especialmente lo que les provocaba miedo (cangrejo), curiosidad (siembra de maíz) y diversión (aprender a nadar). Observamos que las narrativas tipo caso presentaban marcas culturales de la comunidad quilombola de Mituaçu. En cuanto a los gestos, el análisis de los datos destaca que en las narrativas: El lobo feroz y Los tres cerditos, en el relato de la plantación y en el caso de la serpiente, el niño quilombola utilizó predominantemente gestos icónicos (17) y metafóricos (13). En las escenas, el niño producía narrativas de forma creativa y performativa, incorporando a los personajes utilizando elementos de la matriz multisemiótica, como movimientos corporales, gestos, mirada, producción vocal y expresión facial. La bisabuela elaboró un total de 14 narrativas, 5 casos y 10 relatos. Las narrativas tipo caso son características del funcionamiento de las narrativas quilombolas. La investigación concluye destacando el papel de la cultura quilombola que se construye a través de las interacciones niño-bisabuela, presente en la matriz multisemiótica de las narrativas patrimoniales quilombolas.

Palabras clave: Multimodalidad; Gestos; Interacción; Niño quilombola; Narrativas del patrimonio.

LISTA DE FIGURAS

Figura1: Associação comunitária dos moradores quilombolas de Mituaçu(ASCOMIT)	36
Figura 2:Estimativa de comunidades quilombolas no Brasil- IBGE.....	39
Figura 3: Mapa de Municípios com presença de quilombolas- IBGE	40
Figura 4:Quilombos reconhecidos pela FCP.....	41
Figura 5:Quilombos certificados pela FCP	41
Figura 6:Mapa dos quilombos da Paraíba	44
Figura 7:Acesso à Mituaçu via BR. 101.....	46
Figura 8:Comunidade Mituaçu	47
Figura 9:mandioca, beju, covo e samburá: cotidiano quilombola	48
Figura 10:Organização da família Nascimento	52
Figura 11:Continuidade: Presente ofertado por Dona D, ex pastora, para a nova pastora da Lapinha.....	54
Figura 12. Festa de São Sebastião	55
Figura 13:Crianças quilombolas engajadas no Festejo em alusão a São Sebastião.	56
Figura 14:Representação dos cordões encarnado e azul: Anjo e Guia- Lapinha de Mituaçu.....	56
Figura 15:Lócus da pesquisa	60
Figura 16: Etapas da pesquisa.....	62
Figura 17: O brincar da criança quilombola	65
Figura 18:Interface do ELAN	67
Figura 19:Anotação dos dados	67
Figura 20 : Contexto de interação:criança, prima e bisavó.....	69
Figura 21:O gesto e o discurso narrativo	88
Figura 22:Gesto icônico na narrativa- Relato.....	94
Figura 23:gestos: “peixe, camarão, tudo”.	95
Figura 24:Gesto icônico “covo”	95
Figura 25:gesto metafórico na narrativa - caso	98
Figura 26:Gesto metafórico “enfocou ele”.	99
Figura 27:Gesto dêitico na narrativa- relato da plantação.....	101
Figura 28: gesto dêitico “ali”	102
Figura 29:gesto na narrativa- história do “lobo mau e 3 poquinhos”	104

Figura 30:Gesto ritmado “ahahha, ele não sabe nem cantar”.	105
Figura 31 :Gesto convencional na narrativa- história da Chapeuzinho vermelho.....	107
Figura 32: gesto convencional: “me dá !”	107
Figura 33:“Era uma vez os três ploquinhos”	129
Figura 34:Relato	133
Figura 35:As narrativas do mero e do Evo	163
Figura 36. As narrativas das Três negras, do lobo e dos ladrões	170
Figura 37:As narrativas do Lobisomem.....	180
Figura 38:“ A minha história é do lobo mau e dos três poquinhos”	185
Figura 39: Relato: “Eu gosto de ir po covo”	186
Figura 40: “Minha vó conta história de cobra”	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Dados quantitativos de gestos nas narrativas do Mero e do Evo-Sessão 3.....	164
Gráfico 2: Dados quantitativos de gestos nas narrativas Três Negras e o Lobo e os ladrões sessão 5.....	173
Gráfico 3: Dados quantitativos de gestos nas narrativas do Lobisomem e do Menino que virou Lobisomem -Sessão 4	182
Gráfico 4: Narrativas da criança quilombola e da bisavó	183
Gráfico 5:Proeminência gestual na narrativa- Lobo mau e três porquinhos	185
Gráfico 6: Proeminência gestual na narrativa – Relato da plantação.....	187
Gráfico 7: Proeminência gestual na narrativa - O caso da cobra	188
Gráfico 8: participação das interlocutoras nas narrativas	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento das pesquisas	24
Quadro 2: Comunidades quilombolas do Município de Conde	45
Quadro 3: Criança, data da coleta e história narrada	62
Quadro 4: Criança, data da coleta e história narrada	63
Quadro 5: Caracterização de Dissertações do LAFE sobre multimodalidade	74
Quadro 6: Caracterização de Teses do LAFE sobre multimodalidade.	75
Quadro 7: Cronologia do desenvolvimento da linguagem infantil baseado em Cartmill; Demir e Goldin-Meadow (2012)	78
Quadro 8: Categorizações gestuais de Efron (1941) e Elkmam e Frizen (1969).....	80
Quadro 9: Continuum de Kendon.	87
Quadro 10: Dimensões gestuais.....	109
Quadro 10: Componentes da estrutura narrativa propostos por Labov e Waletzky	113
Quadro 11: Peixe gigante	114
Quadro 12: Concepções de narrativas.....	118
Quadro 13: Proposta de Perroni	125
Quadro 14: História.....	130
Quadro 15: “ Eu nadava assim, olha!”	134
Quadro 16: “ minha história é quando eu fui pegar peixe! ”	138
Quadro 17: O caso da cobra	145
Quadro 18: História da bruxa malvada	151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACADE	Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes
ADCT	Atos das disposições Constitucionais Transitória
ASCOMIT	Associação Comunitária dos Moradores Quilombolas de Mituaçu
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das comunidades Negras Rurais
CRQs	Comunidades de remanescentes quilombolas
DOU	Diário Oficial da União
FCP	Fundação Cultural Palmares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LAFE	Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita
OIT	Organização internacional do trabalho
RTDI	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1.	“EU VOU CONTAR A HISTÓRIA DE NÓS...”	20
2.	QUILOMBOS: FORMAÇÃO E IDENTIDADE	27
2.1.	Revisitando o conceito de quilombo	27
2.2.	Comunidades quilombolas na contemporaneidade	34
2.3.	Quilombos da Paraíba	42
3.	É ASSIM, Ó, VÓ!	58
3.1.	A abordagem metodológica	58
3.2.	“Ouvi contar muito isso na minha meninice...”- Caracterizando os participantes da pesquisa.	59
3.3.	Coleta de dados	61
3.4.	Ferramenta de análise de dados	66
4.	EU PLANTEI AQUILO DALI, OLHA!	69
4.1.	Multimodalidade, gestos e cognição humana	69
4.2.	Estudos multimodais: Aquisição da Linguagem em cena	73
4.3.	Gesto e cultura: estudos pioneiros	79
4.4.	A relação gesto e cultura	83
4.5.	Gestualidade: tipologia e funções	86
4.6.	Dimensões gestuais	91
5.	“ESSA É MINHA HISTÓRIA, QUANDO EU FUI CORAJOSO!”	111
5.1.	As narrativas e o processo de aquisição da linguagem	121
6.	“MINHA AVÓ CONTA HISTÓRIA DE COBRA!”	143
6.1.	O ponto de vista gestual da criança quilombola	143
6.2.	Conto e reconto: narrativas de herança quilombola	155
6.2.1.	O Mero	155
6.2.2.	A história das Três Negras	165
6.2.3.	Lobisomem	173
7.	“AGORA É O FIM!”	191

Preâmbulo

Este preâmbulo é um elemento importante para contextualizar a pesquisa aqui apresentada. É relevante por justificar as motivações que impulsionaram a escolha do tema em estudo, fruto de um interesse pessoal e coletivo, enquanto quilombola da comunidade Mituaçu.

Em primeiro lugar, a escrita desta tese foi permeada por memórias e se deu como um mergulho nos dois rios que banham a comunidade de Mituaçu, o Rio Gramame e o Rio Jacoca. O primeiro, o Rio Gramame, com as águas turvas, nos alerta que é preciso conhecê-lo antes de mergulhar. Assim, é importante escutar os mais velhos da comunidade, que conhecem nossos rios e nossas histórias. O fato é que no que se refere aos quilombos, embora o Brasil seja um país pluriétnico e multicultural, durante a pesquisa, nos deparamos com a invisibilidade desse grupo social na literatura, acerca das narrativas quilombolas contadas por crianças, como veremos mais adiante. A infância quilombola é, algumas vezes, permeada por situações adversas, já que em alguns territórios as crianças não têm acesso à Educação Escolar Quilombola, pautada na história do povo a qual descende. Na escola, não ouvi falar sobre nós mesmos, e quando se abordava a história do povo negro, isso se dava de uma forma genérica, deturpada e não condizente com a nossa realidade.

Diante do exposto, durante a minha infância, a história que me foi apresentada, geralmente na mídia, foi elaborada sob o ponto de vista de quem não vivenciou experiências no território quilombola. Aquelas histórias eram incompatíveis ao vivido e sempre me deixavam reflexiva. O que dizer diante da invisibilidade do povo quilombola? Durante o processo de escrita da tese, surgiram questionamentos dessa natureza. Diante disso, assim como acontece com o mergulho nas águas do Rio Gramame, foi necessário desenvolver uma atividade de “escuta da mais velha” da comunidade, das histórias “sobre nós”, contadas por nós mesmas, as quais denominamos de “narrativas de herança”.

Em segundo lugar, muitos caminhos foram percorridos para a construção desta tese. Memórias, histórias atravessadas por emoções e vivências da minha infância se entrelaçaram nesse processo, assim considero que ser quilombola me fez chegar até aqui. Recordo-me que no ano de 2008, na época em que o país era governado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, participei do Encontro Nacional das Crianças Quilombolas (Quilombinhos), que reunia crianças e adolescentes engajados na luta pela garantia dos direitos quilombolas, promovido pela CONAQ (Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais). Participamos de oficinas, palestras e plenárias, nas quais reivindicamos demandas relacionadas às comunidades, e por fim conhecemos o Congresso Nacional. A partir daquele momento, a

menina quilombola, que nunca frequentou esses espaços de fala, passou a compreender que embora esse tenha sido um direito que nos foi cerceado historicamente, nossas vozes poderiam ser ouvidas.

No ano de 2010 a oportunidade de estudar em uma Universidade Federal se tornou realidade. Nesse período, o desafio foi a permanência diante das condições adversas, principalmente do que se refere ao deslocamento do quilombo à UFPB todos os dias, algo que demandou muito esforço, principalmente durante o inverno, período em que o acesso à comunidade se torna ainda mais difícil. Apesar das dificuldades encontradas na caminhada, segui minha trajetória lembrando da força dos nossos ancestrais. Durante a graduação, participei de grupos de extensão com ênfase no ensino e de pesquisa com o foco na Aquisição da Linguagem, sob a orientação da professora Marianne Cavalcante. Após a defesa do TCC, surgiu o interesse em permanecer no grupo de Pesquisa. Em 2015 fui aprovada na seleção de Mestrado, mais um passo importante na minha jornada. Mas foi no Doutorado, após uma conversa com a orientadora, que surgiu a ideia da reformulação do meu projeto de pesquisa, cujo *locus* do estudo seria o quilombo Mituaçú, o que foi para mim como um mergulho no Rio Jacoca, de águas límpidas e de pouca correnteza. Durante a coleta de dados, senti-me segura e acolhida pela família da criança, afinal, no que se refere ao grau de parentesco, há um consenso na nossa comunidade, “ aqui todo mundo é parente”.

Diante disso, entre uma conversa informal e brincadeiras nos contextos de interação, as narrativas analisadas nesta tese surgiam espontaneamente. Logo, a medida em que elas eram contadas pela bisavó e pela criança, enquanto pesquisadora, refletia sobre a importância dessas memórias serem perpetuadas através da oralidade e do quanto essas histórias são relevantes no processo de construção da identidade da criança quilombola.

Assim sendo, para além dos elementos linguísticos formais, esta tese, conforme foi dito pela criança quilombola, esta tese conta a “história de nós”, ressoando as vozes dos nossos antepassados, nossas memórias, nossos saberes e nossos gestos.

1. “EU VOU CONTAR A HISTÓRIA DE NÓS...”

Desde os primórdios da humanidade, a narrativa possibilitou ao homem relatar o mundo de diversos modos, seja através da escrita, pinturas, desenhos, gestos ou da oralidade. Nesse sentido, o ato de narrar é considerado uma prática constitutiva do ser humano, é uma atividade fundamental da linguagem.

Em comunidades quilombolas tradicionais, a oralidade é uma marca da manutenção das tradições e transmissão de saberes. Os mais velhos são considerados mestres dentro destes grupos, pois transmitem oralmente as suas experiências, e ao mesmo tempo mantêm vivas as histórias dos seus antepassados. Em sociedades orais “ se reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral” (VANSINA, 2010 p. 139). Acerca do conceito de tradição oral, nesta tese, dialogamos com a noção de que “[...] pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (VANSINA, 2010 p. 140).

É através da tradição oral que as memórias e os saberes ancestrais se perpetuam. Até porque “ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenham na história as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens se mantêm graças a elas” (ZUMTHOR, 1997, p. 10).

Em comunidades tradicionais quilombolas, as narrativas orais que circulam nesses territórios assumem um importante papel na preservação e compartilhamento da memória ancestral, no registro das histórias do quilombo e no fortalecimento do elo entre as gerações velhas e novas (MASCARENHAS; OLIVEIRA, 2017).

No que tange às crianças, desde cedo, emerge o ato de narrar histórias. Esse é um processo que se aprimora ao longo do tempo, a medida em que a criança passa a dominar as categorias de compreensão e de expressão para a concatenação de eventos. Antes dos 5 anos de idade, a criança inicia a trajetória para a produção narrativa (SCARPA, 2001; PERRONI, 1992).

Em Aquisição da linguagem, na região Nordeste, viu-se um grande interesse em investigar a relação gesto e fala¹ em diferentes contextos de interação. Participam desses estudos a criança em interação com outras crianças, mãe, familiares, terapeutas, ambientes virtuais, cuidadores e professores de creche e escola, nos anos iniciais (CAVALCANTE, 1994; 1999; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; COSTA FILHO, 2011, 2016; MELO, 2015; BRANDÃO, 2015). Junto a essas diversas pesquisas, vimos que o debate sobre aquisição da linguagem de grupos minoritários étnicos pode e deve ganhar relevância no campo da Linguística.

Diante disso, surgiram algumas inquietações que nos fizeram lançar o olhar sob esta microcultura, o grupo étnico cultural comunidade remanescente de quilombo. E assim surgiu este trabalho, com foco em narrativas contadas por uma criança quilombola. Alguns questionamentos são: Quais os tipos de narrativas (relatos, histórias ou casos) são privilegiadas pela criança quilombola? Existem especificidades nas narrativas desse grupo social? Levando em consideração que comunidades remanescentes quilombolas, existentes no território brasileiro, existem pesquisas em Linguística voltadas a esse grupo étnico, em especial acerca da relação entre narrativas e multimodalidade? Quais os aspectos multimodais salientes nas narrativas de crianças quilombolas? Tais questionamentos emergiram a partir de encontros de orientação de pesquisa.

Neste sentido, a presente tese tem por objetivo analisar a dinâmica da matriz multissemiótica de produção de sentido característica das narrativas orais de uma criança quilombola nas interações no seio familiar.

Como objetivos específicos destacam-se: mapear as tipologias narrativas presentes nas produções da criança quilombola; analisar se há especificidades nas narrativas contadas que caracterizariam marcas do grupo étnico; investigar a saliência de semioses específicas compondo as características da matriz.

A tese aqui defendida é de que as narrativas produzidas na cultura quilombola, nas interações bisavó-criança, trazem funcionamentos específicos das multissemioses que marcam essa microcultura quilombola.

Detentoras de um rico patrimônio cultural material e imaterial, as comunidades remanescentes de quilombos são espaços de desenvolvimento e reprodução de modos de vida bastante peculiares. Nessas comunidades, as danças, as histórias, as brincadeiras, encontram

¹ O estado da arte atual da teorização da matriz nos estudos aquisicionais do grupo LAFE está avançando para a concepção de matriz multissemiótica de produção de sentido, para isso ver discussão nessa tese, com base em Fonte, Barros, Cavalcante (2021).

um terreno fértil para o desenvolvimento. Nos quilombos rurais, as crianças nascem e crescem em situações distintas das crianças dos centros urbanos, o que varia de acordo com as características geográficas e socioeconômicas das comunidades. Há, ainda, uma relação intensa com território. Crianças quilombolas participam de situações interativas, envolvendo corpo, voz e narrativas que fazem parte do contexto cultural no qual estão inseridas.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, contar histórias também é considerado um modo de forte resistência. Os narradores quilombolas atualizam memórias em cada conto e reconto de histórias, e através delas transmitem saberes e ensinamentos (HEALTER, 2017).

Os gestos são constitutivos da linguagem humana e apresentam um repertório diversificado. Sobre a gestualidade, todos os povos do mundo, independentemente de raça, cultura, gênero, faixa etária, realizam trocas comunicativas permeadas por gestos (GOLDIN-MEADOW, 2005).

Nesta pesquisa, elegemos a perspectiva teórica da multimodalidade (KENDON, 1999; McNEILL, 1985; 2000), que pontua que por muito tempo, os movimentos gestuais foram considerados dissociados da fala, entretanto, o que se observa no discurso é uma concomitância entre o gesto, a produção vocal e diversos recursos semióticos. Tal noção é primordial para o desenvolvimento deste estudo. Essa perspectiva é ampliada e rediscutida por Cavalcante e colaboradores (CAVALCANTE, 2008; CAVALCANTE, 2012; FONTE, 2014; LIMA, 2015; ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015; LIMA, 2016; ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2018; FARIA et al. 2021) ao considerá-la no âmbito da Aquisição da Linguagem, assumindo recentemente, a concepção de matriz multissemiótica de produção de sentido, discutida no capítulo 3 desta tese.

Para tanto, faz-se necessário um levantamento de pesquisas realizadas com temáticas relacionadas ao presente estudo, a fim de apresentarmos novas contribuições, levando em consideração os estudos já efetivados. Assim, optamos pelo levantamento dessas pesquisas nos Bancos de teses e dissertações da CAPES, no portal da Biblioteca Digital de Teses e dissertações (BDTD), no *Scielo*, no Google Acadêmico e no Periódico da CAPES, nos últimos 10 anos (2009-2019). Assim, escolhemos os indexadores “narrativas infantis” no intuito de averiguar se havia trabalhos com ênfase na relação gesto e fala e o que se tem investigado a esse respeito.

Os bancos de dados fornecem acervos que subsidiam o desenvolvimento de trabalhos científicos. Os portais periódicos e bibliotecas digitais disponibilizam aos pesquisadores um compilado de referências pertinentes, através da divulgação da produção de artigos, dissertações e teses.

Os critérios de inclusão e exclusão adotados neste estudo foram: pesquisas nacionais e internacionais sobre a temática; a abordagem da narrativa e multimodalidade linguística; narrativas orais; narrativas contadas por crianças; narrativas em comunidades quilombolas.

Devido à escassez de estudos alinhados a nossa pesquisa, não foi realizada uma busca por área de conhecimento, contudo, de uma forma geral, constatamos um número reduzido de trabalhos, sendo que a maioria desses estudos relacionados às narrativas infantis são oriundos da Linguística, da Fonoaudiologia, da Psicologia e da Educação. De acordo com Hartmann (2013), a abordagem que tem como foco a produção de narrativas orais das quais os sujeitos são crianças não é inteiramente nova, entretanto, estas, por sua vez, têm sido pouco exploradas por pesquisadores de áreas das Ciências Humanas.

Diante disso, se há na literatura um número pouco expressivo de pesquisas envolvendo a criança como narradora, quando se tratam de crianças quilombolas essa invisibilidade é ainda maior. Diante desse cenário, realizamos a busca envolvendo narrativas contadas por essas crianças. Como resultado encontramos raríssimos trabalhos, conforme apresentaremos mais adiante.

Diante dessa constatação, decidimos realizar uma busca com os termos “narrativas infantis”, e de imediato, apareceram estudos envolvendo práticas de leitura, oralidade e de produção textual. Além disso, uma parcela das pesquisas sobre narrativas infantis é realizada no âmbito da Literatura, especialmente, sobre os contos de fadas contados para as crianças.

Assim, para realizarmos a filtragem conforme a temática desta investigação, elegemos a perspectiva de narrativa empreendida por Perroni, (1983), pois aqui a criança assume o papel de narradora. Vejamos no quadro abaixo as plataformas e as produções acadêmicas.

Quadro 1: Levantamento das pesquisas

Bases de dados	Termos de busca	Período	Resultados				
			Total	Artigos	Teses	Dissertações	Livros
Banco de Teses e dissertações da CAPES	“Narrativas infantis”	2009 a 2019	4		2	2	
Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações	“Narrativas infantis”	2009 a 2019	3		3		
Periódico CAPES	“Narrativas infantis”	2009 a 2019	3	3			
Scielo	“Narrativas infantis”	2009 a 2019	1	1			
Google acadêmico	“Narrativas infantis” Children’s narratives	2009 a 2019	17	13	1	3	
		2009 a 2019	8	3			5

Fonte: Elaborado pela autora 2019

No Banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados 4 trabalhos com o enfoque nas narrativas sob a perspectiva da multimodalidade. A dissertação de Falcão (2014) teve por finalidade investigar os recursos multimodais que favorecem a construção de sentido no discurso narrativo de sete crianças em contexto escolar. A dissertação de Nascimento (2015) apresenta um estudo de caso sobre o papel da multimodalidade em narrativas de recontos de uma criança cega.

Na base de dados da Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) foram encontradas duas teses com ênfase nas narrativas sob uma perspectiva da multimodalidade. A primeira foi a tese de autoria de Brandão (2015) que estudou a aquisição da linguagem e os multissistemas da oralidade nas histórias infantis, no gênero conto de fadas. O segundo trabalho é a tese de Barros (2018), um estudo semi-experimental com o propósito de analisar a relação

gesto e fala nos recontos de desenho animado. Nesse sentido, no âmbito da multimodalidade, nossa tese é inovadora, por abordar histórias ancestrais, que são reavivadas no contexto familiar na comunidade quilombola Mituaçu.

Outros estudos contemplaram as narrativas orais contadas por crianças quilombolas. A tese de Silva (2010) teve por objetivo investigar as narrativas orais em comunidades rurais remanescentes quilombolas de Caxias- Maranhão e analisar a função social desses enredos sob um viés estético. E tese a de Carvalho (2016) descreveu, a partir das narrativas orais, a percepção de crianças quilombolas do município de Alcântara- Maranhão acerca da escola. Os trabalhos de Silva (2010) e Carvalho (2016) trazem visibilidade às narrativas comunidades remanescentes quilombolas, mesmo apresentando orientações investigativas distintas.

O portal Periódico CAPES indicou três artigos acerca do indexador narrativas infantis, sendo dois deles voltados à tipologia textual e ao gênero literário contos de fadas. O trabalho de Dalato e Goldfeld (2009) privilegiou analisar a constituição de relatos e histórias por crianças de 5 a 6 anos. Esse trabalho também investiga as narrativas infantis em interações informais e compreende que o discurso narrativo é calcado nos relatos de experiências das situações vivenciadas.

No portal *Scielo*, encontramos o artigo de Oliveira, Bonki, Braga e Scherz (2013), que apresenta uma maneira de investigar diferente das que foram apresentadas aqui, pois indica um panorama da produção de trabalhos acerca das narrativas de crianças.

O Google Acadêmico indicou um número mais expressivo de trabalhos, incluindo artigos, teses e dissertações. Contudo, a maior parte apresentou perspectivas investigativas não relacionadas às narrativas e à multimodalidade. Encontramos um artigo de Cavalcante e Mandra (2010) que investigou a duração dos relatos de histórias lidas e das narrativas contextos mais espontâneos. O trabalho de Demir, Levine e Goldin-Meadow (2015) contemplou o tema narrativas infantis, elencando, sobretudo, o uso dos gestos durante o desenvolvimento da produção narrativa.

Além de artigos, encontramos dissertação e teses, como foi mencionado. A dissertação de Santos (2010) propôs verificar o desenvolvimento das narrativas infantis, considerando as dimensões: processo, estrutura e conteúdo. E a tese de Campos (2016), pautada no conceito de dialogismo Bakhtiniano, investiga a relação entre as narrativas orais e as experiências infantis.

No LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita) estudos da literatura da área tem analisado diferentes tipos de narrativas, tais como os contos de fadas (BRANDÃO, 2015) o recontos dos desenhos animados (BARROS, 2018) e reconto de histórias infantis em contexto familiar (SILVA, 2022). Diante de tal contexto, observa-se que as narrativas multimodais

contadas por crianças quilombolas emerge como pesquisa inovadora, visto que constatamos uma escassez de estudos envolvendo histórias ancestrais reavivadas na comunidade sob essa perspectiva. Nosso principal objetivo nesta tese é, portanto, analisar a dinâmica da matriz multissemiótica de produção de sentido característica das narrativas orais de uma criança quilombola nas interações no seio familiar.

Por fim, acreditamos que as narrativas produzidas na cultura quilombola, nas interações bisavó-criança, trazem funcionamentos específicos das multissemioses que marcam essa microcultura.

Para compreender nosso objeto de estudo, nosso trabalho foi estruturado em seis capítulos, a saber: este capítulo introdutório em que apresentamos a justificativa e os objetivos; no capítulo dois, que tem por título *Quilombo: formação e identidade*”, apresentamos o que a literatura diz acerca da construção do grupo étnico quilombo, conceituação e modos de organização, ressaltando, principalmente, a comunidade Mituaçú, foco desta pesquisa.

No capítulo três, intitulado de “*É assim, ó, vó!*”, descrevemos a metodologia adotada neste estudo, como os procedimentos para transcrição e análise dos dados; o capítulo quatro, “*eu plantei aquilo dali, olha!*”, apresenta fundamentos importantes que norteiam esta tese acerca da multimodalidade; já o capítulo cinco, sob o título de “*Essa é minha história, quando eu fui corajoso!*” tecemos considerações sobre a narrativa, sua estrutura, diferentes abordagens a respeito desse tema.

No capítulo seis, portanto, “*Minha vó conta história de cobra!*”, apresentamos a análise e discussão dos dados. As considerações finais se encontram a partir da página 190.

Disposta a introdução desta tese, vejamos o capítulo dois, com uma discussão central alicerçada na História, na Sociologia e na Antropologia, áreas que nos forneceram um contributo para o entendimento de conceitos que permeiam este trabalho e para o desenvolvimento desta pesquisa.

2. QUILOMBOS: FORMAÇÃO E IDENTIDADE.

“Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história”

Beatriz Nascimento (1989)

Neste capítulo, discutimos acerca da formação dos quilombos no Brasil, apresentando sua conceituação. Além disso, exporemos um panorama das comunidades quilombolas existentes no país e no estado da Paraíba, com ênfase no quilombo Mituaçu, ressaltando a história e a cultura desta comunidade, mantidas através da tradição oral.

2.1. Revisitando o conceito de quilombo

Ao pesquisarmos sobre as narrativas quilombolas, devemos rememorar a construção do conceito “quilombo”, sobretudo o que diz historiografia, assim como os conceitos mobilizados na contemporaneidade. O quilombo, segundo o Sociólogo Moura, foi formado em decorrência do escravismo estabelecido no Brasil durante quase quatro séculos e representou uma possibilidade de resistência e organização frente a uma sociedade opressora. Assim, o quilombo “foi a unidade básica de resistência do escravo” (1993, p.14).

No período da colonização, a expansão marítima europeia alavancou a produção e o comércio. Nos séculos XVI e XIX, na constituição dessas sociedades coloniais, destacaram-se os modos de trabalho escravo com os povos originários, e sobretudo africanos. No Brasil, os colonizadores além de explorarem recursos naturais, apropriaram-se dos territórios das populações nativas, impondo um pagamento da cultura e da identidade de parte dos povos originários. Em vista disso, acerca do processo de colonização:

No Brasil, particularmente os colonizadores exterminaram grande parte das diversas etnias indígenas existentes. Trouxeram como mercadoria os negros africanos, também de diferentes etnias, para o trabalho escravo e instituíram assim uma sociedade de dominantes (brancos europeus) e dominados (negros, indígenas, mestiços) (REZENDE DA SILVA, 2011. p.3)

Nesse sentido, o negro escravizado teve uma trajetória de conflitos, e ao serem comercializados, embarcaram forçadamente para servirem como mão-de-obra escravizada.

Segundo Marquese (2006), em meados da década de 1530 a coroa Portuguesa buscou estimular a produção do açúcar no Brasil, entretanto, até os anos de 1570 surgiram algumas dificuldades, como recrutamento de mão-de-obra no país, pois, inicialmente, os indígenas nativos foram forçados ao trabalho escravo e a instalação de propriedades e a montagem de engenhos. Além disso, a monocultura, inicialmente realizada pelos indígenas, requereu uma vasta a mão-de-obra.

Diante desses desafios, foi a partir do século XVI, começou a importação de africanos no Brasil. De acordo com Moura (1993), no período escravista, o Brasil foi o país da América que mais importou africanos, em uma estimativa de 50 mil desembarques por ano. Com a conquista da Angola, os portugueses intensificaram o tráfico negreiro. Assim, com resultados positivos por parte dos colonos na produção escravista da cana-de-açúcar, os europeus de outros países, como os ingleses e holandeses, sentiram-se atraídos pela dinâmica da comercialização e pelo tráfico negreiro transatlântico.

No auge da exportação açucareira, os escravos africanos foram cada vez mais importados para o Brasil sob o pretexto de suprir as necessidades existentes no ramo da produção. No século XVI, a região Nordeste foi o ponto de origem da colonização Europeia, sobretudo a através via litorânea, porta de entrada dos navegantes. Ao ingressar em um território povoado por grupos com tradições peculiares, os europeus produziam relatos de bordos, ou seja, narrativas historiográficas com apontamentos sobre as características desta região. A chegada dos colonos Europeus ao Litoral nordestino foi marcada por confrontos e violência contra os povos nativos.

Os grupos étnicos, conforme é possível interpretar por intermédio das narrativas de viagens do debate historiográfico, sofreram um processo de incorporação e assimilação provenientes dos valores herdados do contato com os europeus, bem como do próprio processo de miscigenação, causado pela repressão sofrida por meio dos etnocídios, genocídios e, principalmente, em decorrência da expulsão de seus territórios. Pelo mesmo processo de silenciamento passaram os negros africanos que, despatrializados, foram utilizados como mão de obra escrava (MARQUES, 2015, p. 65)

Neste período colonial, forma-se no Brasil uma sociedade escravocrata, mercantilista, resultando em ataques, conflitos e reações dos escravizados diante daqueles que os escravizavam. Nesse contexto conflituoso, surgiram as revoltas devido a tantas injustiças vivenciadas pelos negros. É ainda nesse cenário que emerge a *quilombagem*, movimento social organizado pelos escravos em todo território nacional que desgastou o sistema escravista,

contribuindo para a crise do escravismo, que mais tarde contribuiu para o trabalho ‘livre’ (MOURA, 1994.p 22).

Os quilombos funcionavam como espaços de resistência grupal diante dos conflitos existentes naquela época. Segundo Moura (2020, p. 25), “onde existia escravidão, existia negro aquilombado”. Africanos escravizados e descendentes explorados compuseram movimentos contrários à submissão imposta pelos colonizadores e, com bases sócio-econômicas-políticas próprias, viviam nas matas e em locais de difíceis acesso, criavam formas de manutenção da vivência africana através de grupos de resistência atrelados à política e à cultura (NASCIMENTO, 1980).

A literatura aponta para a existência do “aquilombamento” em todas as regiões brasileiras, assim como em outros países da América latina e de outros continentes como na “Colômbia, no chile, no equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, e em outros territórios das américas (ANJOS, 2004. p.2).

Durante muito tempo, as comunidades quilombolas foram denominadas de comunidades negras rurais, mocambos e terras de preto. De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra “quilombo” significa “ local escondido, geralmente distante, onde se abrigava escravos fugidos; povoação fortificada de negros fugidos do cativeiro, dotada de divisões e organização interna”.

Embora compartilhamos da noção de que os quilombolas eram organizados internamente, os quais criaram seus modos de subsistência, como a produção de alimentos, criação de animais, entres outros saberes e afazeres, consideramos que se referir-se aos quilombos como um aglomerado de negros que viviam aprisionados até lograrem fuga, é uma noção generalizada, uma vez que os quilombos se constituíram de modos distintos, e nem todos formaram-se a partir da fuga dos seus componentes para as matas. “Na lógica escravista, o quilombo era visto como um aglomerado de criminosos contra a sociedade, e escravizados que se reuniam em uma comunidade de negros para lutar contra as opressões do sistema sofriam duras penas” (DIAS, 2020, p. 76).

Até mesmo após a escravatura, novos quilombos se formaram, tendo em vista as condições de abandono em que se encontraram os negros após a abolição. De acordo com Nascimento (1989), a o termo “quilombo” é uma expressão histórica, com um passado e um presente, é continuidade da trajetória dos negros no Brasil. A autora acrescenta que “quilombo” não se restringe à luta armada, revoltas, refugio, no sentido estereotipado mais da palavra.

Munganga (1995) ao retratar a história do quilombo na África, afirma que quilombo é uma palavra oriunda de povos de língua bantu, assim “sua presença e seu significado no Brasil

têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Logo, “trata-se dos grupos *lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbingala* etc.” (MUNANGA, 1995, p. 58).

Acerca da junção de povos de diferentes etnias, Siqueira (1995, p.4) pontua que “os grupos étnicos se mesclam nos quilombos como uma forma de resistir a uma determinação política anterior, a de separá-los de tudo que significasse expressão identitária de um povo: língua, famílias, costumes, religiões e tradições”.

A princípio, esses espaços, inclusive, eram nomeados de modo variado nas Américas, na espanhola *Palenque* e *cumbes*, na inglesa *marrons*, na França *marronage* e *Petit marronage*, e no Brasil eram conhecidos como quilombos e mocambos. Nesse contexto, os componentes desses espaços eram os quilombolas, mocambeiros ou calhambolas (REIS,1996; NASCIMENTO,2002). Os termos são enraizados na África, dessa forma, Gomes afirma que

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de fieira, tipo de suportes com forquilha utilizados para erguer choupanas nos acampamentos (GOMES, 2015, p.10).

Nesse sentido, a historiografia aponta para algumas definições do termo quilombo. Consoante Nascimento (1985), no Brasil, a primeira referência à existência de quilombo em documento oficial português data em 1559. Entretanto, somente em 1740, no período colonial, o termo quilombo é definido pelo rei de Portugal como retorno ao Conselho Ultramarino, enquanto “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles”. Segundo a historiadora, esta concepção atribuída ao quilombo pelas autoridades portuguesas emergiu no século XVII, após diversos conflitos na região nordeste, sobretudo depois da derrota do quilombo de Palmares, destruído no final do século XVI, sendo considerado o maior quilombo do Brasil, onde habitou cerca de 20 mil negros.

Acerca dessa conceptualização de quilombo empreendida pelas autoridades portuguesas, Almeida (2002) acrescenta que esta vem sendo alvo de inúmeras discussões ao longo da história, e estão presentes, a saber, em obras de autores como o jurista Perdigão

Malheiro (1866) e do sociólogo Clóvis Moura (1996). Contudo, esse conceito de quilombo que remonta ao período colonial é limitado, pautada apenas na percepção da “casa-grande”.

Na visão de Almeida (2002), esta concepção “frigorificada” de quilombo é constituída, basicamente, por 5 (cinco) elementos que agiam como permanentes definidores. 1) Fuga de escravos; 2) Quantidade mínima de fugidos; 3) Localização em áreas de isolamento; 4) Moradia do tipo “ranchos”; 5) ausência de “Pilões”, que nesse contexto, o objeto pilão alude ao trabalho, consumo e reprodução. Assim, ao analisar esses elementos, o estudioso ressalta a relevância de não tomarmos esse conceito de quilombo como verdade absoluta, tendo em vista que a retratação jurídica-formal “sempre se mostrou inclinada a interpretar o quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura, confinado numa suposta autossuficiência e negando a disciplina do trabalho” (ALMEIDA, 2002, p. 49).

Nesta tese, nos distanciamos visão de quilombo denominada pelas autoridades portuguesas, uma vez que vimos os quilombos, no período colonial, como sociedades ativas, organizadas e combativas, na luta pelo fim do escravismo que usurpavam dos homens negros a humanidade, fato esse que assolou a nação brasileira por séculos e séculos. Coube a este grupo social enfrentar o regime opressor usando armas fabricadas nos próprios quilombos “indústria de guerra” e a construção de um sistema de defesa para a proteção do território (MOURA, 2020 p. 41).

Acerca da concepção homogênea de quilombo, sobretudo da invisibilidade do povo negro nos estudos historiográficos, Nascimento (1977) tece algumas contribuições. Em primeiro lugar, a autora atenta para a exclusão do negro na História do Brasil, o qual, quando retratado, atuava sempre como mão de obra escravizada em fazendas e na mineração. Em segundo lugar, o colonialismo empreendeu uma noção estática de quilombo, sem levar em consideração a sua essência e seus aspectos próprios, como as especificidades regionais, territoriais e culturais, visto que cada quilombo é constituído por elementos estruturantes singulares.

Em conformidade com a referida autora, Almeida (2002) acrescenta este conceito classificatório formal apresenta uma definição restritiva de quilombo. No Brasil, o processo de formação de quilombos nem sempre se deu em localidades distantes da Casa grande. Houve situações em que devido ao enfraquecimento da produção de algodão e cana-de-açúcar, e em detrimento da falta de coerção dos proprietários, inicia-se uma autonomia interna dos escravos na própria fazenda. Um exemplo citado pelo autor que ilustra tal afirmação é o caso do quilombo de Frechal, no Maranhão, situado a 100 metros da Casa grande. Para ele, o conceito

de quilombo reside onde há organização e autonomia produtiva, sem que haja o intermédio dos proprietários ou dos senhores de escravo.

Na formação dos quilombos, a fuga das fazendas foi um dos meios para apropriação da terras, fato esse que se deu de diferentes formas.

Referente às principais estruturas sócio-históricas-territoriais de formação e origem das terras ocupadas pelos povos quilombolas, destacamos os seguintes contextos: 1. ocupação de fazendas falidas e / ou abandonadas; 2. compras de propriedade por escravos alforriados; 3. doações de terras para ex-escravos por proprietários; 4. pagamento por prestações de serviços em guerras oficiais; 5. terrenos de ordem religiosa deixados para ex-escravos; 6. ocupações de terras sob o controle da Marinha do Brasil e 7. extensões de terrenos da união não devidamente cadastrados. Essas são apenas alguns das principais situações das terras que constituem o “pano de fundo” dos conflitos para demarcação e regularização fundiária desses territórios (ANJOS, 2005, p. 4).

Isto posto, a conceituação de quilombo refere-se à constituição de grupos familiares, que visando à autonomia, produziam e organizavam-se coletivamente. O quilombo, é uma organização livre, independente, política, social e de luta do povo negro frente ao escravismo, como é o caso do quilombo dos Palmares.

A República dos Palmares, com sua enorme população relativamente à época, dominou uma área territorial de mais ou menos um terço do tamanho de Portugal. Essa terra pertencia a todos os palmarinos, e o resultado do trabalho coletivo também era propriedade comum. Os autolibertos africanos plantavam e colhiam uma produção agrícola diversificada, diferente da monocultura vigente na colônia; permutavam os frutos agrícolas com seus vizinhos brancos e indígenas. Eficientemente organizados, tanto social quanto politicamente, em sua maneira africana tradicional, foram também altamente qualificados na arte da guerra. Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder da igreja católica. Resistiu cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e os holandeses que invadiram e ocuparam por longo tempo o território pernambucano. Palmares manteve sua existência durante um século: de 1595 a 1695 (NASCIMENTO, 2002, p.57).

O quilombo dos Palmares teve a sua formação nas matas situadas nos estados de Alagoas e Pernambuco, e como principal liderança de militância um negro de origem banta, o Rei dos Palmares, Zumbi. Contudo, na atualidade, há grupos autoidentificados como quilombolas, que diferentemente de Palmares não foram constituídos de movimentos insurrecionais, mas que criaram modos distintos de resistência na permanência dos seus modos de vida em determinados territórios (MARQUES, 2015).

Nascimento (1987) aponta que no final do século XIX o termo quilombo recebe uma conotação ideológica. Seu significado é constituído por elementos utópicos, como o desejo de autonomia, autoafirmação social e liberdade expressão, frente ao sistema opressor. Conforme a referida autora, no ano de 1974, diante de um contexto de manifestações sociais frente ao colonialismo, conceitos estereotipados passaram por uma reformulação, a saber, a data nacional em memória dos antepassados do povo negro, antes, celebrada no dia 13 de maio, em alusão à Abolição da Escravatura. Tal data tinha como figura central a Princesa Isabel, restando ao negro o apagamento e o silenciamento sobre a sua própria história.

A mudança de data de 13 de maio para 20 de novembro foi publicada no *Jornal do Brasil* pelo poeta Oliveira de Silveira, membro do Grupo Palmares do Rio Grande do Sul. A proposta consistia na rememoração do declínio do Quilombo do Palmares e o assassinato de Zumbi. Paulatinamente, após a aceitação dessa proposição, intensificou-se a busca pelo conhecimento acerca da resistência do povo negro nas instituições formais, e “Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural” (NASCIMENTO, 1987 p.47).

Desse modo, o conceito de quilombo, segundo Nascimento não corresponde ao que vem sendo apresentado pela historiografia, no sentido negativo, reduzindo-o a um grupo de negros “fugidos”. No dizer da autora, quilombo é uma organização social, cujo termo tem um significado ideológico, voltado à luta por melhores condições de vida em comunidade, à manutenção de sua identidade e à autonomia cultural e racial. Esta visão de quilombo empreendida pela autora coaduna com nosso olhar neste trabalho, tendo em vista aos aspectos que constituem a comunidade quilombola em estudo, cuja a história não se resume à lutas e luta armada, visto que durante 300 anos de opressão, os quilombos se organizaram, independentemente dos conflitos.

Os quilombos são coletivos organizados, que na contemporaneidade voltassem à luta pela ocupação definitiva das terras que lhes pertencem ancestralmente, com vistas à sustentação das tradições, culturas, das suas trajetórias, peculiaridades e dos modos de vida próprios em comunidade. Diante disso, nesta tese, consideramos que é preciso romper com noção de quilombo enquanto apenas “passado”, prepararmos caminhos para o futuro e ao mesmo tempo olharmos para o quilombo como um grupo étnico de fundamental importância para a construção do nosso país.

2.2 Comunidades quilombolas na contemporaneidade

Os quilombos rurais e urbanos do Brasil foram constituídos por diversos processos, tanto no período escravista, quanto após a abolição da escravatura. Nesse contexto, historiadores, sociólogos e antropólogos têm discutido o conceito de quilombo sob diferentes perspectivas. Na contemporaneidade, ocorre a emergência de uma nova utilização do termo “quilombo”, termo esse que ao ser pesquisado, anteriormente, esteve relacionado a um tempo remoto, sobretudo ao período do escravismo no Brasil, sendo utilizado, majoritariamente pelos historiadores (FINGER, 2019; O'DWYER, 2002).

Na contemporaneidade, um marco no que se refere ao conceito “quilombo” foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente do artigo 68º, que assegura políticas de reconhecimento e garantia de direitos quilombolas, para os títulos de propriedade e de território e reparação. Com a abolição do regime de trabalho escravo, os negros foram abandonados na sociedade sem perspectivas de sobrevivência, alvos de preconceitos e discriminação (MDH, 2018; SILVA; FERRAZ, 2012).

Quem são os remanescentes de quilombos? Quem somos? De fato, “ser” um cidadão quilombola não se restringe aos aspectos biológicos distintivos como cor da pele dos sujeitos ou dos elementos materiais de uma comunidade. O reconhecimento do pertencimento quilombola é um processo de auto identificação dinâmico. Dessa forma, a identidade étnica é a base da organização, resultado de confluentes fatores escolhidos pelo grupo: Ancestralidade comum, formas de organização político-social, elementos políticos e religiosos (SEPPIR, 2004).

São quilombolas as pessoas que se autodeterminam como membros desse grupo étnico. Entende-se por etnia “as características culturais- língua, religião, costumes, tradição, sentimento de “lugar” -que são partilhadas por um povo” (HALL, 1997 p.67). Os quilombolas são descendentes e pertencentes a uma comunidade constituída pelos seus antepassados. O processo de reconhecimento da identidade quilombola parte de uma reflexão da própria pessoa enquanto pertencente a um grupo historicamente formado.

Acerca dos critérios de identificação dos sujeitos, segundo Dias (2020), na Constituição de 1988, no artigo 68 dos Atos das disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), não consta uma definição quanto aos remanescentes das comunidades quilombolas. O que se tem por base para definir se o sujeito é pertencente ou não à comunidade quilombola é a Convenção dos Povos Indígenas e tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), convenção de nº 169. Assim, “O parâmetro para reconhecer o pertencimento

do indivíduo à comunidade/território étnico será o modo de viver de seus membros; portanto, será reconhecido como pertencente à comunidade aquele que se mostrar integrado aos costumes quilombolas (DIAS, 2020, p. 78).

Diante do exposto, considera-se que nem todos os sujeitos que residem em uma comunidade quilombola são remanescentes desse grupo social. Para tanto, é preciso descender de famílias quilombolas e se auto identificar como tal. Em caso da necessidade de documentos comprobatórios, tomamos por exemplo como se dá esse processo na comunidade quilombola de Mituaçu. Primeiramente, o sujeito declarante deve apresentar a sua relação de parentesco na comunidade. Em seguida, ele elabora uma auto declaração de pertencimento, que é analisada e assinada pela presidente da Associação Comunitária dos Moradores Quilombolas de Mituaçu (ASCOMIT) em conjunto com a diretoria. Após a análise, a declaração é emitida para o quilombola solicitante, que geralmente é apresentada em casos de solicitação de cotas para ingresso e permanência nas Universidades e Institutos Federais, em processos de aposentadoria, entre outros direitos sociais garantidos aos quilombolas.

Figura 1: Associação comunitária dos moradores quilombolas de Mituaçu(ASCOMIT)



Fonte: a autora (2023)

E quantas comunidades quilombolas existem no Brasil? No decurso da década de 1990, foram realizados levantamentos e mapeamentos quantitativos das comunidades quilombolas existentes no território brasileiro, com vistas ao reconhecimento da identidade do povo negro. Cada quilombo constituído no Brasil tem suas especificidades, saberes, fazeres, costumes, tradições e trajetórias únicas, assim, não há uma só cultura quilombola, mas uma diversidade cultural quando se trata de quilombos.

Assim, com a finalidade de promover a valorização da história, cultura e identidade do negro na sociedade brasileira, surge, em 1988, a Fundação Cultural Palmares, órgão governamental voltado à preservação da história e da cultura do povo negro. A partir de 20 de novembro de 2003, respaldada no § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, a FCP torna-se a instituição pública responsável pelo documento que certifica e reconhece os direitos dessas comunidades, as quais passam a ser beneficiadas por alguns programas sociais voltados à moradia, inclusão digital e fomento à cultura.

O processo de identificação das comunidades remanescentes quilombolas (CRQs) ocorre através de reivindicações junto à Fundação Cultural Palmares (FCP), que analisa a documentação e expede a Certidão de auto identificação. Após a emissão desse documento,

encaminham ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) uma solicitação oficial de abertura do processo administrativo para a regularização do território quilombola.

A partir do decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, ao INCRA compete a missão de regularização e titulação territorial das comunidades quilombolas. A Fundação Cultural Palmares se tornou responsável pela emissão de certificação de comunidades remanescentes quilombolas, e assim, partindo da auto identificação das comunidades, a FCP certifica e realiza a inserção em um cadastro geral. Nesse processo, os documentos exigidos para tal certificação são ata da Assembleia e a assinatura da maior parte dos membros da comunidade, relato histórico, contando a origem, troncos familiares, manifestações culturais tradicionais da comunidade, e por fim, um requerimento solicitando a certificação por parte da Fundação cultural Palmares.

Além da FCP, uma instituição que se destaca na identificação dos territórios quilombolas é a Coordenação Nacional de Articulação das comunidades Negras Rurais (Conaq). Essa Organização surgiu na década de 1996, precisamente no dia 12 de maio, no Quilombo de Rio das Rãs, em Bom Jesus da Lapa, no Estado da Bahia. Ao longo de 24 anos, a Conaq representa os interesses das comunidades quilombolas em todo território Nacional e tem atuado intensamente em defesa do reconhecimento dos direitos dessas comunidades, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988. Para tanto, tem promovido entre tantas ações, encontros abrangendo os estados de diferentes regiões brasileiras. “Os encontros nacionais e outros espaços de organização e incidência têm contribuído para afirmar a presença e a identidade quilombolas na construção de mecanismos de luta em defesa do território e por direitos e reconhecimento” (DEALDINA,2020 p. 26).

As comunidades quilombolas são territórios coletivos, partilhados, em que permeiam múltiplos saberes ancestrais. Nessas comunidades, as pessoas buscam incessantemente o reconhecimento dos seus direitos, sobretudo, à ocupação das terras a que lhes pertencem. Entretanto, até conquistar a garantia desse direito, as Comunidades Remanescentes Quilombolas vivenciam uma situação de descaso frente ao que preza a Constituição Federal de 1988, acerca dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

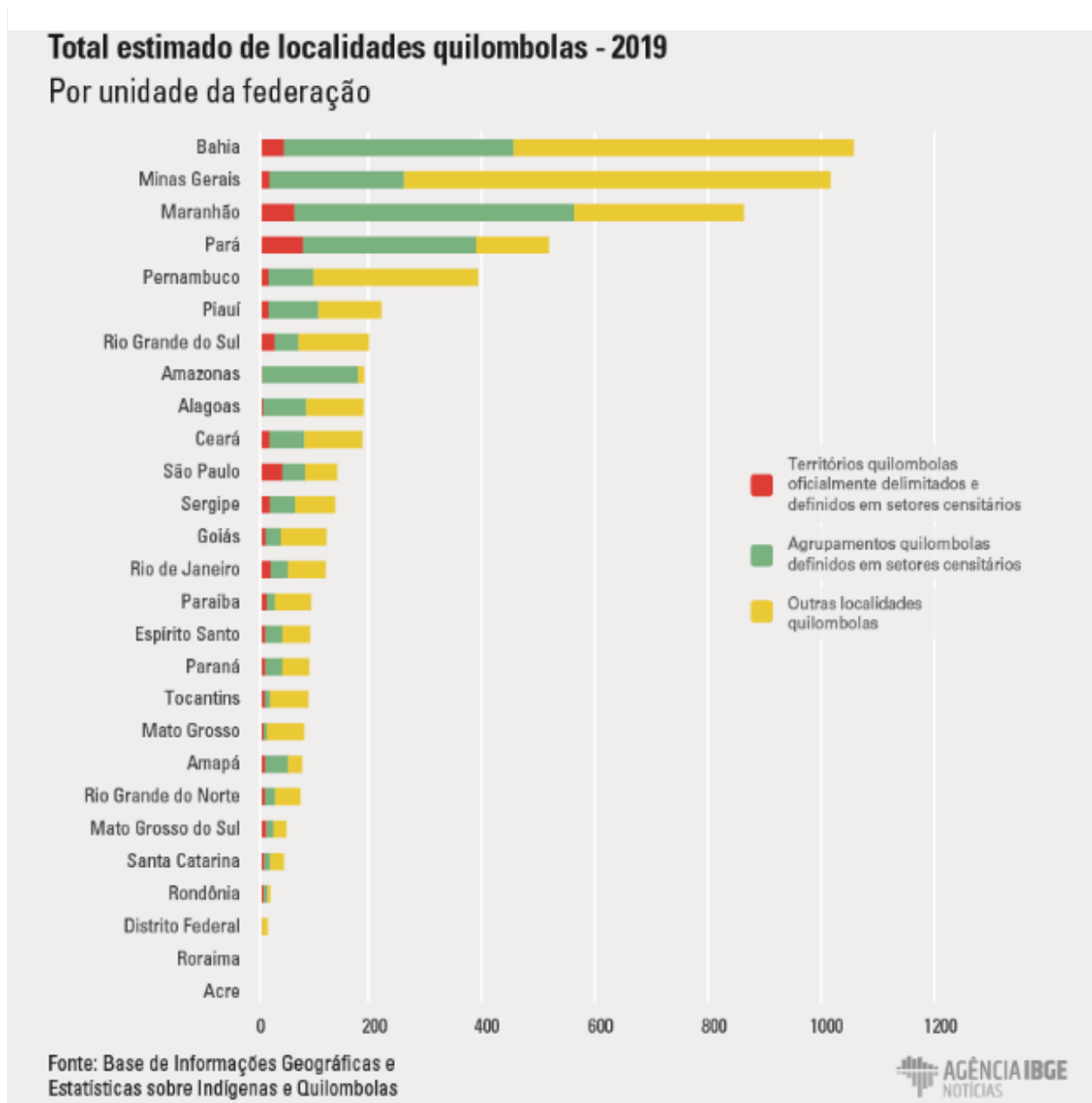
Embora a legislação atual seja favorável ao reconhecimento dos direitos territoriais quilombolas, é flagrante o seu descumprimento. Um conjunto de interesses em favor da concentração de terras na mão de poucos (proteção de latifundiários, expansão do agronegócio e de projetos de desenvolvimento) aliado a políticos profissionais corruptos, tem impedido que territórios sejam demarcados. Os territórios quilombolas vêm resistindo ao longo dos anos, a um quadro de total abandono no que diz respeito a políticas públicas, sem acesso à saneamento básico, direito à moradia adequada, política de educação escolar quilombola ou saúde” (DEALDINA, 2020, p. 27).

Acerca do quantitativo de comunidades quilombolas existentes no Brasil, até o ano de 2021, observamos que não há uniformidade e uma visibilidade estatística por parte do Estado. Constata-se um número limitado de informações e monitoramento das situações econômicas, sociais, educacionais, de saneamento básico, saúde, etc. dessas comunidades. Nota-se que no censo demográfico da população brasileira, realizado a cada dez anos, não consta o grupo étnico quilombola. O seguinte questionamento: “você é quilombola?” só foi incluído no censo partir de 2022, logo a base do IBGE apresentará os dados oficiais referentes aos quilombolas somente neste ano de 2023.

Ainda assim, foram consultadas as informações apresentadas nos portais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2019), no site da Conaq e no portal da Fundação Cultural Palmares (2022).

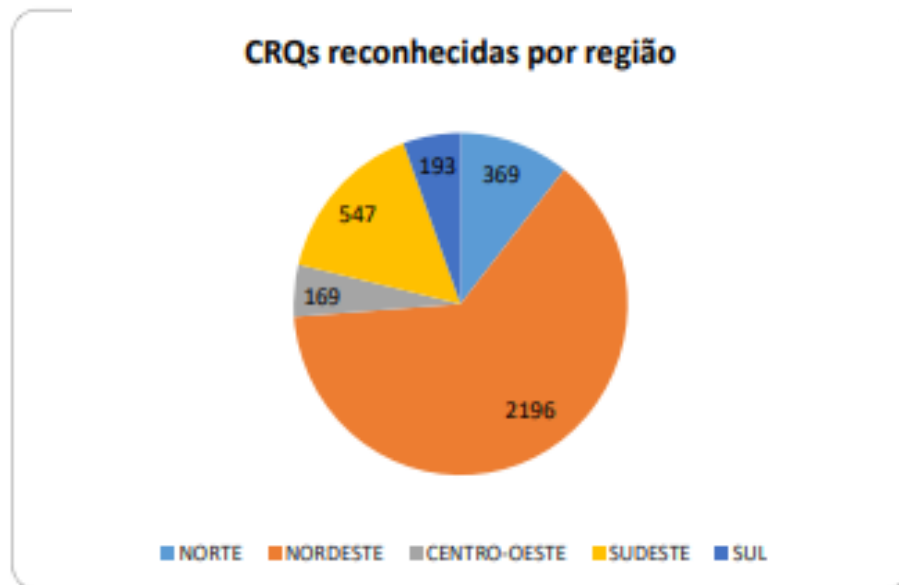
O gráfico a seguir é baseado na delimitação territorial realizada pelo INCRA e elaborado a partir de levantamentos e fontes de dados do IBGE, referente ao ano de 2019.

Figura 2: Estimativa de comunidades quilombolas no Brasil- IBGE



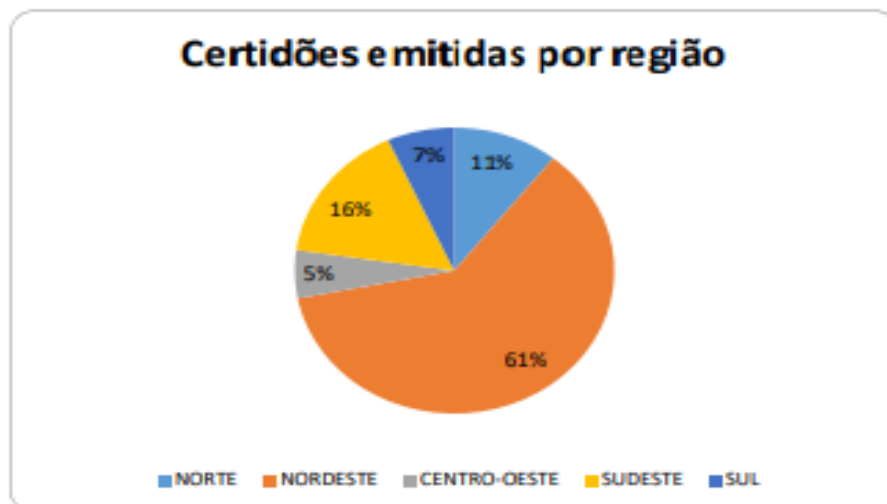
Fonte: IBGE (2019)

Figura 4: Quilombos reconhecidos pela FCP



Fonte: Fundação Cultural Palmares (2021)

Figura 5: Quilombos certificados pela FCP



Fonte: Fundação Cultural Palmares (2021)

Quadro 2: Comunidades Remanescentes quilombolas no Brasil-FCP.

QUADRO GERAL POR REGIÃO			
Nº	UF	Nº CRQs (Certidões)	Nº CRQs (Comunidades)
1	NORTE	300	369
2	NORDESTE	1736	2206
3	CENTRO-OESTE	151	169
4	SUDESTE	461	558
5	SUL	191	193
TOTAL POR ANO:		2839	3.495

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2021)

Pelos dados investigados em múltiplas fontes, observamos a quantidade de comunidades quilombolas certificados de acordo com cada região do país. A região Nordeste concentra o maior número de comunidades, sobretudo os estados da Bahia e do Maranhão. A FCP emitiu às comunidades do estado do Maranhão o maior número de certidões, no total de 845. Quanto aos estados sem a presença quilombola, em Roraima, no Acre no Distrito Federal não foram identificadas essas comunidades pela FCP.

Conforme vimos anteriormente, na Região Nordeste está concentrado um maior quantitativo de comunidades reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Entre os estados que compõem essa região, a Paraíba concentra um número considerável de quilombolas. Vejamos no tópico a seguir.

2.3 Quilombos da Paraíba

Na Paraíba, pode-se notar a presença de comunidades remanescentes quilombolas do Litoral ao Sertão. A Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes

Quadro 3: Comunidades quilombolas da Paraíba

(AACADE) aponta para a existência de 45 Comunidades Remanescentes Quilombolas, conforme veremos no quadro e no mapa abaixo.

Município	Comunidade
Gurinhém Mogeiro	Matão
Areia	Engenho do Bonfim
	Engenho Mundo Novo
Ingá	Serra Redonda
	Pedra d'água
Várzea	Pitombeira
Alagoa Grande	Caiana dos Crioulos
Santa Luzia	Serra do Talhado
Conde	Mituaçu
	Gurugi
	Ipiranga
Cajazeirinhas	Umburaninha
	Vinhas
São Bento	Contendas
Riachão Do Bacamarte	Grilo
Coremas	Santa Tereza
	Mãe D'água
	Comunidade Negra de Barreiras
Catolé Do Rocha	Lagoa Rasa
	Curralinho/Jatobá
	São Pedro dos Miguéis
Serra Redonda	Sítio Matias
João Pessoa	Paratibe
São José de Princesa	Sítio Livramento
Dona Inês	Cruz da Menina
Tavares	Domingos Ferreira
Livramento	Areia de Verão, Vila Teimosa e Sussuarana
Cacimbas	Serra Feia
	Aracati, Chã I E II
Diamante	Barra de Oitis
	Sítio Vaca Morta
Manaíra	Fonseca
Nova Palmeira	Serra do Abreu
Pombal	Daniel
	Rufinos do Sítio São João
	Os Barbosas
São Bento	Terra Nova
	Contendas
São João Do Tigre	Cacimba Nova
Boa Vista	Santa Rosa
Camalaú	Roça Velha/Rua Preta
Triunfo	40 Negros
Serra Branca	Sítio Cantinho
	Ligeiro de Baixo
	Sítio Lagoinha

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Figura 6: Mapa dos quilombos da Paraíba



Fonte: AACADE/CECNEQ- Alberto Banal (2021)

No Litoral Sul paraibano, observamos a presença de quatro comunidades quilombolas: Paratibe, Mituaçu, Gurugi e Ipiranga. Na zona urbana, encontra-se a comunidade Paratibe, situada na cidade de João Pessoa. Esta CRQ obteve a certificação no ano de 2006 e possui o relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) finalizado e publicado no Diário oficial da União (DOU). Na Zona Rural da cidade de Conde, situam-se as CRQs, Gurugi, Ipiranga, e Mituaçu, comunidade essa em que vivem os sujeitos desta pesquisa.

Quadro 2: Comunidades quilombolas do Município de Conde

Comunidade	Código do IBGE	Processo FCP	Portaria DOU	Famílias
Mituaçu	2504603	01420.001192/2005-14	Nº 32/2005 19/08/2005	388
Ipiranga	2504603	01420.000836/2006-20	Nº29/2006 13/12/2006	120
Gurugi	2504603	01420.001588/2006-34	Nº 15/2006 28/07/2006	400

Fonte: elaborada pela autora conforme os dados da Fundação Cultural Palmares –FCP (2021), e relatos de lideranças e agentes de saúde das comunidades.

A comunidade quilombola de Mituaçu foi auto reconhecida e certificada no ano de 2005², está localizada na mesorregião da Mata paraibana, correspondendo ao Litoral Sul, Zona Rural de Conde, onde habitam, aproximadamente, 400 famílias e um total de 900 moradores. O município de Conde apresenta uma população de aproximadamente 25 mil habitantes. A comunidade está situada a 22 quilômetros da capital do Estado, João Pessoa, entre o Oiteiro e a Tesoura, próxima das Comunidades Caixitu de Baixo e Caixitu de Cima.³

Há três possibilidades de acesso pela comunidade, acesso à comunidade, a primeira é via João Pessoa, pela zona rural, bairro Gramame. A segunda via de acesso é pela BR 101, trajeto utilizado para ir à cidade de Conde. A terceira via se dá por meio de transporte aquático,

² Número do Processo de reconhecimento: 54320.000053/2007-11.

³ Conforme a Cartilha Publica da Lei de zoneamento do Município de Conde (2018).

canoas, na região onde está situada a PB 008 que liga João Pessoa a Conde, passando pela estrada que dá acesso à Agrovila do Porto, Guaxinduba e Barra de Gramame.

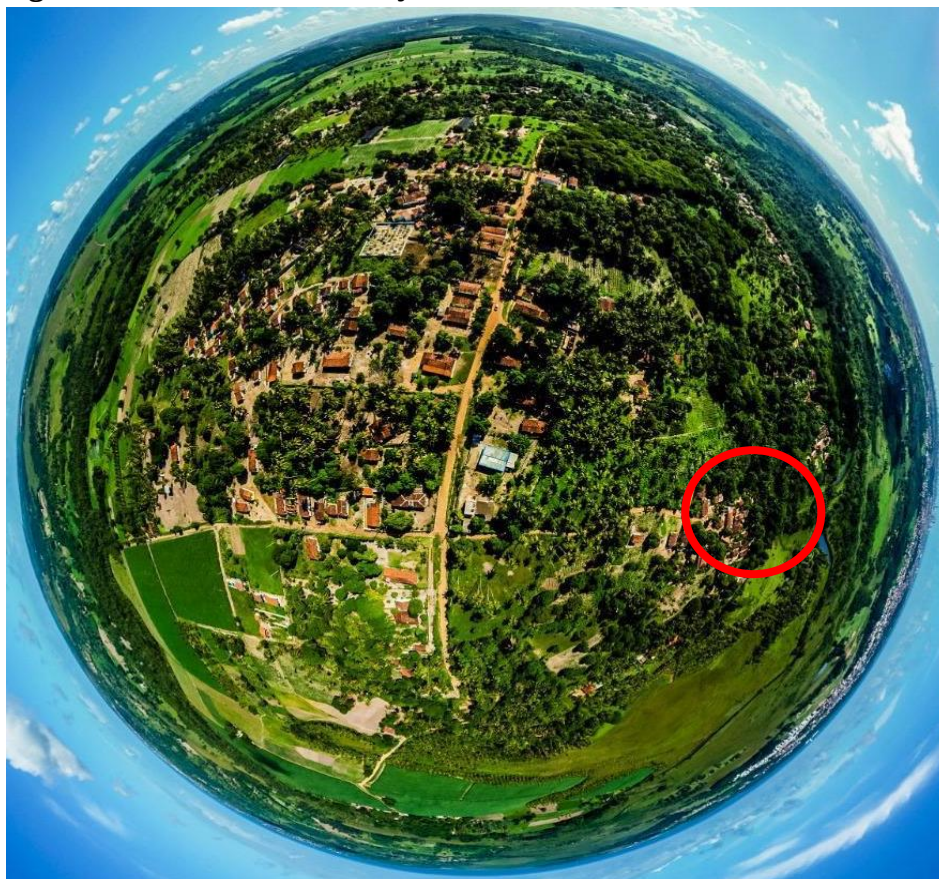
Figura 7: Acesso à Mituaçu via BR. 101



Fonte: A autora (2023)

Paixão (2014) ressalta que esta comunidade, geograficamente, é situada em fronteira com Sesmaria Jacoca, ou seja, com o território de ocupação dos Tabajaras. Essa relação entre os territórios indígena e quilombola é possivelmente acentuada, inclusive, no que tange a origem do nome da própria comunidade. Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa no dicionário indígena Tibiriçá, a autora constatou um significado plausível para este termo. O nome Mituaçu, portanto, é de origem Tupi Guarani e foi constituído pela junção de duas palavras: *Mutum*, que significa uma espécie de pássaro negro (também designado de *Pacux Mitu*) e *açu*, que corresponde ao sentido de grande, assim, *Mitum* + *açu* formam a palavra Mituaçu, cujo significado é pássaro grande.

Figura 8: Comunidade Mituaçu



Fonte: Thiago Nozi (2020)

Conforme a imagem, observamos que a área territorial da comunidade Mituaçu é composta por rios e plantações, que estão relacionadas diretamente com as principais atividades socioeconômicas dos moradores: a pesca de camarão, goiamum e a agricultura, com o plantio de mandioca, inhame, milho e feijão. Além disso, são comercializadas na cidade frutas, como jaca, caju, abacate, coco, pitomba, destacando-se as mangas. Muitos moradores da comunidade são agricultores e pescadores. No que diz respeito a agricultura, é comum o trabalho em pequenos roçados, cultivados de forma coletiva pela própria família, seja em terras próprias ou arrendadas, enquanto outros trabalham “alugado” para terceiros.

Figura 9: mandioca, beju, covo e samburá: cotidiano quilombola



Fonte: A autora (2023)

A agricultura é a principal atividade de subsistência dos quilombolas desta comunidade, os quais não apenas comercializam os produtos, como a mandioca extraída dos roçados, mas também, há muito tempo, utiliza essa raiz como matéria prima para a produção de farinha, massa e goma na casa de farinha da comunidade. Como pescadores, fazem uso de artefatos artesanais, como covos, pintibóias, ratoeiras e samburás. Esta é considerada uma prática muito antiga e importante, pois foi por meio da agricultura familiar ou da pesca artesanal, que muitos criaram seus filhos e sustentam até hoje as suas famílias.

Em termos de territorialidade, na comunidade Mituaçu, as pessoas demonstram uma forte relação com a terra e com os rios e as práticas de produção e comercialização só reforçam o grau de autonomia deste povo. Assim, tanto os moradores mais idosos de Mituaçu, quanto os mais jovens enxergam o Rio Gramame como um elemento natural de grande relevância, uma vez que teve um papel fundamental para a construção da comunidade, sendo considerado uma das principais fontes de sustento das famílias quilombolas. Após a pesca, ocorre a

comercialização na própria comunidade e na capital paraibana, sobretudo nas feiras de Oitizeiro, no mercado central e na feira do Grotão.

Marques (2015) ao estudar sobre as fronteiras étnicas entre os territórios Tabajaras e as comunidades quilombolas do Litoral Sul pontua que Rio Gramame foi o responsável pelo desembarque dos primeiros europeus da faixa sul, com ênfase no trabalho indígena e negro. A princípio, o trabalho era voltado aos engenhos, e posteriormente a agricultura de subsistência recebeu um maior destaque.

Herckmans (1982) em seus escritos, apontou que esse rio, a princípio nomeado de *Garamama*, encontrava-se localizado nas proximidades de outro rio, ao Sul do *Mombaba*. O termo Mombaba é de origem indígena, significando “o rio onde a guerra cessou”, retratando períodos de conflitos entre os Potiguaras.

O referido autor acrescenta que a origem da palavra Gramame está relacionada à um fato ocorrido com um indígena às margens do Rio Gramame.

O nome deste rio Gramame vem de um Tapuya chamado Guará, que foi preso pelos Pitiguares e conflagrado a certa índia para guardá-lo e tratá-lo bem até o dia em que eles resolvessem comê-lo. A mulher desempenhou-se tão bem do encargo de cuidar do prêso que começaram a amar-se mutuamente, o que foi notado pelos principais da aldeia; não querendo estes realizar seu intento, nem tampouco afligir a mulher, empregando a violência, aproveitaram uma ocasião em que a índia saísse da aldeia para tomarem ao preso e conduzirem ao rio onde pretendiam dar-lhe morte com as costumadas solenidades. A índia, ou por que voltou de pronto à aldeia, ou por outros meios, veio a saber do caso, e correndo ao lugar tomou a vítima nos braços e a abraçou dizendo “*Oh Guara ma ma,*” o que quer dizer “meu guará, eles querem te matar”, de onde procederia o nome que nesse lugar tomou o rio (HERCKMANS, 1982, p.258)

O acontecimento descrito acima ressalta a presença de indígenas no litoral sul paraibano. Nesse período, portugueses ocupavam as imediações do Rio Gramame, para o desenvolvimento de atividades voltadas às plantações de mandioca, manejo esse considerado muito comum na comunidade até os dias de hoje.

No século XVII, o atual território do município de Conde foi a sesmaria da aldeia indígena, denominada de aldeia Jacoca. De acordo com Herckmans (1982), o termo Jacoca significa “abraça-me”. Jacoca, inclusive, é o nome de um dos rios que banha a comunidade de Mituaçu.

Em meados do século XVI, a Cidade de Conde, emancipada em 1963, também recebeu o nome Jacoca. No período colonial, essa Aldeia era habitada por índios de etnias diversas, principalmente por indígenas da nação Tupi, denominados de Potiguaras e Tabajaras. A Aldeia

Jacoca foi alvo de interesse de holandeses, portugueses e franceses, que ao utilizarem estratégias para a conquista de territórios, lançavam uma tribo contra a outra, gerando uma condição de servidão dos indígenas nos engenhos, resultando perdas territoriais na dizimação dos povos.

Acerca da formação do quilombo Mituaçu, moradores rememoram que a chegada das primeiras famílias negras na comunidade se deu até o século XVII. Essas famílias povoaram uma região cercada por rios e matas, próxima de outros quilombos, como Ipiranga e Paratibe. Relatos de moradores dão conta de que Mituaçu era um lugar de refúgio, após naufrágios ocorridos na costa litorânea, especificamente nas cidades de Conde, João Pessoa e Pitimbu. Assim, Índios e negros povoaram esta região, e uma das principais famílias indígenas foi a de Manoel Caboclo, Maria leite e Patrício.

No que se refere aos primeiros negros que povoaram a comunidade Mituaçu, a história das “três negras” é presente nos depoimentos de moradores. Kaka II, Maria Felipe e Maria Croata (Torquata) eram ex cativas, possivelmente vindas da Bahia para se refugiarem em Mituaçu, Ipiranga e Gurugi. Elas tinham cabelos brancos e “olhos de fogo” e são consideradas ancestrais desses quilombos. Nessa época, era comum os moradores terem ouro, porém três as negras tinham ainda mais posses, uma vez que, além de objetos produzidos com ouro, eram proprietárias de terras e do engenho Pipiri. Assim, com tantos bens materiais, as três negras despertaram a atenção de pessoas mal-intencionadas, pois foram assaltadas por ladrões oriundos da cidade. Após esse acontecimento, elas passaram morar nas proximidades do mangue (SANTOS, 2011, PAIXÃO, 2014).

Acerca das narrativas sobre tesouros enterrados, Haelter (2017) salienta que

Histórias sobre tesouros enterrados são recorrentes em comunidades quilombolas espalhadas por todo o território brasileiro. Histórias que têm sido contadas de geração a geração, desde a época da escravidão por ancestrais escravizados até os dias atuais por pessoas mais velhas de diferentes quilombos, transmitindo saberes e ensinando coisas através da oralidade (HAELTER, 2017).

Na comunidade Mituaçu, além da *história das 3 negras* que circula até os dias atuais, há relatos de tesouros escondidos contados frequentemente pelos mais velhos da comunidade Mituaçu, inclusive um deles é narrado pela bisavó da criança, Dona Djanira, participante desta pesquisa:

Via muita coisa antigamente... dinheiro, quando as alma queria dá aos vivo.

Muitas que guardava dinheiro e quando morria:

- Vamo aperrear os vivo!

E só tinha salvação que o vivo tirasse aquele dinheiro, se não ele não tinha salvação.

Mai ele aperreava muito... muita gente aqui no lugar tirou dinheiro de alma!

Histórias que circulam no cotidiano da comunidade quilombola Mituaçu, como essas narrativas acima, perpassam gerações. Entende-se por tradição oral:

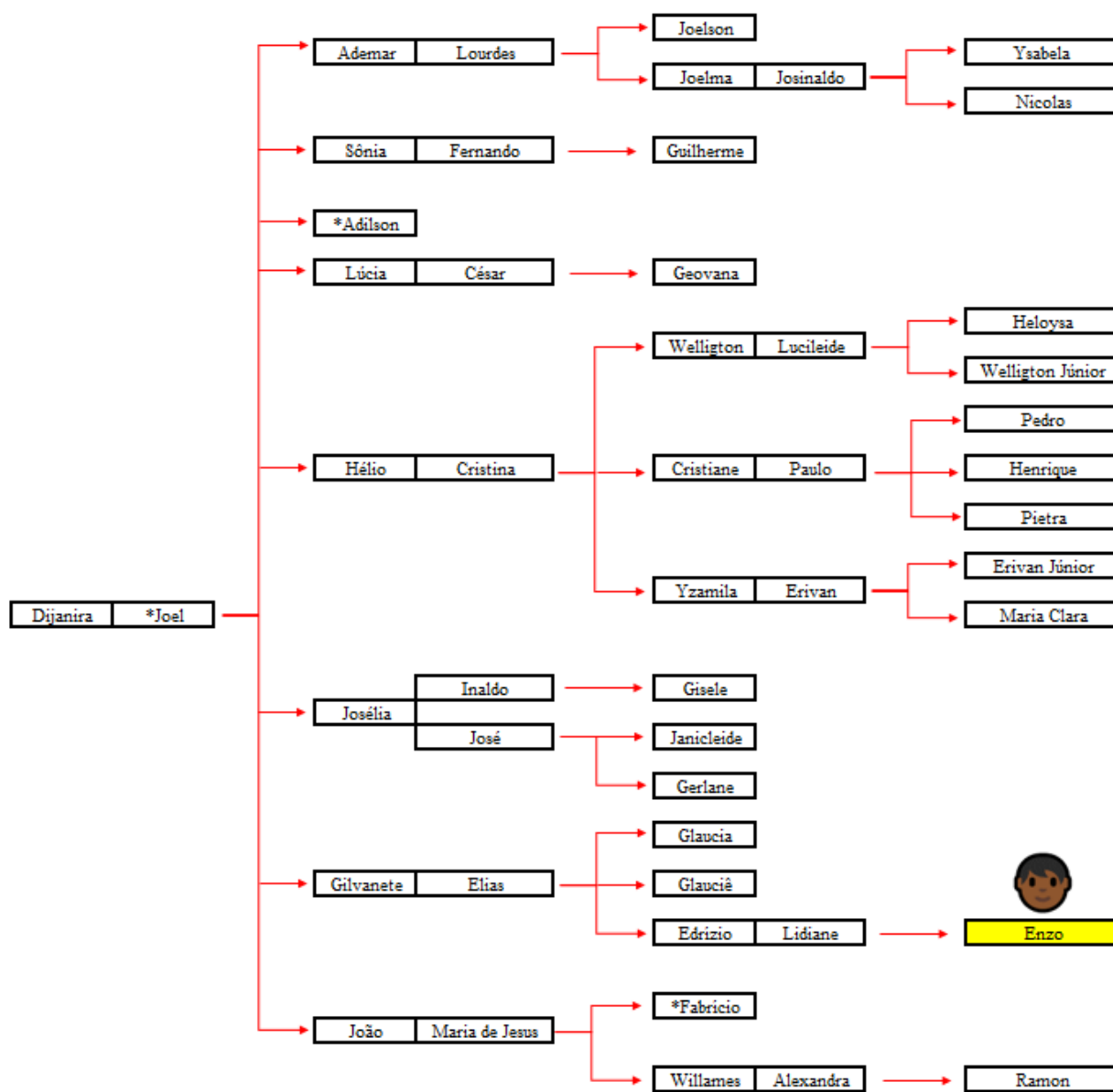
Tudo que uma geração pratica em costumes, adquiridos e reinventados, através da comunicação oral, por meio de rituais, usos e mitos passados de uma para outra, contextualizado para uma civilização, é chamado de tradição. É a transferência da herança cultural. Por meio da fala, a sabedoria ancestral é resguardada e tributada a uma enunciação pontual, que podemos denominar “tradição oral” (ARAUJO, 2016 p. 52).

Relatos e mitos tecem a memória do povo Mituassuense e tornam viva a cultura dessa comunidade. Assim como em África, as narrativas orais recuperam elementos e símbolos da cultura. A memória sobre a origem da comunidade Mituaçu é proveniente dos conhecimentos herdados pelos nossos antepassados. As narrativas dos mais velhos são constituídas por relatos de experiências e de trajetórias próprias e de outrem, elas se utilizam da oralidade, gestos, movimentos corporais, expressões faciais e direcionamento do olhar como veremos mais adiante em nossos dados.

Moradores da comunidade estabeleceram relações conjugais com os outros quilombolas do Litoral Sul. Nessas comunidades frequentemente ouvimos relatos que enfatizam esta relação de parentesco. Em Mituaçu, é comum as pessoas afirmarem que têm parentes em outros quilombos, e na própria comunidade o grau de parentesco pode ser observado com intensidade. Assim sendo, “As famílias tradicionais dos territórios Quilombolas no Litoral Sul são: no Ipiranga, a família Nascimento; em Mituaçu, as famílias Nascimento e Paixão; e no Gurugi, a família Rodrigues dos Santos” (MARQUES, 2015, p.171).

Vejamos, na imagem a seguir, como se dá a organização da família quilombola que participa deste trabalho.

Figura 10: Organização da família Nascimento



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A imagem acima apresenta a família Nascimento, da qual participam quatro sujeitos desta pesquisa. Como vimos, na família há onze bisnetos e dez deles são crianças. Esses meninos e meninas moram próximos uns dos outros e interagem com os seus pares através de muitas brincadeiras nas árvores, nos rios, no campinho de futebol, na casa de farinha, ou seja, em diferentes contextos sociais na comunidade.

Em Mituaçu, os terrenos em que estão situadas as moradias revelam, muitas vezes, a que família pertence os indivíduos, visto que as casas desses componentes quilombolas são próximas umas das outras. A noção “ali é uma casa de abelha”, usada geralmente para indicar

a proximidade entre os membros da família, a união e a proteção em casos de conflitos, que perduram até os dias de hoje.

Segundo Paixão (2014), na comunidade Mituaçu, o parentesco é uma característica pontuada na fala dos moradores, sendo comum o uso da expressão “aqui todo mundo é parente”, para identificá-los e designá-los conforme seus laços ancestrais. O termo “de dentro” também é utilizado, porém este serve para representar os moradores que estabeleceram moradia e residem há muito tempo na comunidade, mas não tem origem quilombola. Dessa forma, a comunidade reconhece quais são os membros que pertencem ao quilombo (pelo grau de parentesco) e aqueles que vieram “de fora”.

Além do sentimento de pertença e dos vínculos familiares, a tradição oral é uma marca da comunidade Mituaçu. Como elementos cruciais para compreendermos a origem da comunidade temos as narrativas passadas de geração a geração. Assim, na memória dos moradores, as mulheres sempre exerceram um papel de destaque na manutenção dos saberes ancestrais. Uma das mulheres que marcaram a história da comunidade é a Natália Dionísio, popularmente conhecida como Nega de Cuca, ou Tia Nega. Na comunidade, há relatos que Nega de Cuca, brincante de coco de roda, criava cocos que eram cantados e compartilhados nas rodas. Essas letras dos cocos eram improvisadas e voltadas aos fatos mais corriqueiros, à vida em comunidade. Tia Nega era pescadora, exímia rezadeira e participante das atividades culturais da comunidade, como o coco de roda, Alvorada de São João e a tradicional festa em alusão à São Sebastião.

No que diz respeito à Alvorada de São João, em nossa pesquisa, Dona D. relata que, durante a sua mocidade, essa era uma festa muito prestigiada na comunidade.

“Era linda, fogueira em todas as casas, bolo pé-de-moleque e dança em todas as casas, o povo sai que nem uma alvorada e depois ia tomar o banho no rio de meia noite, aí começava o coco até de manhã. Era festão!”

Acerca das letras de coco de roda, Dona D. rememora um acontecimento na comunidade que resultou em uma composição.

“Esse foi um coco que teve na casa de seu Zuca. Chegaram uma família que o povo teve medo, ninguém sabia quem era. Tarde da noite, viu! Um casal de homem, aí pediu licença e pediu ganzá. Aí esses homem chegaram em pediram: - licença! Aí entraram:
Boa noite! Pra quem chegou boa noite, pra quem chegar.
Se acaso, não me couber com meu filho, posso voltar.”

É relatado por Djanira que nesse tempo as jovens da comunidade participavam ativamente desses festejos, assim “todas moças dançavam, essas moças de hoje não dança coco, é som, mai no meu tempo eu dancei muito coco, saía na boca da noite, chegava de manhã com os pés chei de poeira”.

Na comunidade quilombola de Mituaçu, as mulheres ocuparam e permanecem exercendo um papel importante no que diz respeito às atividades culturais, políticas e educacionais. Assumimos diferentes funções sociais, atuamos em diferentes frentes e somos as responsáveis pela preservação do legado cultural. Somos as guardiãs dos Santos e das bandeiras, as rezadeiras, coordenadoras de pastorais, mestra da Lapinha, aprendiz *griot*, parteiras, mestra das ervas, presidentes da Associação Comunitária, professoras, entre outras formas de atuação.

Figura 11: Continuidade: Presente ofertado por Dona D, ex pastora, para a nova pastora da Lapinha.



Fonte: Nozi (2017)

A comunidade de Mituaçu guarda muitas tradições. O registro acima, refere-se à tradicional Lapinha, dança em alusão ao nascimento do Menino Deus. Durante as apresentações, as pastoras, adolescentes que compõem os cordões azul e encarnado, recebem dinheiro e presentes daqueles que apreciam o evento, e em seguida dançam como uma forma de agradecimento.

Nas palavras de Dona D.:

“A lapinha começa em setembro e finda em fevereiro, depois do carnaval(...) As mulheres velhas que já morreu era que fazia a festa...e no final, tanto elas que nem as pastora chorava de saudade.”

Outra tradição é a festa de São Sebastião, promovida durante muitas décadas pelos nossos antepassados, famílias devotas como a de Dona Sebastiana e a de Porfíria. É um festejo centenário, que atraía e reunia, no mês de fevereiro, devotos da cidade e de quilombos próximos.

Tradição essa que se iniciava no mês de dezembro, com os pedidos de auxílio nas comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga, no intuito de arrecadar recursos para a realização da festa. Para ter acesso a esses lugares, era necessário que a comitiva atravessasse o rio Gramame com a imagem em mãos, a qual era recebida nas comunidades com muito afeto e devoção. Há relatos que nessa época, alguns devotos anfitriões de São Sebastião, como não possuíam muitos recursos financeiros, doavam até ovos, para serem chocados e assim aumentar a criação de frangos, que seriam servidos na festa. Era uma festa de caráter religioso e profano, regada à reza e dança, e finalizada com o primoroso angu de Profira.

Figura 12. Festa de São Sebastião



Fonte: a autora (2021)

Atualmente, a celebração a São Sebastião resiste, sendo organizada pela sobrinha de Porfíria, Nilda, a qual recebeu de Cizina a relíquia da imagem de São Sebastião para dar continuidade legado dos antepassados. A festa é acontecida em forma de tríduo com missas e rezas de ladainhas nas casas e na capela da comunidade. Seu encerramento é marcado com uma procissão. Além de jovens e idosos, as crianças participam desse festejo, conforme veremos a seguir.

Figura 13: Crianças quilombolas engajadas no Festejo em alusão a São Sebastião.



Fonte: a autora (2022)

Figura 14: Representação dos cordões encarnado e azul: Anjo e Guia-Lapinha de Mituaçu.



Fonte: a autora (2022)

As comunidades quilombolas são territórios de partilha de narrativas orais. Na tradição africana, a oralidade tem um papel fundamental para perpetuar os saberes ao longo de gerações. Assim, “a oralidade é o fio que tece as tramas da teia da sabedoria africana e dá sentido de continuidade a uma história enunciada por várias vozes” (XAVIER, 2004 p.40).

Em Mituaçu, uma das histórias compartilhadas é a da Cebola Xemxém, contada pelo Mestre *Griot* Zé pequeno. Na tradição africana, *griots* são contadores de histórias, pessoas de mais idade, que transmitem suas histórias para os mais jovens e mantêm o conhecimento dos seus antepassados através da oralidade (MACHADO, 2013).

No que diz respeito à história da cebola de xemxém, em linhas gerais, o conto de autoria do mestre *griot* Zé Pequeno narra a cena em que um cachorro foi picado por uma cobra, mas logo após foi curado após ingerir uma planta medicinal, a cebola de xemxém. Essa narrativa, portanto, retrata a relação dos sujeitos quilombolas com território, sobretudo o conhecimento das propriedades das plantas nativas medicinais, conhecimento esse repassado através da oralidade.

Haerter (2017), autor que traz contributo acerca do conceito das narrativas quilombolas compreende o quilombo como lugar de luta, resistência e:

(...) na qualidade de espaço onde podemos encontrar fortemente a presença de narradores que transformam aquilo que é vivido em experiências compartilhadas. Compreendemos que são espaços de produção de conhecimentos e saberes. São espaços onde os narradores, contribuem para a manutenção e ressignificação de sua história e cultura através da oralidade, aspecto que resiste fortemente nos quilombos brasileiros, assim como a presença de narradores (HAERTER, 2017, p. 91).

Neste trabalho, ouvimos algumas narrativas que resistem e são reelaboradas pelos narradores quilombolas. As histórias estão relacionadas aos modos de vida no quilombo, geralmente baseadas nas experiências dos sujeitos com outros sujeitos e sobre o que contavam os seus ancestrais no território étnico cultural a que pertencem.

Ao narrar histórias, homens e mulheres quilombolas trazem em cena as suas vivências, recapitulando os personagens e objetos pertencentes às cenas narradas. Desse contexto, assim como nas atividades culturais aqui representadas, participam as crianças, não somete como meras espectadoras, mas enquanto sujeitos protagonistas que são, contando e recriando o que lhes foi repassado nos contextos de interação.

No capítulo a seguir apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa.

3. É ASSIM, Ó, VÓ!

Neste capítulo, trazemos a metodologia utilizada nesta tese. Em um primeiro momento, descreveremos a abordagem metodológica adotada e os procedimentos da coleta de dados. Em um segundo momento, voltamos os nossos olhares à caracterização dos sujeitos, bem como ao *lócus* da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos *software* ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), utilizada para transcrição e análise de dados. Por fim, realizamos as análises das narrativas infantis. Descreveremos os procedimentos para coleta de dados a seguir.

3.1 A abordagem metodológica

Neste trabalho⁴, buscaremos analisar as narrativas infantis de uma criança quilombola e o observar o funcionamento da relação gesto e fala. Trata-se de um estudo de campo, de cunho longitudinal e as cenas das sessões aqui analisadas ocorreram no contexto familiar.

Esta pesquisa está inserida no escopo da abordagem qualitativa, pois como afirma Godoy (1995) tais métodos possibilitam uma melhor compreensão do fenômeno a partir do contexto em que ocorre. Para tanto, a pesquisadora é a responsável por captar e analisar os dados, no intuito de entender a dinamicidade do fenômeno em sua forma naturalística (GODOY, 1995).

No momento da coleta de dados, a pesquisadora, que é quilombola, atentando-se ao paradoxo do observador, conceito empreendido por LABOV (2008) na pesquisa Sociolinguística, visando minimizar os efeitos e influências do pesquisador dentro da comunidade estudada, observou todas as trocas interativas, interferindo minimamente na fala dos participantes.

A pesquisadora coletou as filmagens na comunidade quilombola Mituaçú, situada na cidade de Conde, Paraíba. Foram coletadas entre os meses de julho de 2019 a janeiro de 2020,

⁴ O estudo teve aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da saúde (CEP- CCS) da Universidade Federal da Paraíba, através do parecer 3.938.183 e CAAE 28689419.1.0000.5188. A presente tese está vinculada ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), situada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

totalizando 7 sessões e cada delas uma durou, em média, 30 minutos. As participantes das filmagens foram a criança – E (5 anos), a bisavó, Dona D. (83 anos), a tia- G. (35 anos) e a prima-J (32 anos), que diariamente interagem fato esse que, assim como a diferença de faixa etária, motivou a nossa escolha.

A seguir, caracterizamos os participantes da pesquisa.

3.2 “Ouvi contar muito isso na minha meninice...”- Caracterizando os participantes da pesquisa.

*“De baixo da laranjeira
Faço alegre a minha vida
À noite ouço os conselhos
Depois fico adormecida
À noite ouço os conselhos
Depois fico adormecida”⁵*

Os versos cantados pela bisavó da criança são representativos por nos reportar às práticas orais que se perpetuaram no quilombo Mituaçu. Nascida e criada nessa comunidade, Dona D. vivenciou experiências plurais no território e rememora as histórias contadas pelos antepassados, contando-as para os seus filhos, netos e bisnetos, ressaltando, assim, a importância da manutenção das tradições do grupo social do qual participa.

Dona D. é Filha da parteira Maria do Carmo de Melo e Antônio Francisco. Ela e seus 6 irmãos tiveram uma infância voltada às atividades da agricultura. Dona D. relata que, nesse período, não havia escola formal na comunidade, fato esse que só ocorreu em meados da década de 1970. Ela acrescenta que os primeiros espaços de ensino eram organizados informalmente e nem todos tinham acesso. As crianças, por sua vez, também participavam das atividades nos roçados e pescavam nos rios, juntamente com os pais.

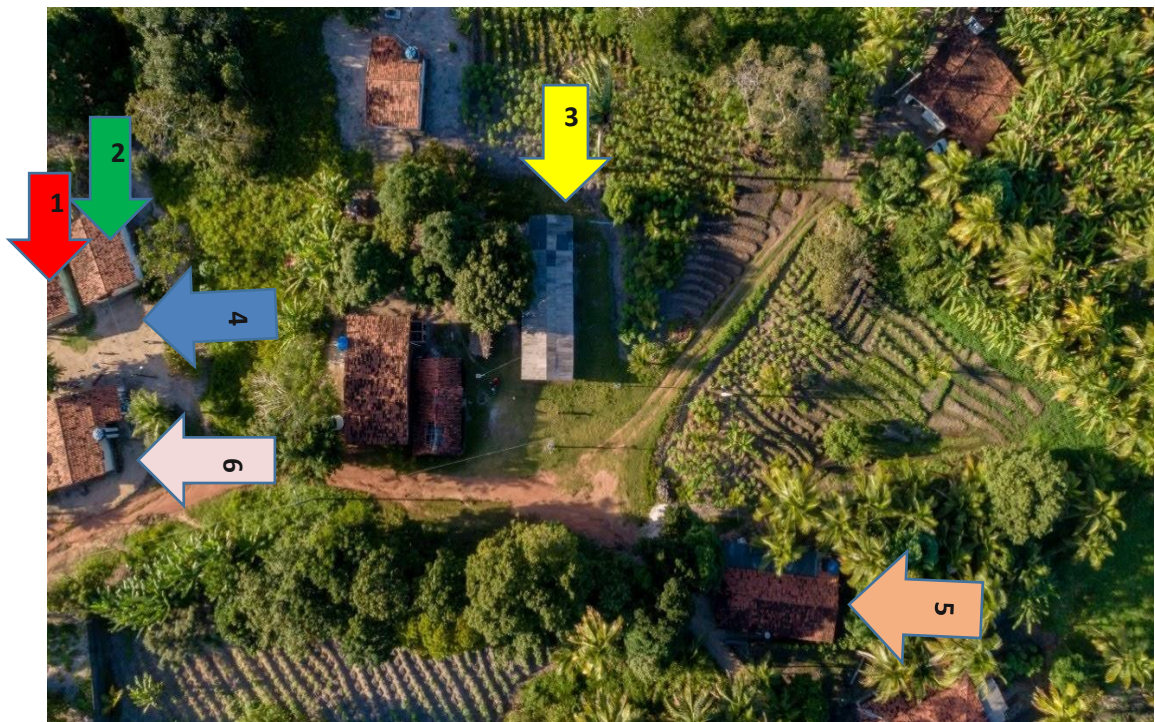
Durante a juventude, Dona D. casou-se com um quilombola e dessa relação tiveram oito filhos. Acerca do matrimônio, ela reitera que seu esposo faleceu ainda jovem. Nesse período, Dona D. relata que levava todos os filhos para o roçado, assim como foi criada, pois era a única forma de garantir o sustento familiar. Na juventude, alguns deles resolveram buscar oportunidade de trabalho em outras cidades e estados brasileiros, como em São Paulo e no Rio de Janeiro.

⁵ Versos cantados pela bisavó da criança e uma de suas filha durante as filmagens. O Drama é uma dança que envolve versos cantados por um grupo de moças da comunidade, semelhante a lapinha, nossa herança cultural. Para a apresentação do Drama, as participantes formavam círculos, como a ciranda, e cada uma delas apresentava um poema. Essa dança era apresentada durante mês de dezembro na comunidade, após a missa voltada ao sacramento da Primeira Eucaristia.

Durante muito tempo, as suas três filhas mulheres desenvolveram trabalhos em residências de João Pessoa, situação que na época era corriqueira às jovens da comunidade, devido à escassez de oportunidades na cidade natal. G, é uma dessas filhas de Dona D., mãe de filhas gêmeas e um filho mais novo, pai da criança que participa deste estudo.

E., portanto, é filho do neto de Dona D., com uma jovem residente em uma comunidade próxima. Com o tempo, alguns familiares da mãe de E. passaram a morar no quilombo. Ainda assim, a criança passa uma parte considerável do tempo em contato com a família paterna, principalmente com a bisavó, a avó, as tias e os primos. É nesse contexto afetivo de interação com seus familiares, que a criança tece as memórias e mergulha em meio as narrativas de herança quilombola.

Figura 15: Lócus da pesquisa



Fonte: Tiago Nozi (2019).

Legenda

- 1- Casa da criança
- 2- Casa de Dona D.
- 3- Quintal Cultural Raízes Negras
- 4- Casas das tias e primos
- 5- Casa dos primos
- 6- Casa dos primos

É nesse espaço com seus pares e junto aos “mais velhos” que a criança participa ativamente das trocas interativas. A família relata que em horário oposto às aulas escolares, E. brinca com os primos e cria brinquedos com elementos dispostos no seu contexto, folhas, frutas, galhos das árvores, etc. Um outro fato interessante relatado pela tia é que a criança assiste aos desenhos animados e tem o costume de recontá-los, detalhando o enredo das narrativas.

Além disso, no contra turno, a criança participa espontaneamente das atividades desenvolvidas pelos familiares, tais como: produção de farinha, pesca, banhos de rio, plantio nos roçados e, inclusive, de práticas culturais existentes na comunidade. Todas essas atividades sociais diárias são, portanto, permeadas por narrativas orais e transmissão de saberes quilombolas.

Dessa forma, pautada em práticas sociais que remontam à ancestralidade negra rural, a criança, progressivamente, adquire experiências relacionadas ao universo quilombola. As manifestações culturais como a Lapinha, a ciranda e coco de roda são rememoradas pela família da criança com saudosismo e reverência àqueles que repassaram esses saberes por diferentes gerações. Desse modo, a criança vai se apropriando, paulatinamente, das particularidades da sua cultura.

3.3 Coleta de dados

Metodologicamente, esta pesquisa pode ser subdividida em sete etapas, que serão explanadas a seguir.

Figura 16: Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Quadro 3: Criança, data da coleta e história narrada

Criança/idade	Coleta em	História narrada
E (5; 3)	06/07/ 2019	Observação
E (5;4)	04/08/2019	Relato: A escola (1'00")
		Relato: Hora da merenda (59")
		Relato: "Hoje merendei" (1'21")
		Relato: O jantar (1'25")
		História: Lobo mau e três ploquinhos (02'04")
		História: Flash E. (02'19")
		História: Flash na montanha russa (01'13")
		História: Flashs E. e o homem de preto (01'12")
		História: Flash vermelho e o amarelo (02'44")

E (5; 5)	09/09/2019	Caso : O Lobo “ maus” e o jacaré (02’31’’)
		Caso: A cobra (01’43’’)
		Caso: EVO (Mero) (01’12’’)
		Caso: Peixe gigante (10’’)
		Caso: O Covo (41’’)
		Relato: A Pesca com covo (01’07’’)
		Caso: O Camarão gigante (16’’)
		Relato: O Caranguejo (26’’) (30’’)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 4:Criança, data da coleta e história narrada

Criança	Coleta em	História narrada
E (5;6)	14/10/2019	Caso: O menino e o mosquito (01’10’’)
		História: Lobo mal e os três porquinhos (43’’)
		Caso: Jacaré (01’23’’)
		Caso: O monstro da terra (01’18’’)
		História: Lobisomem (02’21’’)
		Relato: Plantio do milho (01’03’’)
E (5;7)	10/11/2019	Caso: O Lobo, o menino e os ladrões (01’19’’)
		Relato: Como Aprendi a nadar (31’’)
		História: Chapeuzinho vermelho (02’08’’)
		História: Bruxa malvada (João e Maria) (02’30’’)
E (5; 8)	30/12/2019	Relato: Sei tocar bateria
E (5; 9)	26/02/2020	Relato: Brinquei de bola (01’40’’)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os dados analisados neste trabalho correspondem às sessões supracitadas. Foram transcritas 29 narrativas orais da criança em interação com os familiares, que quando convertidas para o formato *word*, totalizando aproximadamente, 80 páginas de transcrições. Primeiramente, fizemos uma visita à família da criança para apresentar os objetivos da pesquisa. Solicitamos autorização por escrito aos pais da criança e aos familiares participantes do estudo (ANEXO). No texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constam:

- a) Apresentação da pesquisadora, orientadora e instituição;
- b) Objetivos da pesquisa;
- c) Descrição da coleta de dados;
- d) Pedido para publicação dos resultados da pesquisa;
- e) Garantia de confidencialidade em relação aos participantes.

O diálogo com a família paterna da criança ocorreu de forma satisfatória e acolhedora. Acreditamos que a vivência da pesquisadora na comunidade, na condição de moradora, contribuiu para essa etapa da pesquisa. A primeira sessão foi marcada por uma conversa informal e observação da interação familiar. Nesse primeiro momento, questionamentos de Dona D. dirigidos à pesquisadora como “tua mãe tá bem?” “e teu pai ?” “teu irmão?”, soaram como uma forma de boas-vindas naquele ambiente. A cada visita essas mesmas perguntas eram feitas, e entre uma conversa informal e uma risada, as histórias fluíam como as águas do rio Gramame.

Na segunda visita, apresentamos os objetivos da pesquisa, com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a partir desta etapa realizarmos a coleta de dados. No primeiro momento, a criança brincava com um arco e flecha que recebeu dos familiares, o qual despertou a atenção de todos que estavam presentes naquele contexto. Nesse dia, todos os olhares estavam voltados à criança e ao brinquedo, e ela, inclusive, não pediu auxílio aos adultos, e passou a ensinar à bisavó a manusear o objeto. Naquele instante, após lançar a flecha, a criança mostrava a sua localização desenhando com o dedo indicador uma linha no chão. Esse é um aspecto importante a ser ressaltado, tendo em vista que, na comunidade de Mituaçu as crianças fazem o uso do chão, riscando-o para organizar diversas brincadeiras como “academia” popularmente conhecida como amarelinha, bola de gude, baleado, entre outras atividades lúdicas. Para a criança quilombola o chão é o seu primeiro caderno, é nele que ela registra os

pontos de referência nas brincadeiras. Como lápis são usados, simbolicamente, os galinhos de árvores e os dedos, e assim, dia após dia, a criança adentra no universo da escrita.

Figura 17: O brincar da criança quilombola



Fonte: a autora (2021)

Outro aspecto observado foi que por se tratar de um ambiente naturalístico, primas e tias da criança, frequentemente, dirigiam-se à casa da bisavó da criança e demonstravam o interesse em partilhar o conhecimento, sejam cantando, recitando versos ou até mesmo relatando as experiências pessoais. Em uma das coletas, por exemplo, Dona D. e sua filha, pescadora, enquanto preparava o camarão, cantavam versos de cantiga do “canário”, que aprenderam durante a infância.

Meu canaro, passarinho,
 Meu canaro cantador,
 Amanhã eu vou embora,
 Eu vou, eu vou
 Vou fazer a minha casa,
 Com a frente para o mar,
 Para ver o meu benzinho,
 Quando vem de lá pra cá.
 Minha mãe tá me chamando,

Diga a ela que eu já vou,
 Tou desaltano a gravata,
 Do garoto que chegou

Os versos rimados cantados por Dona D. eram escutados atentamente pela criança e pela neta que participavam da cena interativa. A sua filha L. entoava a cantiga de forma conjunta. Versos como esses são rotineiramente compartilhados por Dona D. para os filhos, os netos e os bisnetos, como forma de uma herança da tradição oral passada aos familiares. Segundo Dona D., as cantigas e as brincadeiras de roda, que fizeram parte de sua infância eram respeitadas, e assim acrescenta “era uma inuência só! um com o outro”.

Durante a coleta de dados, vimos nas interações criança-bisavó, que as cantigas e narrativas orais são tradições quilombolas de Mituaçu, compartilhadas pelos mais velhos para com os mais novos. Essa roda ou circularidade se faz presente no nosso cotidiano quilombola. Aqui há cooperação no plantio, partilha da colheita e de histórias sobre nós mesmos. Esse compartilhamento de histórias do passado e do presente entre os familiares na comunidade Mituaçu é considerado comum, principalmente devido à proximidade das residências dos membros de um mesmo grupo familiar, como é o caso da família de Dona. D.

Após outras visitas à casa da criança, observamos que E. passou a escutar e a produzir narrativas orais com muita espontaneidade.

3.4 Ferramenta de análise de dados

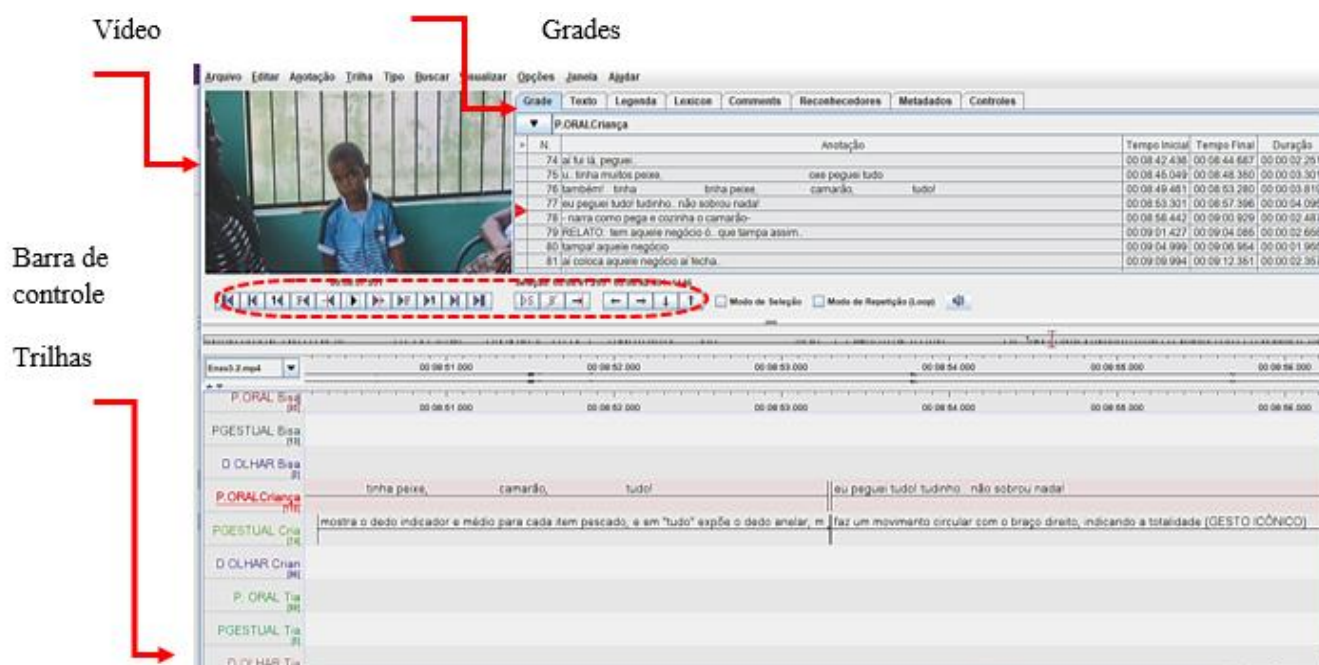
Para a transcrição dos dados de fala e dos gestos dos participantes da pesquisa, utilizamos a mesma ferramenta, o sistema *ELAN* (*Eudico Linguistic Annotator*), que tem como finalidade fornecer uma base tecnológica consistente para anotação e transcrição de corpora de mídia, sejam dados de áudio e ou de vídeo.

O ELAN é um sistema de transcrição de arquivos multimídia desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística. Ele integra uma plataforma intitulada *The Language Archive*, e nela constam dados linguísticos, transcrições e análises de sinais, fala e gestos, organizados por pesquisadores de diversos países.

O *software* ELAN é gratuito e compatível com os sistemas operacionais Windows, Mac Os e Linux. É uma ferramenta de anotação de fácil instalação, e além disso, na plataforma há um manual de instrução, que fornece ao anotador informações detalhadas sobre o programa.

Portanto, trata-se de uma ferramenta utilizada frequentemente pelos pesquisadores e de suma relevância para este estudo, uma vez que permite uma análise da relação gesto e fala de modo integrado, levando em consideração os contextos de interação entre os participantes da pesquisa.

Figura 18: Interface do ELAN



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Para a anotação das falas e para a descrição dos gestos de todos os participantes, a bisavó, a tia e a criança quilombola, utilizamos as trilhas: produção oral, produção gestual e direcionamento do olhar, conforme podemos observar na imagem a seguir.

Figura 20: Anotação dos dados

Planilha das Anotações

...	...	P.ORALCriança	PGESTUAL Criança	D.OLHAR Criança
	Um dia, Gisele me chamou (RELATO)	aponta em direção ao quintal (GESTO DÉITICO)		Olha em direção ao quintal
	pá eu plantar	fechando o punho direito, como se tivesse plantando (GESTO ICÔNICO)		Olhando para o quintal
	si lembro, aí quando eu fui..	mãos em cacho (GESTO METAFÓRICO)		olha em direção ao quintal
	eu fui lá e plantei um montão..	punho esquerdo fechado, movimenta em direção ao chão (GESTO ICÔNICO)		olha para o chão
	eu plantei aquilo dali, olha!	punho esquerdo fechado, movimenta em direção ao chão (GESTO ICÔNICO)		
	aquilo!	lança a mão para baixo com punho fechado 2 vezes, como se tivesse jogan...		

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Essas três trilhas fazem parte da composição dos elementos mapeados e analisados durante a pesquisa. Contudo, previamente, assistimos aos vídeos e selecionamos os momentos em que os gestos e as narrativas foram evidenciados. Ainda registramos o assunto discutido entre os participantes, considerados de suma importância para os desdobramentos das narrativas, por exemplo: histórias de assombração, dia da plantação, a festa do coco etc. Posteriormente, aos termos acesso ao ELAN, assistimos aos vídeos novamente e só assim descrevemos aquelas principais ações de modo mais detalhado.

Nesta pesquisa, foram transcritas no ELAN, cerca de vinte e nove narrativas infantis em contexto de interação com seus familiares.

Vejamos a seguir, uma discussão acerca da multimodalidade, com ênfase nos gestos, recurso semiótico do qual os participantes da pesquisa se utilizam durante as cenas de interação.

4. EU PLANTEI AQUILO DALI, OLHA!

Figura 19 : Contexto de interação: criança, prima e Dona D.



Fonte: a autora (2023)

No presente capítulo, voltamos nossos olhares à multimodalidade, discutimos acerca dos gestos nas origens da linguagem e da inter-relação dos gestos e a cognição humana. Em seguida, lançamos nossos olhares aos estudos gestuais mais recentes, com ênfase na Aquisição da linguagem. Posteriormente, aprofundamos a discussão sobre os gestos, expondo as tipologias gestuais; por fim, apresentamos o conceito de microcultura e a relação gesto/ cultura.

4.1 Multimodalidade, gestos e cognição humana.

Nos primórdios da comunicação humana, as primeiras formas de expressão envolviam um conjunto de desenhos, pinturas e inscrições realizadas pelo homem pré-histórico. Esses aspectos semióticos imagéticos surgiram antes mesmo da escrita, e, a princípio, funcionavam como formas de registros de fatos vivenciados com o apoio dos gestos e da vocalização.

Kress (2010) define *modo* como recurso responsável pela materialização dos significados. Nessa perspectiva, através de recursos imagéticos como pinturas, desenhos e gestos, dos textos escritos ou oralizados (combinados), materializamos alguns sentidos complexos da língua. Para o autor, elementos sonoros, imagéticos e táteis compõem a centralidade da semiótica social. Nesse íterim, no que tange aos modos, essas representações variam culturalmente e, inclusive, são moldadas conforme as exigências e as necessidades dos membros de uma sociedade.

A multimodalidade é concebida “como co-ocorrência de vários modos de representação/construção da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais” (CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; CASOTTI, 2017, p. 228).

E na aquisição da linguagem, as produções linguísticas das crianças são multimodais, tendo em vista a coexistência no uso de diversos modos semióticos para a construção de sentido em contextos interativos diversos.

De acordo com Jewitt (2009), a língua é constituída por uma variedade de recursos para a criação e expressão de significados, os quais são produzidos socialmente, culturalmente e de acordo com os interesses dos sujeitos nas situações comunicativas. Cotidianamente, ao fazermos uso combinado de imagens, gestos ou um texto escrito, produzimos diferentes modos de representação e comunicação para a geração de sentidos, assim, podemos depreender a multimodalidade como um aspecto inerente à língua. Nessa perspectiva, a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar na qual se investiga como as pessoas utilizam e transformam os efeitos socioculturais (fala, gesto, olhar, entre outros) para estabelecer relações comunicativas. Acerca dessa questão, Jewitt (2009) define os três pilares que sustentam esta perspectiva multimodal. Primeiro, o conceito de multimodalidade está situado a uma multiplicidade de modos, ou seja, às múltiplas linguagens, e todas semioses contribuem para a construção de sentido. Nesse sentido, a ênfase está na análise e descrição dos modos de criação de significado, nos mais diversos contextos comunicativos. Segundo, ao longo do tempo, os recursos são moldados na vida social para a criação de sentidos (social, cultural, afetivo, individual), conforme as necessidades de uma comunidade. Desse modo, à medida em que um conjunto de recursos forem usados de forma recorrente e compartilhados socioculturalmente na comunidade, a construção do significado se dá da forma mais plena e articulada. Terceiro, entram em cena as escolhas pessoais dos interlocutores no contexto interativo. A seleção e a articulação dos *modos* são realizadas pelas pessoas, e o ato comunicativo é moldado conforme os seus interesses, objetivos e recursos disponíveis.

Para construção dessa perspectiva teórica da multimodalidade, com ênfase na relação gesto e fala, pesquisadores e estudiosos das áreas da linguagem, cognição e comunicação humana apresentaram posicionamentos distintos.

Inserido numa perspectiva sociopragmática, Tomasello (2003, p.133) define que “a linguagem é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes”. Para ele, os bebês são seres sociais desde mais tenra idade, e nas interações sociais, usam o olhar para expressar suas emoções e seus anseios. Os gestos dos bebês humanos são triádicos, pois envolvem um comunicador, um interlocutor e um terceiro elemento na cena interativa e informativos ao apontarem, por exemplo, para um referente apenas para mostrar o objeto, sem a intenção de obter o item ou com a intenção de

compartilhar uma informação ao seu interlocutor. Para Tomasello, tais gestos têm propósitos sociais e cooperativos (SIMAN; SAMPAIO, 2020).

No desenvolvimento sociocognitivo, segundo Tomasello, a criança passa a compreender a si mesmo como sujeito e os outros como seres intencionais, que partilham com os parceiros suas intenções⁶ e objetivos. Este é um período denominado de “revolução dos nove meses”, fase importante para o desenvolvimento da habilidade da atenção conjunta (AC).

Tomasello (2006) argumenta que na emergência dos primeiros estágios da comunicação humana, as atividades colaborativas eram mediadas por meio dos gestos⁷. Uma das hipóteses que norteiam tal pensamento, é a de que os gestos favorecem a comunicação referencial ainda mais do que as vocalizações. Isso se dá porque ao apontar ocorre o direcionamento a elementos externos de modo mais eficiente, e o mesmo não acontece no caso da fala.

Ao realizar estudos sobre a origem da cognição humana, Tomasello (1999, 2008, 2020) considera que durante o desenvolvimento da linguagem, os movimentos manuais foram as formas mais naturais e não-convencionais de comunicação. Entre eles, destacam-se as pantomimas e os gestos icônicos, consideradas como as primeiras manifestações da linguagem. Nesse sentido, para a compreensão acerca da evolução da linguagem é necessário observar o aparato gestual, uma vez que este antecede a produção de fala.

Para Tomasello (2020) o estudo do gesto humano é importante para o entendimento da linguagem. Ele traz como exemplo o fato de ontogeneticamente, os bebês gesticularem antes mesmo de começarem a falar, e acrescenta que nas situações em que não é possível fazer uso da vocalização, os humanos são ágeis na elaboração de sistemas linguísticos complexos, utilizando movimentos manuais, pois apresentam uma predisposição à fala.

Nessa mesma perspectiva, Corballis (2010) defende que nos primórdios da comunicação, a linguagem humana emergiu dos gestos manuais e, gradativamente, e em detrimento dos fatores sociais, fato esse que contribuiu para evolução da espécie, houve o aprimoramento e a evolução da linguagem falada. Nesse viés, a priori, a linguagem seria um sistema predominantemente gestual, e esses movimentos manuais denominados de

⁶ Ávila-Nóbrega (2017) sustenta que durante as cenas interativas, essa reciprocidade pode não ocorrer por parte do parceiro, pois é possível que ele não esteja engajado nas ações mútuas de objetivos e intenções. Dessa forma, o referido autor reitera que a interação entre os sujeitos é negociável e imprevisível. Assim, no desenrolar da interação, o outro sujeito é reconhecido como agente atencional, ao invés de intencional. Esse processo interativo, portanto, é nomeado de atencionalidade, e não de intencionalidade.

⁷ Autores como Bruner (1975; 1983) defendendo a ideia da continuidade estrutural defendem a noção da gestualidade como precursora da fala, atribuindo-lhe um estatuto pré-linguístico. Críticas a essa perspectiva estão em diversos artigos de Cavalcante (2008; 2012; 2015; 2018).

protolinguagem, combinados, influenciariam no desenvolvimento da fala, desde a emergência dos balbucios.

Em discordância com tal premissa, Kendon (2009), um dos principais pesquisadores sobre inter-relação gesto e cognição, questiona a premissa de que a fala seja o principal meio de comunicação. Ele ainda pontua que Tomasello não apresenta explicações acerca desse processo de mudança do gesto para a fala. Dessa forma, ele sustenta que as formas de ações comunicativas foram multimodais desde o princípio, pois através de um sistema de coordenação da boca e da articulação oral e das mãos, desenvolveu-se a “representação” das ações e o surgimento de uma língua. Neste processo, os gestos coparticipam das produções dos enunciados.

Nesse sentido, Kendon (2011) defende a ideia de que a linguagem é uma forma de agir no mundo, e, portanto, a modalidade de comunicação gestual e vocal são manifestações linguísticas. Este olhar multimodal atribui ao gesto um status linguístico, pois reconhece que no cenário evolutivo e de desenvolvimento, a linguagem humana é intrinsecamente social e organiza-se com propriedades diversas, sobretudo, por elementos multimodais e interativos, sendo, portanto, um sistema constituído plenamente, de modo integrado e completo, não somente através de movimentos manuais, tendo ocorrido uma mudança para a fala posteriormente.

De acordo com Iverson (2010), a comunicação considerada é um fenômeno multimodal e as interações são caracterizadas pela integração simultânea entre a fala, gesto, expressão facial, entre outras formas de expressão. Essa integração se dá no ponto de vista do desenvolvimento e neurologicamente (IVERSON e THELEN, 1999). No desenvolvimento do bebê, a conexão entre os sistemas oral/vocal e motor estão em vigor desde o nascimento ou até mesmo antes. Uma explicação que se dá para esta afirmativa é a de que, os movimentos das mãos emergem aproximadamente ao mesmo tempo em que os balbucios, assim o gesto e da fala do recém-nascido são originados dessas primeiras atividades orais e manuais que envolvem as mãos e a boca através do reflexo de Babkin. Esse reflexo consiste na abertura da boca do bebê a partir de uma pressão exercida na palma da mão (IVERSON, 2010).

Iverson e Goldin-Meadow (2005) apresentaram evidências de que os gestos têm uma relação estreita com a fala, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento lexical e sintático das crianças. Esse achado foi resultado de um estudo envolvendo 10 crianças em processo de transição do uso de palavras únicas para a combinação de duas palavras. Assim, as autoras constataram que a maior parte dos itens lexicais produzidos gestualmente, mais tarde passaram a ser verbalizados pelas crianças. Além disso, as primeiras crianças que verbalizavam e faziam

uso do gesto concomitantemente (apontar para o pássaro + verbalizar “cochilo”), foram também as primeiras a fazer o uso de duas palavras “cochilo de pássaro”.

No tocante uso do gesto e o desenvolvimento lexical, um estudo com 53 crianças americanas em contextos de interação mãe-bebê desenvolvido por Rowe, Ozkalkın e Goldin-Meadow (2008) mostrou que aqueles usados pelas crianças aos 14 meses foram preditores significativos para tamanho do vocabulário infantil aos 42 meses.

Em outro estudo com crianças americanas e italianas Iverson, Capirci e Volterra (2008) partiram da premissa de que por estarem imersas em uma cultura rica em gestos, as crianças italianas desenvolveriam um inventário maior, um repertório gestual mais diversificado do que as crianças americanas. Entre os achados, as pesquisadoras encontraram diferenças no tamanho do repertório gestual das crianças italianas, que foram inversamente relacionadas com o tamanho do vocabulário falado das crianças. Embora tenham sido encontradas essas diferenças em ambas as culturas, a combinação do gesto + fala prediziam o começo da combinação de duas palavras demonstrando a robustez do gesto como prenúncio do desenvolvimento linguístico.

Nos primeiros passos durante a entrada da criança na aquisição da linguagem, quando ainda não faz uso de expressões linguísticas, o gesto desempenha um papel ainda mais crucial “fornecendo uma janela para significados e conceitos”, favorecendo, assim, o desenvolvimento linguístico (CARTMILL; DEMIR E GOLDIN-MEADOW, 2012). Nesse sentido, o gesto é um elemento crucial na aquisição da linguagem, já que fornece subsídios para que a criança integre as cenas interativas, mesmo sem, a princípio, ter adquirido um repertório de expressões linguísticas.

Neste trabalho partimos da premissa de que gesto e produção vocal, no sentido mais amplo (incluindo outras semioses), integram a língua, e ambos estão inseridos em uma matriz de produção de sentido -matriz multissemiótica- na aquisição da linguagem, conforme veremos no tópico a seguir.

4.2 Estudos multimodais: Aquisição da Linguagem em cena.

Nos últimos anos, houve diversos avanços acerca dos estudos dos gestos. O interesse nessas investigações parte de uma comunidade multidisciplinar, que incorpora o gesto em diversas áreas, algumas delas sofreram um crescimento significativo nos últimos tempos “a

integração do gesto com a fala, gesto como comunicação e cognição, o papel do gesto na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, variação cultural no gesto e o papel do gesto nas origens da linguagem” (CARTMILL, 2022 p. 445).

No que se refere à relação gesto e fala no arcabouço teórico da Linguística, sobretudo no campo da Aquisição da linguagem destacamos os estudos de Cavalcante, 1994, 1999, 2012; Ávila-Nóbrega, 2010; 2016; Costa Filho, 2011; 2016; Lima, 2016; Melo, 2017; Andrade, 2017; Lima, 2017; Silva, 2018; Almeida, 2018. Essas investigações desenvolvidas possibilitaram diversas pesquisas com ênfase na multimodalidade, atribuindo um estatuto de proeminência aos gestos, no sentido de considerá-los componentes de uma matriz multimodal, na qual, em conjunto com a fala, atuam como coparticipes de um só sistema linguístico.

No Nordeste, o LAFE, Laboratório da aquisição da fala e da escrita, é um grupo coeso que vem investindo nessa temática da Aquisição da Linguagem desde o ano de 2003. O laboratório se insere na linha de pesquisa Aquisição da linguagem sob a ótica do Interacionismo, e coordenado pelas professoras Marianne Cavalcante e Evangelina Faria e está vinculado ao PROLING -Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

No quadro a seguir, apresentaremos dissertações e teses orientadas defendidas por pesquisadores vinculados ao LAFE, nos últimos cinco anos (2017-2022). Os dados a seguir foram extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)- Repositório Institucional da UFPB, e tem como foco a multimodalidade em Aquisição da Linguagem.

Quadro 5: Caracterização de Dissertações do LAFE sobre multimodalidade

	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE ESTUDO
1	Nogueira, Priscilla Andrade Souza	Estudo de caso: cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda	2017	Estudo de caso
2	Melo, Ediclécia Sousa de	Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com Síndrome de Down na terapia fonoaudiológica	2017	Estudo de caso

3	Lima, Marilene Gomes de Sousa	Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança Cigana Calon	2017	Estudo de campo
4	Andrade, Cassio Kenedy de Sá	Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar.	2017	Estudo de caso
5	Almeida, Laís Cavalcanti de	A multimodalidade em contextos de negação nas interações mãe-bebê.	2018	Estudo de caso
6	Silva, Danieli Maria da	Interação multimodal em cenas de atenção conjunta na tríade mãe com crianças gêmeas	2018	Estudo de caso
7	Galdino, Jebson da Silva	As estratégias multimodais no gênero exposição oral	2020	Estudo de caso
8	Silva, Eriglauber Edivirgens Oliveira da	Matriz gesto-fala em sala de aula: um olhar multimodal sobre as aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental	2020	Estudo de caso
9	Cavalcanti, Daniel Rodrigues	O lugar do gesto nas teorizações linguísticas	2020	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 6: Caracterização de Teses do LAFE sobre multimodalidade.

	AUTOR	TÍTULO	AN O	TIPO DE ESTUDO
1	De Almeida, Andressa Toscano M. de C. B.	A matriz gesto/fala em narrativas multimodais infantis.	2018	Estudo semi experimental

2	Pires, Thereza Sophia Jácome	Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear	2018	Estudo de caso
3	Silva, Paula Michely Soares da	Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda	2018	Estudo de caso
4	Polia,Andrez a Aparecida	Aquisição de linguagem nas especificidades da encefalopatia crônica não progressiva: uma abordagem multimodal	2019	Estudo de caso
5	Escarião, Andréia Dutra	Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil	2019	Estudo de caso
6	Lima, Ivonaldo Leidson Barbosa	Protocolo de Avaliação Multimodal Infantil – PAMI: uma proposta para análise da matriz multimodal em cenas de atenção conjunta na síndrome de Down	2020	Estudo de caso
7	Sena, Fábila Sousa de	Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda	2021	Estudo de campo
8	Da Silva, Fabrício Alexandre	A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco.	2022	Estudo de caso

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em aquisição da linguagem, essas pesquisas enfocam os aspectos multimodais: gesto, olhar, prosódia e produção vocal. Os *loci* de pesquisa abrangem os contextos interativos diversos, como clínicas fonoaudiológicas, escolas, creches, residências, dos quais participam tantas crianças com desenvolvimento neurotípico como neuroatípico, em cenas interativas com

outras crianças, profissionais da saúde, professores e familiares. Em linhas gerais, esses trabalhos apresentam considerações pertinentes acerca da Aquisição da linguagem infantil, principalmente, no que diz respeito à noção de que o gesto não é responsável por reservar o lugar para a fala, mas atua como co-participante da matriz da linguagem. Essa é a noção que embasa a presente tese.

Pode-se dizer que o aprofundamento teórico do grupo acerca da concepção de matriz vem se aprimorando e se nos primeiros trabalhos nomeava-se matriz gesto-fala, numa adesão à perspectiva proposta por McNeill (1992). Posteriormente, Cavalcante assume a nomenclatura matriz gesto-vocal, pois como destacam Fonte; Barros; Cavalcante (2021) “em artigos subsequentes (FONTE; CAVALCANTE, 2016; CAVALCANTE, 2018) dentre outros, vimos substituindo ‘gesto-fala’ por ‘gesto-vocal’ ou ‘gestuo-vocal’, por trabalharmos com uma noção mais ampliada de ‘fala’ enquanto composta por diversas instâncias de semioses” (nota de rodapé, p. 203). Isso se deu pela compreensão de que: “o conceito de fala foi-se ampliando e se afastando de uma noção *estrita* de fala como sequência de sons de uma língua, passa-se a uma noção *larga* de fala enquanto estruturada multissemióticamente com a presença da gestualidade e da produção sonora”(CAVALCANTE, 2021; 2022). E acrescenta, “essa matriz se estrutura em torno de um arcabouço gestuo-vocal sustentando nas pautas: gestual, aí incluído o olhar, e prosódica que envelopa⁸ o que vem a se chamar de matriz multissemiótica de produção de sentido.” (CAVALCANTE, 2023).

Nos estudos discutidos a seguir, quando mencionam matriz ‘gesto-fala’, a fala é vista em sua acepção estrita - de materialidade sonora, sequência de sons de uma língua.

De acordo com McNeill (1985) os enunciados surgem concomitantemente com diversos gestos e não de forma isolada. Nessa perspectiva empreendida, os gestos e a representação que eles oferecem é essencial para a interação humana, pois através de um aparato multimodal, estabelecemos nossas relações interpessoais (KENDON, 2011).

Com base nos estudos de McNeill (1992), os autores ressaltam que os gestos podem descritos a partir de três parâmetros fundamentais :1) forma da mão; 2) movimento da mão; 3) localização da mão. Além disso, os gestos podem ser classificados conforme a sua forma e função e transmitir diferentes sentidos.

Em um estudo sobre a classificação gestual com base no referido autor, Cartmill et al (2012) destacam os principais gestos durante o desenvolvimento da linguagem infantil. Em primeiro lugar estão os dêiticos, gestos que direcionam a atenção para algum objeto ou evento.

⁸ Ver a noção de envelope multimodal em Ávila-nóbrega, 2010; Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2015.

Depois, temos os convencionalizados, gestos que possuem uma forma estável de significado e são compartilhados culturalmente em uma dada comunidade. Há ainda os gestos representativos, constituídos pelos gestos icônicos e metafóricos. Os icônicos simbolizam objetos físicos, e os metafóricos representam conceitos e ideias abstratas, como mover o braço para traz indicando o passado, ao se reportar a alguma situação ocorrida anteriormente. Por último, estão as batidas, que surgem por volta dos 5 anos de idade da criança. Além do uso das mãos, esses gestos podem ser produzidos com a cabeça, para ressaltar a prosódia.

Vejamos, a seguir, uma linha cronológica com os níveis do desenvolvimento da linguagem da criança proposta por Cartmill; Demir e Goldin-Meadow (2012), que ilustra a mudança no aparato gestual infantil à medida em que a produção de fala aparece.

Quadro 7: Cronologia do desenvolvimento da linguagem infantil baseado em Cartmill; Demir e Goldin-Meadow (2012)

Pré-linguístico	Período de uma palavra	Desenvolvimento do discurso inicial	Desenvolvimento narrativo
➤ 06-10 meses ➤ Domínio do gesto sobre a fala. Gestos de apontar e estender a mão. Descrição: Nesta fase, os bebês têm poucos gestos e estes estão atrelados, principalmente, às vocalizações.	➤ 10-24 meses ➤ Emergência da construção vocabular Declarações de um só enunciado em conjunto com o gesto. Descrição: A função gestual é reforçar a informação enunciada, Retirar ambiguidade e acrescentar informações sobre o referente.	➤ A partir dos 24 meses ➤ Produção de enunciados de muitas palavras. Gestos icônicos. Emergência dos gestos metafóricos. Descrição: Crescimento no quantitativo de produções gestuais complexas, em detrimento do aumento de produções de enunciados.	➤ A partir dos 4 anos ➤ Maior extensão discursiva. Gestos produzidos sob as perspectivas de personagem ou do observador. Descrição: Gestos passam estruturar e acompanhar o discurso narrativo.

Fonte: Elaborado pela autora conforme Cartmill; Demir e Goldin-Meadow (2012)

Pelo exposto no quadro, observamos que os gestos estão presentes a partir dos seis meses de vida da criança, recebendo, nessa fase, um status de pré-linguístico. Posteriormente, o gesto passa a variar tanto em forma, quanto em finalidade, tornando-se mais complexo no

desenvolvimento da linguagem infantil. Nota-se que o desenvolvimento do discurso narrativo recebe um papel de destaque somente a partir dos 4 anos de idade.

Consideramos que o foco da pesquisa empreendida por Cartmill; Demir e Goldin-Meadow (2012) se distancia do nosso objetivo, que é a multimodalidade como abordagem Linguística. Nesta tese, partimos da noção de que o gesto é um elemento linguístico assim como a produção vocal, incluindo outras semioses como o olhar, a expressão facial, a prosódia etc. Além disso, as narrativas orais infantis emergem bem antes dos quatro anos, uma vez que desde a mais tenra idade a criança tem contato com narrativas diversas, e no contexto sociocultural em que estão inseridos, ouvem e aprendem a narrar em interação com os interlocutores.

4.3 Gesto e cultura: estudos pioneiros

A interação é inerente ao ser humano, que como tal é constituído pela linguagem. E o gesto é parte integrante da interação humana, o qual encontra-se inserido nas relações interpessoais de modo diversificado e nas diferentes culturas (DAVIS, 1979).

Segundo Levy (1984), os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais e a entonação da voz foram objetos de múltiplos estudos. Entretanto, os primeiros trabalhos não dispunham de uma solidez metodológica e utilizaram terminologias muito distintas. Na visão do referido autor “Alguns investigadores, utilizando um modelo biológico, evolucionista, encontraram comportamentos universais, transculturais. Outros, numa perspectiva cultural, relativista, encontraram movimentos próprios de cada indivíduo, grupo ou cultura”. (LEVY, 1984.p.295).

As descobertas acerca da universalidade gestual partiram da cinética, principalmente através das contribuições de Birdwhistell, antropólogo americano, que observou diferenças nos movimentos corporais de indígenas do Canadá, à medida que se expressavam através língua inglesa, idioma não materno. Na década de 1946, ao observar a linguagem corporal no cinema, o pesquisador constatou que a gestualidade e os movimentos corporais por si só revelavam o idioma falado pelos atores (DAVIS, 1979).

As contribuições de Birdwhistell, precursor da cinésica, estudo da interpretação da expressão facial, gestual, postura e dos movimentos corporais, fundamentaram diversas pesquisas acerca da comunicação verbal. Segundo a mesma abordagem, Knapp (1982)

encontrou nos achados de Birdwistell um aparato que alicerçou suas investigações sobre a linguagem corporal.

Ao longo do tempo, estudos descritivos buscaram revelar o significado destas ações: movimentos corporais e expressões faciais em contextos conversacionais. Buscou-se ainda elaborar um repertório apresentando, principalmente, as peculiaridades dos gestos em diferentes países e localizações (MORRIS; MARSH; O'SHAUGHNESSY,1979; KENDON,1997).

Os gestos foram investigados por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. A literatura aponta diversas taxionomias gestuais, entretanto, as principais no campo descritivo são as do estudioso Efron (1941), que evidenciou a cultura como um elemento primordial no estudo do gesto, e a classificação de Elkman e Frisen (1969), que se não abordaram especificamente o termo gesto, mas distinguiram as características ao nível da origem do indivíduo, repertório, codificação, significado e utilização dos movimentos não verbais.

Em busca de classificar os gestos e estabelecer um arcabouço teórico e metodológico, estes estudiosos percussores propuseram diferentes categorizações sobre o estudo do gesto, conforme veremos no quadro a seguir.

Quadro 8: Categorizações gestuais de Efron (1941) e Elkman e Frisen (1969)

AUTOR (ES)	DEFINIÇÃO/ CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Efron (1941)	Gestos dissociados da fala (Objetivos)	 Dêiticos Pictográficos Emblemáticos Batons Ideográficos
	Gestos associados à fala (Lógico-discursivos)	
Elkman e Frisen (1969)	Movimentos corporais Comportamento não verbal	 Emblemas Ilustradores Reguladores Manipuladores Affects Displays

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como se pode depreender, uma das primeiras investigações acerca da descrição dos gestos ocorreram na década de 1940. Esses estudos foram realizados por David Efron, cientista dedicado à pesquisa em Linguística Antropológica no século XX, em seu livro *Gesture and environment*.

Efron (1941) classificou os gestos a partir da relação com a fala, atribuindo, primeiramente, o conceito de gestos objetivos. Pertencem a essa categoria os dêiticos, ato de apontar para um referente; os pictográficos, gestos que enfatizam a forma do referente; e os simbólicos ou emblemáticos são especificamente culturais, gestos convencionalizados em um grupo social.

Na segunda categoria, os gestos recebem o status de lógico discursivos. Aqui Efron (1941) destacou os gestos dependentes da fala e separou em duas sub- classificações: batons, gestos ligados ao compasso do discurso, enquanto os ideográficos são gestos direcionadores do fluxo do pensamento.

As investigações de Efron (1941) remontam ao período nazista e retratam uma reação à noção de que as diferenças gestuais estariam relacionadas à herança de raças. Partindo desse questionamento, o antropólogo elaborou um estudo com métodos e técnicas de observação pessoal com ênfase na construção gestual dos judeus e dos imigrantes italianos. Para ele o gesto era um elemento da cultura.

No que tange às diferenças gestuais sob o ponto de vista cultural, Efron (1941) constatou que os imigrantes judeus foragidos da guerra gesticulavam com o antebraço encolhido junto ao peito. Enquanto os italianos se expressavam através de movimentos amplos com os braços abertos, parecendo representar a liberdade das aldeias em que viviam, os gestos dos judeus tinham uma grande relação com a opressão vivenciada por esse grupo social. Tais aspectos já indicavam que a língua é modelada pela cultura.

As descobertas de Efron colaboraram para a taxionomia gestual desenvolvida posteriormente por diversos teóricos, principalmente acerca da relação gesto e fala, tendo em vista a importante observação de que há gestos que atuam independentemente da fala, enquanto outros ocorrem integrados a mesma. Além do referido estudioso, Ekman e Frisen (1969) categorizaram o comportamento em cinco categorias: emblemas, ilustradores, reguladores manipuladores e *affects Displays*.

Os emblemas são aprendidos socialmente e facilmente compreendidos por membros de uma cultura ou subcultura. Podem repetir, substituir ou enfatizar uma palavra em um fluxo de produção verbal, são executados principalmente com a utilização das mãos, porém em algumas

situações podem ser produzidos com os ombros, alterações da posição da cabeça e movimentos faciais. Esses atos não verbais ocorrem com frequência quando não se torna possível a troca comunicativa através da produção de fala, em decorrência de muito barulho, distância, evento externo etc. São, portanto, culturalmente variáveis assim como a língua (EKMAN e FRISEN, 1969, p.63).

Os ilustradores são gestos diretamente atrelados à fala, exercem a função de ilustrar e informar o que está sendo dito verbalmente. Os ilustradores, assim como os emblemas, são socialmente aprendidos, principalmente através da imitação no contexto familiar e em cursos de oratória. Para os autores é possível sub-categorizar ilustradores em seis tipos: batons (movimentos que acentuam palavras ou frases), ideográficos (movimentos que esboçam um caminho direcionando o pensamento), movimentos dêiticos (gestos de apontar em direção a um objeto presente), movimentos espaciais (gestos que representam uma relação espacial), cinetográficos (movimentos que relatam uma ação corporal) e, por fim, os pictográficos (desenham a imagem do referente) (EKMAN e FRISEN, 1969, p.68).

Os *affects Displays* estão relacionados à exibição dos afetos e os movimentos faciais. Para os autores, o rosto é o principal meio de exibição afetiva, nele revelam-se afetos primários, tais como medo, tristeza, raiva, nojo interesse, e cada um desses estados afetivos pode ser distinguindo por aqueles que observam (EKMAN e FRISEN, 1969, p.71,72).

Os reguladores são movimentos que mantém e regulam os turnos da produção verbal entre dois ou mais sujeitos. Eles indicam ao falante se é para continuar o fluxo de fala, repetir, apressar-se, elaborar, torna-se mais interessante e dá ao outro a oportunidade de participar da conversa, ou seja, possibilita a troca de turno. Assim como os ilustradores, os gestos reguladores estão relacionados à conversação, porém enquanto os ilustradores estão voltados às flutuações durante o momento de produção verbal, os atos reguladores estão relacionados ao ritmo conversacional, à troca de turno. Diversos gestos reguladores não carregam conteúdos de mensagens, mas transmitem informações necessárias ao ritmo de conversação. Eles parecem estar na periferia do consciente, visto que um a pessoa pode realizá-lo sem saber que o faz, entretanto se solicitado, pode se recordar e repeti-lo (EKMAN e FRISEN, 1969, p.82).

Por último, estão os adaptadores, considerados os movimentos mais complexos de se descrever. Trata-se de uma categoria de comportamento não verbal relacionada aos movimentos que foram aprendidos como parte de esforços adaptativos para satisfazer as necessidades pessoais ou corporais, executar ações corporais ou gerenciar emoções, para manter e desenvolver contatos interpessoais e para aprender atividades instrumentais. Os autores reiteram que esses movimentos são aprendidos por cada pessoa no início da vida, evoluindo

gradativamente ao longo do seu desenvolvimento. São, assim, subcategorizados em *self adaptors* (movimentos relacionados às funções corporais, como atividades sensoriais, desempenho das funções digestivas etc.), *alter-directed adaptors* (movimentos voltados às relações interpessoais, expectativas e emoções, executados para receber as pessoas, estabelecer afeto ou intimidade etc.) e, por fim, *object adaptors* (movimentos corporais relacionados a objetos) (EKMAN e FRISEN, 1969, p. 88, 89).

Diante desta categorização elaborada por Ekman e Frisen podemos considerar que os gestos são vistos enquanto comportamentos não verbais que, em algumas situações, podem atuar como elementos atrelados à fala e em outros movimentos substituem a mesma, assim como apresenta o precursor no campo dos estudos gestuais, David Efron. Estas categorizações e as respectivas subdivisões são relevantes no sentido fornecer uma terminologia para investigar a tipologia gestual em uma determinada cultura. Contudo, a noção empreendida pelos autores de que os gestos são comportamentos não verbais não fundamenta nossos estudos, tendo em vista a importância de olharmos para os gestos como elementos linguísticos.

Vejamos, a seguir, alguns estudos mais recentes que contemplam o gesto e a cultura.

4.4 A relação gesto e cultura

Alguns autores contemporâneos se detiveram a analisar as variações gestuais em diferentes grupos sociais. Kita (2009) por exemplo, aprofunda as investigações acerca dos gestos e faz uma revisão da literatura abrangente acerca da variação intercultural.

Para o autor, a fala está intimamente atrelada ao gesto e não é de se surpreender que, até o presente momento, não há cultura cujo os gestos estejam completamente dissociados da produção de fala. Nesse contexto, o que pode variar é a forma de como os gestos são produzidos nas diversas culturas. Partindo desse pressuposto, o autor defende a universalidade gestual, tendo em vista essa relação estreita entre o gesto e o discurso.

No que se refere aos estudos gestuais, Kita considera que o gesto é um fenômeno ainda pouco explorado, em comparação com a fala. Diante dessa constatação, o estudioso postula que “a comunicação humana é tipicamente multimodal e, portanto, a compreensão da variação cultural do gesto é tão importante quanto a compreensão das diferenças na estrutura e processamento de várias línguas”. (KITA, 2009, p. 30).

Partindo dessa perspectiva, alguns fatores conduzem a variação intercultural dos gestos. O primeiro fator está relacionado à convenção específica da cultura para integração

forma-significado, como é o caso dos emblemas e dos gestos de apontar, os quais apresentam diferenças significativas entre as culturas. O segundo fator de diferença cultural no gesto é a cognição espacial peculiar à cultura, em que o processamento de informações está relacionado à localização e a movimentação dos indivíduos. O terceiro fator elencado por Kita (2009) corresponde às diferenças linguísticas. Esse, por sua vez, diz respeito à forma de como os recursos sintáticos e lexicais das diversas línguas influenciam a representação gestual. Por fim, o quarto fator diz respeito ao uso do gesto na comunicação, ou seja, à pragmática gestual. De acordo com o autor, as convenções sociais de um determinado grupo cultural determinam padrões no uso do gesto.

Kita e Özyürek (2003) observaram a variação intercultural dos gestos nos idiomas inglês, francês e turco. Os autores mostraram que o idioma falado influencia a representação gestual, principalmente o conteúdo dos gestos icônicos. Os pesquisadores pontuam que os gestos nas diferentes línguas incluem detalhes espaciais que não foram apresentados através da fala. Essa é uma constatação interessante, uma vez que as línguas expressam informações espaciais utilizando diferentes recursos sintáticos e lexicais, e essas diferenças, portanto, inclusive podem ser vistas nos gestos.

A esse respeito, Galhano-Rodrigues (2008) desenvolveu um estudo com ênfase no espaço criado pelos gestos em interações face a face, envolvendo estudantes portugueses, angolanos e japoneses. A pesquisadora achou diferenças no repertório gestual dos participantes da pesquisa, pois enquanto os movimentos dos angolanos eram mais amplos, articulados e fluidos, a ponto de adentrar no espaço gestual do parceiro interativo, os portugueses produziram gestos menos amplos. No caso dos japoneses, os gestos tinham uma amplitude ainda menor, com as palmas das mãos voltadas para baixo, demonstrando um comportamento mais moderado parte do estudante. Esse achado contribui para o entendimento de como as diferenças culturais são refletidas no espaço gestual e no uso da língua.

Para Galhano-Rodrigues (2012), os gestos estão intimamente relacionados à identidade cultural de uma comunidade linguística, e nesse contexto, podem ser considerados um patrimônio imaterial da cultura de um povo. Conforme a autora, os gestos “ (...) revelam um modo de interagir típico de uma cultura. (...) Embora estejam sujeitos a idiosincrasias, movimentos típicos de cada indivíduo, há características formais que se podem detectar como mais generalizadas dentro da mesma cultura” (RODRIGUES, 2005, p.95).

Encontramos em Lima e Faria (2019) um estudo de caso sobre a aquisição da linguagem de uma criança de etnia Calon⁹ em seu núcleo familiar, no processo dialógico. Nos resultados dessa investigação em torno da multimodalidade, sobretudo da relação gesto e fala, as autoras observaram que um gesto emblemático de tocar com a palma da mão na cabeça, que dá sentido ao termo “banho”, emergiu com a ausência e a presença da produção vocal – *Jurin*. Assim, as interações da criança cigana Calon são permeadas por palavras e gestos de uma língua compartilhada pela comunidade, a língua *chibi*.

Nesta tese, tomaremos as interações familiares no quilombo, objeto da pesquisa, enquanto microcultura tal como propõe Rogoff (1995). A autora parte da ideia de que a cultura apresenta-se como um espaço totalizante de socialização, uma vez que possibilita à criança relações livres e crescentemente complexas de trocas de condutas, símbolos e significados com o próprio meio social, por meio da inserção diferenciada em práticas sociais cotidianas; e também, de forma intensa e inapagável, nos ritos de passagem, quando símbolos poderosos do grupo marcam na pessoa a regra do saber necessário, ao mesmo tempo em que, coletivamente, a constituem como um novo tipo de ser social no interior da cultura. Assim trata-se de compreender os processos interativos enquanto unidade de análise que inclui os sujeitos, as relações intersubjetivas e a comunidade/instituição na qual estas atividades têm lugar, compondo três elementos intrinsecamente relacionados e que são, segundo a autora, impossíveis de serem compreendidos separadamente (ROGOFF, 1990, 1995, 1998).

Para a autora (ROGOFF, 1990, 1995, 1998), a intersubjetividade se estabelece numa atividade sociocultural que assume o caráter de unidade de análise. Esta atividade sociocultural precisa ser abarcada como um ‘todo’ indivisível (VYGOTSKY, 2001), no qual se inserem o sujeito, as relações interpessoais, os artefatos culturais e a comunidade/instituição.

Também nessa perspectiva se insere Tomasello, quando concebe que a herança cultural humana é cumulativa: “acumulam as modificações feitas por diferentes indivíduos no transcurso do tempo de modo tal que elas se tornam mais complexas, abrangendo um espectro mais amplo de funções adaptativas” (TOMASELLO, 2003, p. 51) constituindo o chamado “efeito catraca”, mostrando que “todos os símbolos e as construções de uma dada língua não foram inventados de uma só vez, e depois de inventados geralmente não permanecem idênticos por muito tempo” (TOMASELLO, 2003, p.58).

Tal perspectiva, que assumimos nesta tese, dialoga com proposta de Benveniste, que concebe a língua no seio da sociedade e da cultura. Nessa perspectiva, a constituição do homem

⁹ Comunidade cigana da região de Sousa-PB.

em “sujeito” se dá na e pela linguagem, e esta manifestada através da voz, assume um importante papel para a inserção do homem na cultura (BENVENISTE, 2005).

A cultura é intrínseca nas sociedades, em todas as civilizações. No que se refere à noção de cultura nessa abordagem, Diedrich (2017. sp) pontua que “está relacionado ao sistema de valores, uma vez que na experiência da criança na linguagem ela entra no mundo do outro, o mundo do adulto, sai da liberdade da pura natureza para experimentar os limites simbólicos da cultura que a cerca”. Desse modo, é através da linguagem que se dá a imersão da criança na cultura.

Neste trabalho, analisamos as narrativas de uma criança quilombola a partir do meio social em que está inserida, na sua microcultura, em interação com os familiares.

A seguir, apresentamos as contribuições de autores como McNeill e Kendon, assim como as delineações gestuais elaboradas por esses teóricos.

4.5 Gestualidade: tipologia e funções

O interesse em investigar os gestos como parte de um enunciado só passou a ter a devida relevância teórica nas abordagens da cognição, aquisição da linguagem e análise da conversação no início da década de 1980 (KENDON, 2004).

Ao desenvolver estudos sob um viés multimodal, cultural e semiótico, Kendon (2012) concebe a língua enquanto um sistema baseado não exclusivamente em ações verbais, mas aos movimentos gestuais interligados ao que se diz, ou seja, para ele o gesto é uma “ação visível enunciativa” (*utterance visible action*).

Baseado nas discussões do autor supracitado, McNeill (2000) retrata um contínuo acerca das categorias gestuais. O “contínuo de Kendon” ainda é explanado por Ávila- Nóbrega (2010) em um estudo naturalístico com ênfase na interação mãe-bebê. Nessa pesquisa, os elementos linguísticos (olhar, gestos e fala) compõem o denominado “envelope multimodal” (EM).

Encontram-se inseridas no contínuo de Kendon (1982) quatro categorias gestuais: a gesticulação; a pantomima; os emblemas; a (s) língua (s) de sinais. O autor organiza seu contínuo a partir destas relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme a figura a seguir:

Quadro 9: Continuum de Kendon.

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
<i>Gesto-fala</i>	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
<i>Gesto-Propriedades linguísticas</i>	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
<i>Gesto-convenções</i>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
<i>Gesto-Caráter semiótico</i>	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: Adaptado de McNeill (2005, p.7-10)

No contínuo, observamos que a obrigatoriedade da fala vai se estreitando progressivamente, uma vez que da passagem do gesto para os sinais, quando nos movemos da esquerda para a direita (Gesticulação – Pantomimas– Emblemáticos - Língua de Sinais) a presença obrigatória de fala diminui. A gesticulação não apresenta propriedades linguísticas como a fala, ou seja, além de não convencionalizada é idiossincrática. A presença de propriedades linguísticas aumenta com a passagem dos gestos individuais (gesticulação) para os gestos convencionais; a convencionalização aparece com emblemas, pantomimas e sinais.

Durante o período de aquisição da linguagem, a criança produz uma variedade de gestos emblemáticos, de gesticulação e de pantomimas, e um gesto pode aparecer de forma bastante aproximada ao outro. Aqui defendemos a noção de contínuo gestuo-vocal importante, já que se

trata de um processo, no qual os gestos não aparecem de forma estanque, mas de forma contínua e integrada à produção vocal.

Para Kendon (2004), como vimos, os gestos são “ações corporais visíveis” e componentes integrais da fala. As investigações desenvolvidas por esse estudioso são centralizadas na relação entre os gestos e fala. Nessa perspectiva, os gestos não são meros acessórios da fala, são usados com o propósito de se dizer algo e assumem um papel colaborativo na construção de sentido dos enunciados. Nesse contexto, os sujeitos ao afirmarem ou indicarem, por exemplo, podem fazer uso de gestos, os quais contribuem efetivamente nas situações comunicativas.

Vejamos a seguir a relação gesto nas narrativas da criança quilombola.

Figura 21: O gesto e o discurso narrativo



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como vimos nas imagens, a criança faz uso dos gestos com diferentes propósitos comunicativos e em diferentes tipos de narrativas. Na primeira imagem, E. aponta indicando e tocando o referente o dente ao verbalizar “aí o dente ficou limpinho”.

Na segunda gravura, a tia pergunta se seria correto deixar a água parada, a criança verbaliza “não” e gesticula de um modo diferente das principais formas utilizadas para representar a negação. Aqui ela não movimenta a cabeça, tampouco o dedo indicador, mas a mão toda, que cobre parte da sua face.

Já na terceira imagem, a criança faz uso de gesto para descrever o que está sendo relatado “O plantio do milho”. Para tanto, olhando para o chão, lança a mão direita para baixo, simulando o ato de jogar a semente na terra durante o plantio. Em todas as situações, observa-se o olhar da criança quilombola é relacionado à produção vocal e aos gestos.

No que se refere à coexistência na produção de modos interativos, Ávila-Nóbrega (2010) desenvolveu uma pesquisa com a perspectiva de um envelope multimodal, ou seja, a mescla de pelo menos três tipos de planos de composição de linguagem - olhar, gestos e produção vocal- que emergem concomitantemente. A noção de envelope multimodal consiste no encapsulamento de sentidos resultante da junção da produção dos elementos linguísticos supracitados. Nessa abordagem, a inserção dos parceiros interativos no mundo da linguagem não ocorre isoladamente, “mas por meio de uma negociação sociocognitiva resultante desse envelope” (ÁVILA-NÓBREGA, 2017. p.96).

Nos estudos de Kendon (2004), a fala e os gestos participam de uma matriz multimodal, e tal relação é observada a partir de uma perspectiva semântica e pragmática, em torno das funções desempenhadas pelo gesto em vinculação ao enunciado. De todo modo, os gestos atrelados à fala assumem um papel relevante para as trocas comunicativas, uma vez que carregam significados imprescindíveis e plenos à interação. E quais são as fases dos gestos?

Conforme o estudioso, o gesto manual passa por três fases distintas: a) preparação, etapa na qual a mão se configura e se movimenta a partir da posição de descanso; b) o golpe (*stroke*), fase em é reconhecida a ocorrência do gesto e, por último, c) a retração, fase de retorno da mão à posição inicial de descanso.

A tipologia de Kendon (2004) é pautada na função a qual o gesto exerce na produção do enunciado. Essas funções gestuais denominadas modal, *parsing*, performativa, referencial, operacional e interacional.

Na função modal, os gestos têm um propósito intensificador, no sentido de que embasam o que está sendo enunciado pelo falante, por exemplo, auxiliando a interpretação, de modo a distinguir uma hipótese ou uma citação de uma piada. Esta função corresponde à interpretação do enunciado.

Já os gestos que assumem a função de partição servem para concluir uma sequência de enunciados ou introduzir a troca comunicativa. No que se refere à função performativa, esta engloba gestos que reforçam os atos de fala, evidenciando se esses movimentos gestuais estão relacionados, por exemplo, a um questionamento, um oferecimento ou uma solicitação.

No tocante à função referencial, aqui estão incluídos os gestos contribuem para a significação dos enunciados, tanto de modo proposicional, quanto referencial. São considerados

referenciais os gestos dêiticos, tendo em vista que apontam para um referente externo, podendo ser um evento ou um objeto físico, e, além deles, estão inseridos nessa categoria os gestos metafóricos, icônicos e emblemáticos, visto que colaboram para o significado referencial dos enunciados.

Os gestos operacionais atuam com uma funcionalidade de afirmação e negação do que é enunciado, como ocorre em situações interativas cujo sujeito meneia a cabeça indicando uma provável aceitação ou invalidação do discurso.

Por último, função interacional, também nomeada de função interpessoal, está relacionada a troca de turno entre os interlocutores, ocorrendo, por exemplo, em situações em que o falante executa o gesto de levantar a mão no intuito de obter uma oportunidade de fala (KENDON, 2004, p. 159).

Vale destacar que nessa abordagem, em situações comunicativas, o falante sincroniza a produção de fala à produção de gestos, realizando combinações entre o vocal e o gestual, os quais atuam em um único plano. A partir dessa organização conjunta, é possível compreender as nuances gestuais.

As considerações empreendidas por Kendon acerca das funções gestuais estão estritamente relacionadas à fala. Nessa abordagem é apresentada uma tipologia de funções gestuais e não de gestos, estes, por sua vez, podem assumir variadas funções a depender da situação comunicativa.

Outro autor que investigou os gestos de modo sistemático e teceu considerações altamente estruturantes para o desenvolvimento de estudos linguísticos acerca dos gestos é McNeill (1992). Para Kendon (2004), o referido autor, assumiu um papel de destaque nos estudos gestuais, sendo o primeiro estudioso a propor um modelo de análise de integração gesto e fala (*co- speech gesture*).

Um conceito amplamente discutido por McNeill (1992) é o da relação entre gesto, fala e pensamento. Segundo o autor:

(...) os gestos são como os próprios pensamentos. Pertencem, não ao mundo exterior, mas ao interior da memória, do pensamento e das imagens mentais. As imagens gestuais são complexas, intrinsecamente interconectadas e nada parecidas com as fotografias. Os gestos abrem uma maneira totalmente nova de considerar os processos de pensamento, a linguagem e as interações das pessoas. ” (McNeill, 1992, p. 12).

Essa noção empreendida pelo autor compreende que a gestualidade estaria imbricada em planejamento conceitual da mensagem a ser verbalizada, e assim, os gestos singulares e

idiossincráticos revelam o lado imagético do pensamento, exercendo, pois, um papel importante nos processos cognitivos. Segundo McNeill (1992), os gestos são essenciais à conversação e estão atrelados à fala por meio de três aspectos:

- *Significado* - visto que são semântica e pragmaticamente coexpressivos;
- *Tempo* - gesto e fala atuam de modo sincrônico;
- *Função, desenvolvimento e dissolução* - dado que podem representar a mesma ideia de modo diferenciado, materializam-se em concomitância com a fala, como acontece com as crianças, e tendem ao desaparecimento conjunto, no caso dos afásicos.

McNeill (1992) parte da hipótese de que gesto e fala fazem parte da comunicação humana e sugere que essas formas imagéticas (gestos) e categoriais (fala) são inseparáveis, fato esse observado em todas as línguas faladas por ele estudadas. Assim, enquanto a fala é responsável pela transmissão de significados por meio de unidades codificadas, conforme as normas da língua, o gesto, exprime os sentidos mimeticamente e indiossincraticamente, através de elementos variáveis e contínuos. O autor enfatiza os gestos singulares e apresenta uma discussão fundamental em torno da distinção entre os gestos espontâneos e os gestos socialmente regulados.

A perspectiva elencada por Kendon e McNeill (1992) são fundamentais para o presente estudo, dada a relevância da integração gesto e fala em seus trabalhos. Além disso, é alinhada aos objetivos de nossa pesquisa, tendo em vista a importância de olhar para o gesto e a fala sob uma abordagem linguística.

Assim, para entender esta correlação entre gesto e fala, vejamos a seguir as classes gestuais.

4.6 Dimensões gestuais

Os gestos são elementos importantes na vida cotidiana, uma vez que apresentam diversas funções (orientação, referência, ilustração), e são considerados movimentos semanticamente significativos à interação, atuando em coexistência à fala, manifestando-se como “um conjunto de ações complexas e informativas” (KENDON, 2009).

Há diversos tipos de gestos, designados, por exemplo, a partir da sua relação sincrônica com a fala (simultâneo ou dissociados do que se fala) e de seu aspecto convencional (gestos típicos de uma determinada comunidade ou idiossincráticos), como vimos anteriormente.

Acerca estudo do gesto, há algumas taxonomias gestuais, no entanto, a classificação que fundamenta o presente trabalho é a de McNeill (1992, 2006), que defende uma classificação semiótica das dimensões gestuais, e nela estão incluídos os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados, uma vez que podem estar associados em diferentes papéis numa mesma configuração gestual. Além disso, embora McNeill (1992) tenha destacado os gestos singulares, criações espontâneas dos sujeitos, trazemos aqui em destaque os gestos emblemáticos por fazerem parte da identidade cultural de um povo, sendo assim, relevante para nossa pesquisa que tem como foco o contexto de interação entre a criança e os familiares quilombolas (KENDON,1982; ÁVILA-NÓBREGA,2017).

A seguir, vejamos as dimensões gestuais icônica, metafóricas, dêiticas, ritmadas e o a tipologia gestual convencional (emblemática).

Gesto icônico

Os gestos icônicos estão diretamente atrelados ao que está sendo dito, neste sentido são símbolos que exibem o significado de objetos e de ações, e uma das principais características é o modo como se apresentam, através dos seus elementos cinéticos, por exemplo, quando uma pessoa movimenta as mãos para demonstrar a forma de um objeto concreto. Para McNeill 1995, há nos gestos icônicos uma conexão com a fala. Além disso, os icônicos revelam aspectos dos processos mentais que não são expressos pela produção vocal e o ponto de vista adotado pelo falante.

Podemos evidenciar a construção de um gesto icônico em consonância à fala da criança na narrativa a seguir.

E. (5 anos e 5 meses)

Sessão 3

Contexto interativo: A criança narra sobre a sua ida ao rio Gramame para pescar camarão. Na cena a seguir, ela apresentou uma armadilha utilizada na pesca de camarão, que é

o covo, descrevendo as suas partes e destacando o objeto utilizado como tampa do covo, o endocarpo de coco, nomeado de “quenga do coco”.

Relato: “Eu gosto de ir pu covo!”

E. aí fui lá, peguei.. tinha muitos peixe, oxe peguei tudo!

Tia: tinha camarão no teu covo?

E. também! tinha peixe, camarão, eu peguei tudo! tudinho.. não sobrou nada!

Pesquisadora aí tu coloca o que dentro do covo pra pegar camarão?

E. tem aquele negócio ó.. que tampa assim..

Bisavó.: mandioca!

E. tampa! aquele negócio

Dona. D. bota uns pedacinho de mandioca dento do covo...

E. É

Bisavó. pá pegar o camarão.

E. aí coloca aquele negócio aí fecha..

Tia a quenga! pa fechar

E. É aí tira assim

Bisavó. O camarão tá dentro do covo

E. Aí coloca dentro do fogo e assa.

Tia. Depois que conserta o camarão, quando vem dos covo né?

E. Aí assa, assa aí ele fica bem gost../ Não, tem que cotar o copo dele primeiro

Tia A cabeça, né?

E. É pra ele não ficar estragado, aí assa e ele fica bem gostosinho.

Figura 22:Gesto icônico na narrativa- Relato

The screenshot displays a video analysis tool. The top part shows a video frame of a child sitting and talking. To the right is a table of subtitles with columns for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The table lists subtitles from 70 to 86, including the text 'RELATO: Eu gosto de ir ao covo!'. Below the table is a timeline with a red vertical line indicating the current position. At the bottom, there are several tracks for gesture analysis, including 'D OLHAR Criança', 'P. ORAL Criança', 'PGESTUAL Cria', 'D OLHAR Criança', and 'P. ORAL Tia', each with corresponding time intervals and labels like 'bate a mão na coxa' and 'movimenta o braço esquerdo rapidamente'.

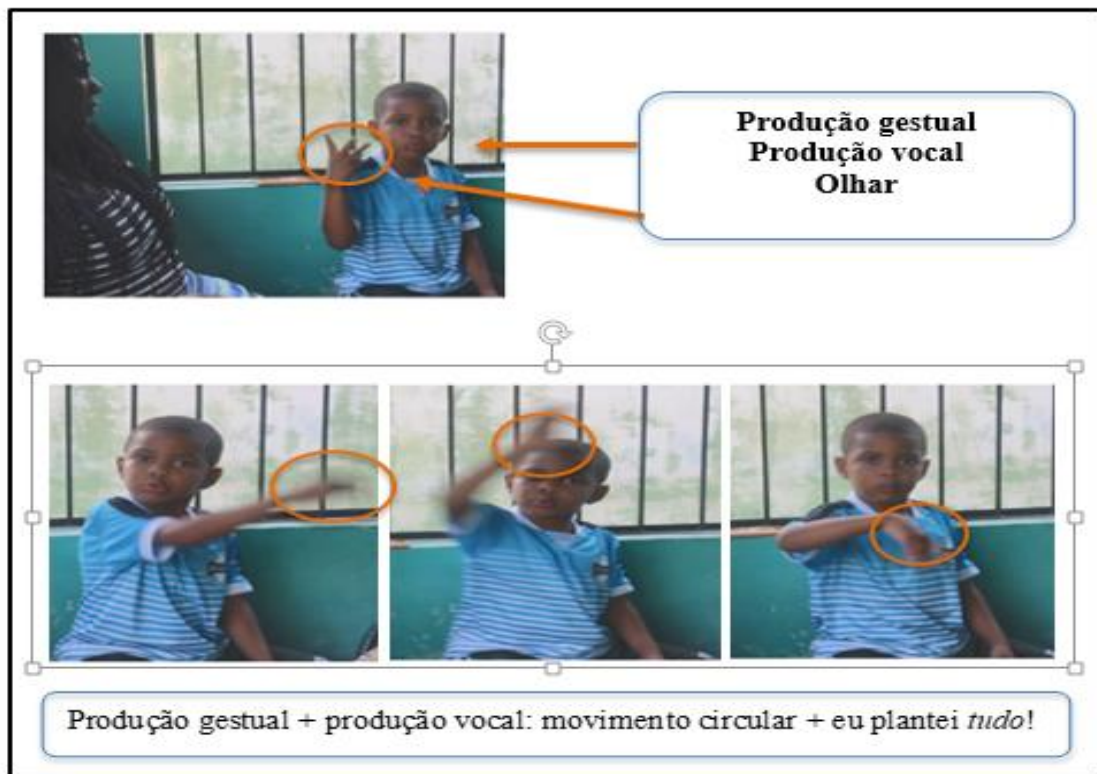
Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
N.	70 páaa!			explodiu!		00:07:36.592	00:07:39.476
71	não!			eu tenho uma bomba no bolso. *verbo no pre...		00:07:43.803	00:07:46.296
72	ai foi pega e joguei			ai pai!		00:07:46.788	00:07:49.954
73	RELATO: Eu gosto de ir ao covo!					00:08:41.255	00:08:42.401
74	ai fui lá, peguei...					00:08:42.436	00:08:44.687
75	u. tinha muitos peixe...			oxe peguei tudo		00:08:45.049	00:08:48.350
76	também! tinha			tinha peixe, camarão...		00:08:49.461	00:08:53.280
77	eu peguei tudo! tudinho...			não sobrou nada!		00:08:53.301	00:08:57.396
78	narra como pega e cozinha o camarão...					00:08:58.442	00:09:00.929
79	RELATO: tem aquele negócio ó...			que tampa assim...		00:09:01.427	00:09:04.085
80	tampa! aquele negócio					00:09:04.999	00:09:06.954
81	ai coloca aquele negócio ai fecha...					00:09:09.994	00:09:12.351
82	é aquilo assim!					00:09:13.024	00:09:14.748
83	ai ai coloca assim ó no fogo, e assa!					00:09:16.471	00:09:19.602
84	ai assa, assa...					00:09:23.964	00:09:25.567
85	ai ele fica bem gost...					00:09:25.577	00:09:27.683
86	depois, fica...					00:09:27.848	00:09:29.757
87	ai! ai! tem um peixe no covo do covo...					00:09:30.864	00:09:32.693

Fonte: a autora (2023)

Na análise da sequência gestual, para contextualizar a cena, observa-se, primeiramente (fragmento do Elan), que a criança se encontra sentada, com o olhar em direção à tia, com quem dialoga durante a cena. A criança verbaliza “tinha muitos peixes, oxe, peguei tudo”, gesticulando, balançando a mão esquerda fechada para um lado e para o outro, ao se referir aos peixes que pescou no rio.

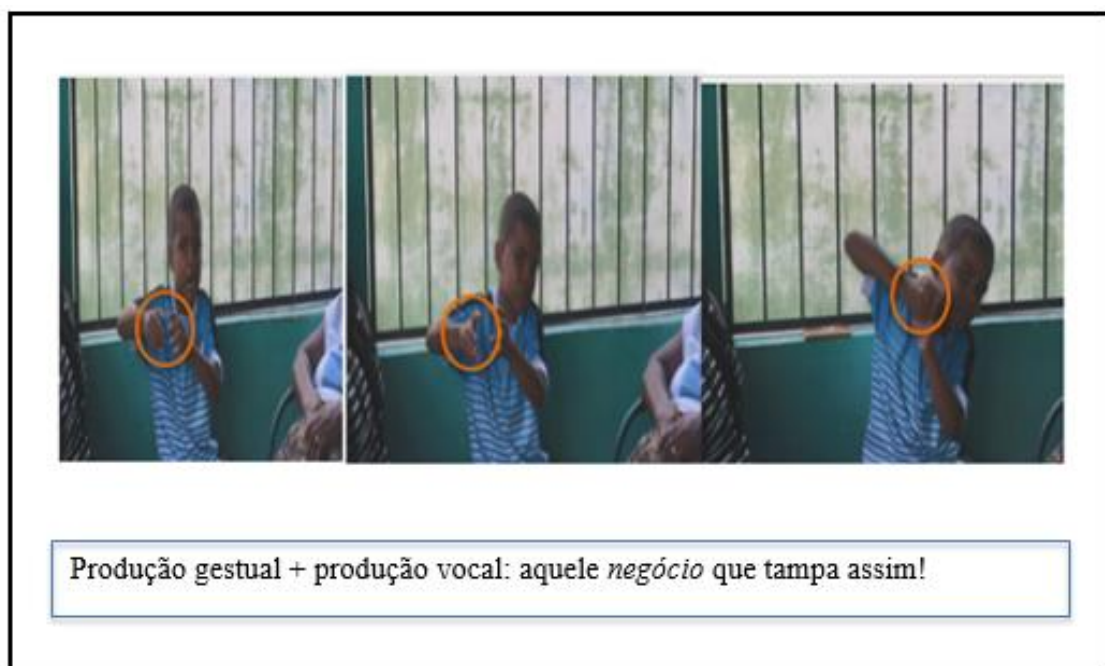
Em seguida, no quadro subsequente, ao ser questionada pela tia: “tinha camarão no teu covo?”, a criança produz um gesto icônico, pois mostra o dedo indicador e médio quantificando cada item pescado em “peixe, camarão”, e em “tudo”, ela expõe o terceiro dedo, o anelar. Posteriormente, no último quadro, a criança produz um novo gesto ao falar mais uma vez o termo “tudo”: “eu peguei tudo! tudinho... não sobrou nada”. Aqui, dessa vez ela produz um movimento circular com mão direita, representando a totalidade dos pescados. Assim, notamos a criatividade da criança ao produzir seu relato, tendo em vista que ela faz uso de gestos diferentes gestos na mesma narrativa para se referir a palavra em destaque “tudo”, e assim enfatizar e dar sentido ao que é dito.

Figura 24: gestos: “peixe, camarão, tudo”.



Fonte: a autora (2023)

Figura 23:Gesto icônico “covo”



Fonte: a autora (2023)

No quadro acima, ao ser indagado pela pesquisadora acerca do que deveria ser inserido no covo para realizar a pesca, a expectativa de resposta seria mandioca, coco seco, casca de abacaxi, entre outros alimentos que servem como isca para atrair o pescado. Entretanto, a criança inclina o corpo para o lado esquerdo e utiliza as duas mãos semifechadas para representar a forma de um objeto em forma de tampa e fala: “tem aquele negócio ó.. que tampa assim...”. Simultaneamente, com a mão esquerda representa o recipiente (covo) e com a mão direita simboliza a tampa do objeto, a “quenga de coco”.

Na aquisição da linguagem, o gesto icônico apresenta-se de modo interligado ao discurso e expressam acontecimentos através de representações figuradas. Com o uso das mãos uma pessoa pode explicar a forma de um objeto, conforme vimos no relato da criança quilombola.

Nesse excerto, vimos que um artefato que faz parte do contexto social da criança quilombola foi representado por ela iconicamente na produção do relato: o Covo. Inicialmente, a criança relata acerca da ida à pesca com o covo, ao verbalizar: “ Eu fui lá e peguei... oxe... tinha muitos peixes”, entretanto, com a interferência das interlocutoras, ela passa a apresentar como se dá o preparo do camarão, ilustrando através dos gestos. Acerca disso, depreende-se que “Os gestos ilustram a enunciação verbal (...) Assim, explicaram-se reciprocamente, auxiliaram na elaboração de significados, expandindo sentidos e complementando-se mutuamente (PICCININI e MARTINS, 2004, p. 34).

Além disso, como vimos no ultimo quadro, embora a criança demonstre não lembrar do nome do objeto denominado na comunidade por “quenga”, através da produção gestual e vocal, ela o representa, dá forma, de modo que o que estava sendo dito passou a ser compreendido pela tia, ao verbalizar “a quenga! pá fechar”.

Gesto metafórico

Os gestos metafóricos ocorrem frequentemente na produção de expressões no discurso em que se pretende enfatizar ao fazermos uso de gesticulação, quando usamos os braços, pernas e mão em cacho, fechada, aberta e semiaberta. Assim como os gestos icônicos, os metafóricos são considerados os gestos mais produzidos espontaneamente, e ambos são essencialmente dependentes da fala (GOLDIN-MEADOW, 2005; MCNEILL, 1999).

Vejamos a presença de um gesto metafórico no fragmento da narrativa abaixo.

E. 5 anos e 4 meses.

Contexto interativo: A criança narra a história envolvendo os Flashs, baseada na série de televisão de super-heróis denominada The Flash. Na narrativa, a própria criança assume um papel de personagem: O Flash vermelho, que luta contra o vilão, o flash azul.

História: Era uma vez um menino chamado E.

Tia. E ?

Tia : oia, vó!

E. E depois quando apareceu um choque atingiu ele (referência ao filme Flash)

Tia. e aí?

E. aí fez um grande ferido..

E. depois, quando ... ele se tranformou em flash.. correu e sentiu a velocidade

E. mas quando apaleceu o flash azul do mal ...

Tia. e aí?

E. aí começamo a brigar! e depois começamos a brigar!

Tia. hum!

E. um no outo chutano no outo, depois começaram a correr bem rápido

Tia. aí como era que eles fazia?

Tia. mostra pra a gente!

E. correno assim ó! aí o flash aí o flash azul...aí o flash azul pegou um negócio afiado e pichiiii! enfocou ele....

Figura 25: gesto metafórico na narrativa - caso

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
>	N.						
32	se aí viveu felizes para sempre (FIM da ESTÓRIA)						
33	AGORA uma estória tem bonita						
34	sabe de qual? adivinhem...						
35	Não!						
36	Não!						
37	Só viviam...						
38	do Flash!						
39	vai ser difícil						
40	ERA uma vez um menino chamado Enzo! (ESTÓRIA)						
41	e depois quando apareceu um choque atingiu ele (referência ao filme Flash)						
42	ai foi em grande tendo						
43	depois, quando...						
44	correu e sentiu a velocidade						
45	mas quando apareceu o flash azul do mal...						
46	ai começaram a brigar!						
47	e depois começaram a brigar!						
48	um no outro chutaram no outro						

Fonte: a autora (2023)

Nesse excerto, temos os seguintes destaques no início da cena interativa; A bisavó folheia um livro de histórias da criança. Nesta narrativa, chama a atenção o fato de que E' é o nome de um personagem 'Era uma vez um menino chamado E.', porém ao mesmo tempo é o nome da criança que narra a história, assim temos um E-autor e E -personagem. Ela encontra-se sentada com a mão direita no colo da tia, o olhar se mantém direcionado para frente e disperso, sendo observada pela tia nesse momento.

Figura 26:Gesto metafórico “enfocou ele”.



Fonte: a autora (2023)

Nas duas imagens anteriores, observa-se que o gesto correr apresenta uma relação direta com o enunciado pela criança e recuperado pela tia: simulação da ação de correr. A tia representa o evento olhando diretamente para a criança, com as mãos fechadas, movimentando-as para frente e para trás. Depois, toca na criança (gesto de apontar) ao verbalizar “mostra pra gente”. A criança, de modo distinto, abre as duas mãos e bate uma na outra, representando a corrida do personagem Flash, e sincronicamente verbaliza , “ correno assim ó!”. Mais adiante, ao concluir a narrativa acerca do domínio do flash azul sob o flash E., verbaliza “pichii enfocou ele”. Nesse momento, ao gesticular, a configuração gestual do infante se dá com uma mão fechada e a outra aberta, e com o corpo inclinado e olhar direcionado à tia, bate uma mão na outra, em forma de golpe, ressaltando, assim o que está sendo dito.

O gesto produzido pela criança é definido como um gesto metafórico, que são semelhantes em sua superfície aos icônicos, entretanto, não fazem referência a objetos, mas a eventos abstratos, e assume outra particularidade, uma vez que não apresenta uma relação direta com a palavra que está sendo representada, como é o caso do gesto indissociável à fala, produzido pela criança quilombola.

Gesto dêitico

Os gestos dêiticos têm a função de mostrar, assinalar e indicar um determinado referente no espaço físico. Segundo Kendon (2004), os *pointing gestures* são padronizados no sentido de movimento, em posição de linha reta, direcionado a um alvo específico no espaço. Além do dedo indicador, outras partes do corpo podem ser utilizadas, incluindo a cabeça, o nariz ou o queixo. Os dêiticos tem uma característica peculiar, no sentido de que podem ser realizados com a extensão de objetos manipulados (avila-nóbrega, 2017, p.55). Este tipo de gesto ocorre, por exemplo, quando no ato de fala apontam com o dedo indicador para um referente concreto presente no ambiente de interação.

O relato a seguir evidencia um gesto dêitico produzido pela criança quilombola.

E. 5 anos e 7 meses

Contexto interativo: A criança, a pedido da tia, relata acerca do dia em que foi plantar milho com os familiares.

Relato. .Um dia, G. me chamou pá eu plantar

Tia. tu lembra agora?

E. sim, lembro, aí quando eu fui.. eu fui lá e plantei um montão..

E. eu plantei aquilo dali, olha! (aponta e olha em direção ao quintal)

Tia. Milho!

E. aquilo!

E.aí, deixa eu contar

Tia BOb, Fred, (cães) tudinho tava ..

E. peraí! deixa eu contar!

E. aí eu coloquei um....

E. Aí eu joguei a semente...plantei assim, ó!

Tia e depois agou?

E. Aí... clesceram, cresceram..

Tia. aí você foi lá, arrancou e comeu o milho assado.

Tia na fogueirinha que você fez ali!

E. Ah foi! eu fui muito gentil!

Figura 27:Gesto dêitico na narrativa- relato da plantação



N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Um dia, Gisele me chamou (RELATO)	00:04:46.568	00:04:47.803	00:00:01.235
2	pá eu plantar	00:04:47.803	00:04:49.015	00:00:01.212
3	si lembro, aí quando eu fui...	00:04:57.257	00:04:59.408	00:00:02.151
4	eu fui lá e plantei um montão.	00:04:59.904	00:05:03.140	00:00:03.236
5	eu plantei aquilo dali, olha!	00:05:03.647	00:05:05.446	00:00:01.799
6	aquilo!	00:05:07.577	00:05:08.989	00:00:01.412
7	ai, deixa eu contar	00:05:29.145	00:05:31.009	00:00:01.864
8	perai deixa eu contar!	00:05:32.491	00:05:33.602	00:00:01.111
9		00:05:34.217	00:05:34.222	00:00:00.005
10	aí eu coloquei um...	00:05:34.222	00:05:35.583	00:00:01.361
11	Aí eu joguei a semente..	00:05:37.624	00:05:38.976	00:00:01.352
12	plantei assim, ó!	00:05:39.034	00:05:40.768	00:00:01.734
13	Aí... clesceram!	00:05:42.145	00:05:44.331	00:00:02.186
14	cresceram	00:05:44.537	00:05:45.210	00:00:00.673
15	Ah foi! eu fui muito gentil! (FIM do relato)	00:05:49.647	00:05:52.074	00:00:02.427

Fonte: a autora (2023)

Nessa cena interativa, observa-se que a criança se encontra sentada, em companhia da bisavó e de suas primas. Dessa vez, a criança não está no centro, mas do lado esquerdo, aproximando-se da grade de proteção. Durante a cena, ela direciona o olhar para uma outra prima, que não aparece na filmagem, contudo, realiza alguns questionamentos à criança, sob forma de eliciação, buscando rememorar o acontecimento vivenciado por eles.

No que se refere à análise da produção verbalizada, na grade de anotações, observa-se, primeiramente que a criança relata um fato ocorrido: o plantio do milho. Atividades como essa fazem parte do cotidiano de crianças dessa comunidade rural em que vivem os participantes da pesquisa. Assim, neste diálogo, a tia solicita para que a criança fale acerca dessa experiência compartilhada, e em seguida pergunta se a criança recorda o acontecimento, que passa a ser relatado em conjunto. No tópico 5, a criança aponta com a mão semifechada para o lado externo

da casa, espaço reservado às fruteiras, e responde “plantei aquilo dali, olha!”. Em seguida, tia nomeia “milho”.

Figura 28: gesto dêitico “ali”



Fonte: a autora (2023)

Na análise da produção gestual, nota-se que todas são produzidas em concomitância às produções verbalizadas. Fato esse observado inicialmente no momento em que a criança produz um gesto de apontar em direção as plantas do quintal da tia e a expressão *aquilo*, em referência “pé de milho”. O que corrobora com a noção de McNeill 1992, visto que nas narrativas, os gestos dêiticos, geralmente se referem “entidades concretas”, conforme vimos na cena. Nesse fragmento, observamos a coocorrência entre a produção verbal “*aquilo*”, o gesto dêitico e o olhar no contexto interativo, compondo um conjunto de elementos multimodais.

De acordo com Galhano Rodrigues (2012), os gestos de apontar podem ser produzidos com diferentes partes do corpo, a depender do contexto de interação e da cultura. Na cena, criança, por sua vez, aponta para um alvo distante, buscando mostrar o referente à interlocutora

utilizando uma configuração gestual com o braço direito estendido, para o lado de fora da grade, entretanto, não direciona o dedo indicador considerada a configuração convencional do gesto de apontar (MCNEILL, 1992), mas faz uso da mão toda semifechada.

No relato em questão, a criança utiliza o gesto dêitico de apontar para se referir a um termo não rememorado por ela na narrativa, porém recuperado pela interlocutora. Nessa cena, a criança demonstra estar incomodada com as intervenções da prima, que insere elementos na narrativa da criança, na tentativa de recuperar o evento “pantio do milho”. A criança, por sua vez, reitera que deseja contar a narrativa, assumindo, assim, um papel ativo nessa construção multimodal.

Ao descrever a cena, a criança com a mão esquerda fechada e em movimento verbaliza “eu joguei a semente e plantei assim ó. Em seguida, já finalizando o relato, a criança levanta rapidamente os braços para cima e verbaliza “ aí cresceram, cresceram”, indicando dimensão do termo verbalizado, o pé de milho, como mostram as figuras acima.

Gesto ritmado

Os gestos ritmados (*beats*) ou batuta são movimentos curtos e rápidos semelhantes às batidas musicais. Esses gestos são como golpes para cima e para baixo ou para frente e para traz, realizados pelas mãos, dedos e braços, enfatizando as partes do discurso. Os ritmados ainda são utilizados para reparação, destacando o enunciado a ser retificado. Podemos evidenciar isso na narrativa contada pela criança a seguir.

Vejamos a seguir a emergência de um gesto ritmado produzido pela criança na parte inicial da história do lobo mau e os três porquinhos.

E. 5 anos e 6 meses

Contexto interativo: A criança narra a história do lobo mau e os três porquinhos, enfatizando, sobretudo, a fala do personagem lobo.

História. A minha história é do lobo mau dos poquinhos

E. Era uma vez tlês porquinhos..eles decidiram ir fazer casa

E. Um fez uma casa de palha,o outo fez a casa de madela e o oto (porquinho) fez uma casa.....

E. de .. de tijolos.. com cimento.

E. o lobo disse: Ah Ah! ele num sabe nem cantar (cantando) nem dançar.

E. Aí o poquinho disse- O lobo mal vai pegar vocês!

E. o lobo mal já chegou e... UAuuu!

Figura 29: gesto na narrativa- história do “lobo mau e 3 poquinhos”



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ P.ORALCriança ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
40	Tem que tampá!	00:05:46.092	00:05:46.564	00:00:01.472			
41	quem quer ouvir a estória?	00:06:21.372	00:06:22.739	00:00:01.367			
42	A minha estória é do lobo mau dos poquinhos (ESTORIA)	00:09:02.350	00:09:05.109	00:00:02.759			
43	Era uma vez..	00:09:09.059	00:09:10.250	00:00:01.191			
44	Itês porquinhos..	00:09:10.329	00:09:11.601	00:00:01.272			
45	eles decidiram ir fazer casa	00:09:12.015	00:09:15.095	00:00:03.080			
46	Um fez uma casa de palha o outro fez a casa de madeira	00:09:16.311	00:09:19.718	00:00:03.407			
47	e o olo (porquinho) fez uma casa.....	00:09:20.402	00:09:22.854	00:00:02.452			

00:09:11.123 Seleção: 00:09:10.039 - 00:09:10.044 5

Fonte: a autora (2023)

Da cena retratada no excerto acima participam a criança, a prima e a bisavó, conforme apresentamos anteriormente no relato do plantio do milho. No entanto, nesse fragmento, a narrativa contada pela criança é uma história dos contos de fadas, “chapeuzinho Vermelho”, história essa narrada em momentos anteriores pela criança.

Na análise das produções verbalizadas das interações de E., ao introduzir a história, a criança insere na narrativa um novo personagem do clássico infantil a quem denomina de “lobo mau”. Na narrativa, conforme vimos no fragmento do Elan, no tópico 41 a criança lança um chamamento aos familiares ao verbalizar “quem quer ouvir a história?”. A seguir, com o olhar distante, ela antecipa ao interlocutor a narrativa ressaltando a história a ser contada ao verbalizar, no tópico 42 “A minha história é do lobo mau dos porquinhos”, assim como uso da expressão “era uma vez”, peculiar ao universo dos contos de fadas, ele simultaneamente produz um gesto icônico, indicando a quantidade de porquinhos e os tipos de moradia construídas por eles.

Figura 30: Gesto ritmado “ahahha, ele não sabe nem cantar”.



Fonte: a autora (2023)

Ao longo da narrativa, E. assume outros papéis, incorporando-os de forma gestual e verbalizada, tais como o de narrador ao verbalizar “ eles decidiram fazer casa” e faz uso do discurso direto no diálogo entre os personagens porquinho e o lobo mau. Incorpora o personagem lobo: “aí o lobo disse: ah!ah! ” e dá voz ao personagem porquinho verbalizando “ aí o porquinho disse: o lobo mau vai pegar vocês”. É ainda ao incorporar o personagem lobo que a criança verbaliza cantando “ ah, ah! Ele não sabe nem cantar, nem dançar!”. Nota-se nesse fragmento que a criança estende o dedo indicador para frente e faz um movimento com o dedo para cima e para baixo, ressaltando essa parte cantada da narrativa. Assim, observa-se a presença de um gesto ritmado em coocorrência ao discurso narrativo. Acerca desse gesto em

evidência, quem contribui com sua interpretação é Galhano-Rodrigues (2005), quando afirma que os gestos ritmados, além de destacar um determinado momento, enfatizando-o em relação ao discurso anterior, esses gestos funcionam na narrativa como um elemento importante para a inserção de novos personagens, fato esse observado nessa história contada pela criança, que acrescenta e incorpora gestualmente e verbalmente o personagem lobo mau.

Gesto convencional (emblemas)

Os gestos convencionais (emblemáticos) são movimentos determinados culturalmente, que também podem ser enfatizados pela face, como o sorriso para indicar felicidade, e o abaixamento da mandíbula indicado a ação da surpresa, por exemplo. De acordo com McNeill (1992), os emblemas gestos são codificados, ou seja, o sentido apresenta uma relação direta com a fala, como o levantamento do dedo polegar e o abaixamento dos demais dedos, indicando positividade.

Como exemplo da presença de gestos emblemáticos no discurso narrativo, apresentamos um trecho de mais uma história da Chapeuzinho Vermelho contada por E.

E. Idade: 5 anos e 7 meses

Contexto interativo: A criança narra a história do chapeuzinho vermelho.

História E. Mas olha.. agora a história do chapeuzinho vermelho...

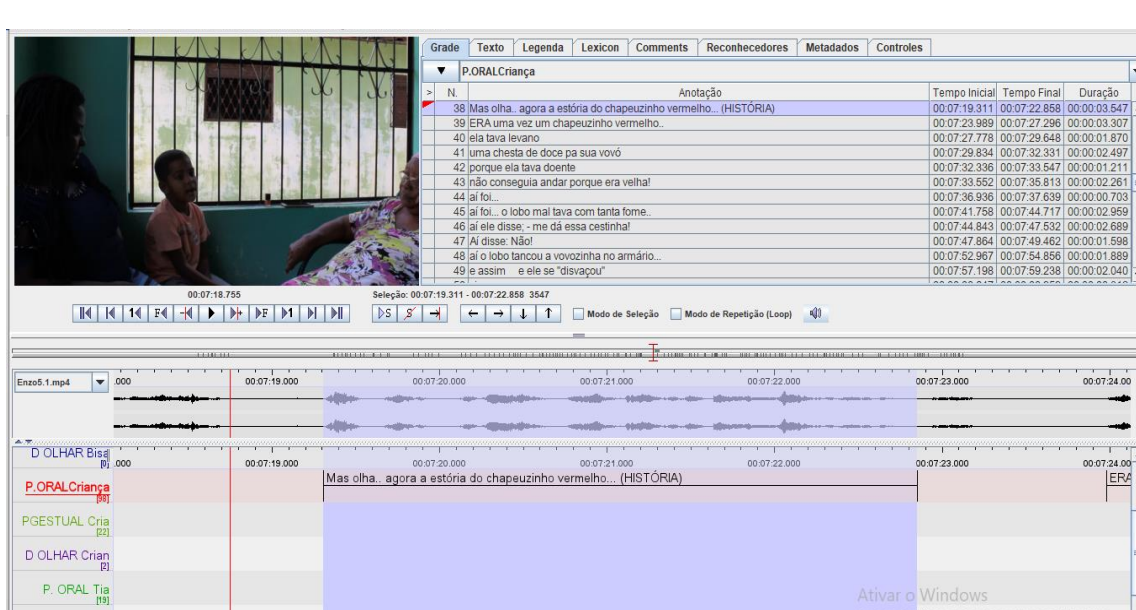
E. Era uma vez um chapeuzinho vermelho... Ela tava levando uma chesta de doce pa sua vovó porque ela tava doente não conseguia andar porque era velha!

Dona D. como eu!

Tia Risos

E. aí foi... aí foi... o lobo mal tava com tanta fome... aí ele disse; - me dá essa cestinha! Aí disse: Não! aí o lobo tancou a vovozinha no armário... e assim e ele se "disvaçou".

Figura 32 :Gesto convencional na narrativa- história da Chapeuzinho vermelho.



Fonte: a autora (2023)

Nesta cena interativa, a criança encontra-se sentada, ocupando uma posição centralizada, com o olhar direcionado à câmera. Como mostra a figura 25, em 38, a criança anuncia a história a ser contada ao verbalizar “mas olha.. agora a história do chapeuzinho vermelho...” e assim o faz espontaneamente, conforme acontece em outras sessões. Aqui E. se propõe a contar novamente a história da Chapeuzinho Vermelho, narrada em outros momentos por ela.

Figura 32: gesto convencional: “me dá !”



Fonte: a autora (2023)

No texto e na figura acima, observamos que ao narrar o clássico infantil chapeuzinho vermelho faz uso de diferentes elementos multimodais; o olhar, direcionado à câmera e a bisavó, a produção vocal relacionada ao conto de fadas, expressão facial e produção gestual. No que diz respeito à emergência do gesto emblemático nesse contexto, E. ao verbalizar “não conseguia andar porque era velha” move a cabeça levemente para o lado esquerdo, produzindo assim, um emblema de negação. Atrelado a isso, a expressão facial da criança como narradora demonstra um descontentamento em relação à doença e a velhice da avó da chapeuzinho vermelho “não conseguia andar porque era velha”. Posteriormente, ao incorporar o papel do lobo, a criança verbaliza “me dá essa cestinha” atrelado à seguinte configuração gestual: estende o braço direito e abre a mão toda, produzindo assim um novo gesto emblemático, com o sentido de pedir, solicitar um objeto no espaço físico, que neste caso refere-se à cesta de doces. Ao verbalizar “não !”, incorporando a fala da chapeuzinho, a criança continua com a mão estendida e produz novamente um emblema de negação, movimentando a cabeça para o lado duas vezes.

Para Ávila-Nóbrega (2017) há muitas possibilidades de configuração de emblemas nos contextos de interação, tendo em vista que além de serem movimentos segmentados, seus significados são favorecidos pela cultura ou microcultura. Os emblemas produzidos pela criança quilombola estão estreitamente relacionados às verbalizações. Além de serem gestos gestos intrinsecamente culturais, em aquisição da linguagem estão presentes nas narrativas multimodais, em que fala e gesto são indissociáveis.

McNeill (1992) apresenta um quadro comparativo dos denominados esquemas gestuais. Nele, há uma comparação entre as dimensões gestuais propostas pelo estudioso (gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados) como vimos acima, e as categorizações elaboradas por Efron (1941), Fredman e Hoffmam (1967) e Elkman e Frisen (1969). Nessa direção, segue a tabela com as proposições gestuais.

Quadro 10: Dimensões gestuais

McNeill	Efron	Fredman e Hoffmam	Elkman e Frisen
Ícônicos	Fiseográficos Cinetográficos	Literal reprodutivo	Cinetográficos Pictográficos
Metafóricos	Ideográficos	Literal concreto	Ideográficos Espaciais
Dêiticos	Dêiticos	-	Dêiticos
Ritmados	Botons	Pontuação	Botons Rítmicos

Fonte: McNeill (1992, p. 76)

Pelo quadro, notam-se semelhanças entre as tipologias gestuais elencadas. No entanto, o que torna a classificação de McNeill diferenciada das demais proposições é a finalidade de identificar o conteúdo semântico e a funcionalidade dos gestos, abarcando-os não somente enquanto um ornamento ou um acessório da fala, todavia como um componente integrante da língua.

Em nossa tese, verificaremos quais as produções gestuais mais recrutadas pela criança quilombola. É partindo desta noção proposta por McNeill de interconexão entre o gestual e o

que é dito, incluindo outras semioses, como olhar, expressão facial, que analisamos as narrativas orais.

Portanto, dada a importância da oralidade neste trabalho, lançaremos, a seguir, o olhar sobre a tecitura das narrativas no próximo capítulo.

5. “ESSA É MINHA HISTÓRIA, QUANDO EU FUI CORAJOSO!”

As narrativas circulam os diversos espaços sociais e em formatos distintos, estão presentes em culturas e contextos diversificados, permeadas por experiências pessoais e coletivas, relatos das vivências e rememoração de eventos. O narrar se configura como uma manifestação transmitida pelos povos desde a origem da humanidade. As narrativas são histórias disseminadas pelo homem através de gerações.

“[...]inumeráveis são as narrativas do mundo. (...) a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomina, na pintura (...) no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers, na conversação.” (BARTHES, 1976 p.19).

Diante disso, podemos notar que a construção das narrativas é um tipo de atividade que perpassa diferentes gerações, ancora-se na literatura, nos gêneros discursivos e nas artes cênicas. A narrativa pode ser concebida no seu sentido mais abrangente, envolvendo as múltiplas possibilidades de narrar, tanto oral, quanto escrita.

A narrativa para Benjamin (1993) é uma forma artesanal de comunicação e que há muito tempo floresceu em meio artesão, no campo, no mar e no meio urbano. Acerca desse processo constitutivo, o referido autor considera que “(...) ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório, ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.” (BENJAMIN, 1993, p.205).

Nesse viés, o narrador, durante a construção das narrativas, é o artesão, é aquele que produz e modela as histórias com base em suas vivências. Nessa composição estão entrelaçadas as experiências adquiridas, voz e corpo. “Os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios análises, emoções, reflexões, testemunhos” (DELGADO, 2003, p. 22).

Ao falar de sujeitos que têm como referência as suas experiências, Benjamin (1993) destaca dois grupos de narradores: o homem que viaja e o homem do campo. O viajante, é o homem que vem de longe, aquele partiu, adquiriu experiências em terras distantes e ao retornar

ao país de origem tem muitos acontecimentos a revelar. Por outro lado, o homem do campo, embora não tenha saído do seu país, conhece as suas tradições e têm muitos saberes a narrar.

Tradicionalmente, os narradores, são os mais velhos das comunidades, tendo em vista que possuem uma bagagem repleta de experiências adquiridas ao longo tempo e de saberes habitualmente relacionados à pesca artesanal, às farinhadas, ao uso das ervas e aos festejos do lugar onde vive. Assim sendo, “o narrador figura entre mestres e sábios” (BENJAMIN, 1993.p. 221).

Em relação aos estudos linguísticos, um dos trabalhos pioneiros que envolveu as narrativas como instrumento de investigação foi realizado por Labov e Waletzky (1967). As narrativas analisadas eram gravadas em contextos entrevistas sociolinguísticas, neutralizando o paradoxo do observador, de modo que a presença do entrevistador influenciasse mínimo possível as narrativas. No decorrer da investigação, Labov constatou que ao se reportar às experiências pessoais, o informante imprimia as suas emoções, controlava menos a sua fala e produzia uma variante padrão mais espontânea (BASTOS, 2005, p. 78).

No que tange à análise, Labov e Waletzky (1967, p.28) e Labov (1997) desenvolverem um modelo estrutural para narrativas orais de experiência pessoal. Os autores observaram que as narrativas são formas privilegiadas de discurso. Nessa concepção, as narrativas estão relacionadas à biografia do narrador, são eventos sociais emocionalmente avaliados e reconstruídos pela experiência, seguindo uma ordem cronológica, sendo necessário que o narrador tenha vivido o acontecimento narrado para assim contá-lo.

Na visão de Labov (1997), a narrativa é estruturada com as seguintes propriedades linguísticas discursivas:

Quadro 10: Componentes da estrutura narrativa propostos por Labov e Waletzky

Resumo	Enunciados que sumarizam eventos na narrativa.- Do que se trata a história?
Orientação	Contextualização do evento a ser narrado, informando o tempo, o lugar, a identidade dos participantes e seu comportamento inicial. Quem? Quando? o que ? Onde?
Ação complicadora	Sequência de enunciados ordenados, relacionados a eventos no passado.- E o que aconteceu?
Resolução	Encerramento das séries de eventos descritos na ação complicadora. – Afinal, o que aconteceu?
Avaliação	É o principal elemento da narrativa, corresponde à carga dramática, indica o clima emocional da narrativa. Há dois tipos: Avaliação externa: quando ocorre uma pausa durante o fluxo da narrativa e o narrador relata a sua experiência; Avaliação encaixada: é marcada por uma intensificação dos elementos discursivos, sem que seja interrompido o fluxo de fala. Então?
Coda	Marca a conclusão da narrativa. (encerramento)

Fonte: Elaborado pela autora conforme CORTAZZI (1993); (BASTOS (2005).

O intuito de Labov era elaborar uma forma de análise de narrativas contadas por adultos, partindo de uma estrutura que visava fornecer subsídios contemplatórios ao estudo dessas narrativas. Com esse viés, as narrativas da criança, por exemplo, estariam moldadas, restritas às cláusulas discursivas, o que, na realidade, nem sempre é plausível, tendo em vista a naturalidade e a espontaneidade em que ocorre fala da criança. De todo modo, os estudos de Labov representaram um avanço para o desenvolvimento de pesquisas acerca das narrativas na Linguística, em especial para a Sociolinguística.

Labov e Waletzky (1967) identificaram que a construção das narrativas ocorre por propriedades fixas, não sendo considerados o contexto e a interação entre os participantes do estudo. Além disso, para os estudiosos, são consideradas narrativas aquelas que possuem um compilado de eventos passados ordenados temporalmente.

Vejamos um fragmento de narrativa presente em nossos dados, na sessão 3 (história do peixe gigante), extraído de um diálogo entre a criança, a tia e a pesquisadora sobre o a pesca no Rio Gramame, atividade exercida pela família da criança:

Quadro 11: Peixe gigante

Pesquisadora: Tu já visse um peixe nesse rio aí?

E. Já vi! ele era gigante, mas sabe o que eu fi? eu tenho uma faca aqui!



E. e sabe o que eu fiz com ele?

Tia: Não!

E. peguei! tchi!!! (gesto)

E. cotei o copo dele e levei ele pá casa...



E. mas eu não comi não... Eu joguei dentro do fogo (gesto)

E. eu peguei papel, toquei fogo e joguei no fogo.



E. Essa é minha história, quando eu fui corajoso! (risos)



Fonte: a autora (2023)

Conforme o protótipo laboviano, esta história contada pela criança quilombola possui elementos que a caracteriza como uma narrativa, sobretudo uma sequência temporal de eventos (juntura temporal) em que a criança relata o fato de ter cortado o peixe e ter levado para casa. Posteriormente, ele acrescenta em 10: “eu peguei papel, toquei fogo e joguei (o peixe) dentro do fogo”. Observamos nesse extrato uma ordenação dos fatos narrados, e por fim uma avaliação, uma vez que de acordo com a criança, essa narrativa revela um ato de coragem da mesma, diante da pesca de um “peixe gigante”. Entretanto, se atentarmos aos outros aspectos da perspectiva narrativa de Labov, tal história não se remete a um acontecimento real, vivido pela criança, já que (pescar, cortar e jogar o peixe no fogo) faz parte da imaginação infantil. Assim, de acordo com a perspectiva Laboviana, essa história não seria classificada como uma narrativa, uma vez que as experiências apresentadas nas narrativas deveriam ser vivenciadas socialmente pelo narrador. Além disso, a criança ao se referir ao uso da faca, utiliza uma estrutura no tempo presente, afirmando “eu tenho uma faca aqui”.

Vimos, portanto, que o padrão de narrativa Laboviana, em partes, não se aplica aos nossos achados, tendo em vista que a criança, em processo de aquisição da linguagem, pode utilizar estruturas linguísticas que não coadunam com a sequência temporal para se referir a acontecimentos passados. Acontecimentos esses, muitas vezes, criados pela criança, um ser brincante e inventivo, baseados nas vivências e interações com os familiares, e no caso da criança quilombola, relacionados ao rio, como os peixes e os artefatos utilizados no cotidiano, e neste caso, durante a pesca artesanal, prática existente na comunidade.

Em contrapartida, neste trabalho consideramos a junção temporal como um elemento importante, mas não determinante na narrativa infantil, uma vez que levamos em consideração o fato de que a narrativa é uma construção, e de que paulatinamente algumas noções de tempo, espaço, assim como os elementos encadeadores são adquiridos pelas crianças. Partimos da perspectiva de que elas narram utilizando ou não determinadas estruturas

linguísticas, já que observamos a narrativa em sua totalidade, envolvendo simultaneamente os gestos e a fala, como vimos no fragmento da narrativa do peixe gigante, uma sequência temporal falada e gestualizada. Por tanto, neste estudo, reforçamos o pressuposto de que as narrativas são constituídas pelas crianças com o uso de um arcabouço multimodal.

É inquestionável o fato de que os estudos acerca da análise formal da sintaxe das narrativas empreendidos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1997) agregaram contribuições à teoria narrativa. As técnicas são consideradas protótipos e utilizadas em diversos trabalhos.

Assumindo um viés psicológico, Peterson & McCabe (1983) desenvolveram uma pesquisa experimental, com o objetivo de descrever as regularidades estruturais e os pontos salientes das narrativas orais infantis. Participaram do experimento 96 crianças, oriundas da classe trabalhadora, matriculadas em escolas e creches da cidade de Ohio, nos Estados Unidos. Como estratégia metodológica, foram escolhidos dois temas sob os quais as crianças, individualmente, produziram três narrativas orais. Essas produções eram motivadas por atividades envolvendo imagens, seguidas de questionamentos sobre os acontecimentos retratados nas figuras, relacionando às experiências pessoais das crianças.

Nesse estudo foi constatado que as meninas produziram um número mais elevado de narrativas em comparação aos meninos. Ainda foi observado que as crianças mais velhas respondiam aos questionamentos de modo mais ágil e frequente, produzindo, assim, mais narrativas. Os estudiosos descobriram que antes de desenvolverem competências para a contação de narrativas do padrão clássico, as crianças narraram histórias mais simples, e assim categorizaram seis padrões de narrativas.

Cronologicamente, o primeiro tipo de narrativa contada pelas crianças é encontrado por volta de quatro anos de idade, este padrão é o da narrativa saltitante, *Leap-Frog*, em que o narrador salta de um evento para outro sem seguir uma sequência de acontecimentos. Esse padrão narrativo foi constatado em crianças mais novas e tendem a desaparecer aos quatro anos e meio de idade (SPARKS, CARMICHAEL, RÍOS, 2013).

Outro tipo de narrativa comum contada por crianças dessa faixa etária é a narrativa empobrecida (*Impoverished*), pois conforme a própria nomenclatura sugere, tratam-se de histórias curtas, em que os eventos são considerados insuficientes, até mesmo por falta de interesse da criança em adicionar informações à história narrada.

Em uma faixa etária mais precoce comumente é encontrado o padrão de narrativa desorientada (*desorientad*), que são histórias contadas pela criança de modo confuso, seja por ela ainda não ter adquirido as propriedades linguísticas, seja por não ter desenvolvido as competências narrativas, gerando uma confusão na sequência dos eventos descritos.

Progressivamente, com o desenvolvimento das habilidades, há uma progressão e um amadurecimento das narrativas.

Aos quatro anos de idade, foi observada a produção de narrativa cronológica (*chronological*), definida como história que segue, cronologicamente, uma sequência de eventos. Uma outra característica observada é que essas narrativas não têm função e marcadores avaliativos e nem ponto alto, servindo somente para recapitular uma série de eventos. Por conseguinte, diferentemente das narrativas desorientadas, esse padrão narrativo foi contado por todos os participantes do estudo, abrangendo a faixa etária dos quatro aos nove anos de idade.

A narrativa de ponto alto (*Ending-at-the-High-Point*) foi frequentemente observada por Peterson e McCabe (1983) em crianças com cinco anos. Esse é um tipo de estrutura que envolve todos os elementos de uma narrativa clássica, faltando apenas a resolução, ou seja, o desfecho da narrativa contada pela criança.

Por último, os pesquisadores observaram que por volta dos cinco aos seis anos a predomina o padrão clássico de narrativa (*classic*), o qual agrega uma sequência com complicação e resolução, conforme o protótipo laboviano. Ainda no que diz respeito ao surgimento desse padrão, os pesquisadores constataram uma incidência no que se refere à faixa etária, uma vez que, à medida que a idade da criança avançava, as narrativas clássicas tornavam-se mais salientes.

Os estudos de Peterson e McCabe (1983) alavancaram outras contribuições aos trabalhos sobre narrativas. Essa é uma perspectiva interessante no sentido de mapear os padrões de narrativas mais salientes encontrados durante o desenvolvimento narrativo, no entanto, é um modelo que indica a existência de níveis da aquisição da competência narrativa, consideravelmente estanque, engessado e formal, como forma de estágios, em que a criança vai avançando na construção de narrativas somente a partir dos quatro anos de idade.

Também a teoria laboviana traz aspectos mais estruturais e engessados e é criticado por Brandão (2015, p.90), no sentido de que, segundo a autora, apesar de tratar-se de um protótipo narrativo, considerado bem-sucedido se constituído por elementos fixos, relacionados ao início, desenvolvimento e fechamento da narrativa, o ato de narrar não se restringe às experiências vividas pelo sujeito contadas em sequência narrativa, conforme é proposto por Labov, tendo em vista que (...) “a narrativa extrapola o real e entra no mundo criativo/fictício (mundos possíveis) daquele que narra”.

Nesse sentido, compreendemos que narrar não é somente relatar fatos passados, contar experiências vivenciadas, é, sobretudo, adentrar em um universo imaginário ressignificando o evento narrado. Ao narrar são mesclados fatos da realidade e da imaginação. Nesse jogo, entre

as vivências rememoradas e as histórias fictícias, entram em cena novos elementos, tais como a presença de personagens na narrativa, os quais fazem parte da cultura da criança que narra.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das noções de narrativas orais discutidas neste trabalho, elencadas sob as abordagens laboviana e multimodal, que apesar de investigarem objetos de estudo distintos, discorrem acerca das narrativas no campo da Linguística.

Quadro 12: Concepções de narrativas

Concepção Laboviana	Concepção Multimodal
* A narrativa é o conjunto de eventos passados ordenados temporalmente. *Desenvolve um modelo estrutural de narrativa. * Modelo: estrutura fixa; aplicação de entrevistas Sociolinguísticas, sob forma de monólogo. * São classificados como narrativas os relatos, fatos que fazem parte da biografia do falante.	*A narrativa não é definida pela estrutura, é construída por um conjunto de elementos linguísticos multimodais (gestos, fala, olhar, prosódia, expressão facial). * O contexto e as situações naturalísticas são considerados importantes no narrar. *A interação e o diálogo entre os sujeitos são fundamentais para a construção narrativa. *Concebe como narrativas não apenas as que possuem elementos factuais, mas uma gama de histórias contadas pelas crianças, tais como os contos, recontos, casos, relato de experiências e a mescla entre acontecimentos vividos e pertencentes ao imaginário infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme Brandão (2015); De Almeida (2018).

O quadro expõe alguns contrapontos entre as perspectivas teóricas discutidas. Ressaltamos que a concepção multimodal é uma abordagem ampla, que considera as múltiplas produções linguísticas infantis, os mais variados contextos interativos e a possibilidade de

investigação de narrativas em diferentes espaços sociais, como escolas, creches, residências, clínicas, entre outros.

No que se refere aos diferentes contextos de produção, uma autora que investigou o processo de desenvolvimento das narrativas em crianças é Marta Shiro (2003). A autora analisou a produção de narrativas orais, sobretudo as de experiência e as ficcionais, a partir de relatos de filmes, contadas por crianças em idade escolar. Shiro ao realizar estudos comparativos acerca das habilidades narrativas das crianças em distintas situações socioculturais, socioeconômicas e de diferentes faixas etárias, constatou que no que tange à idade da criança, primeiramente, há uma emergência de relatos de experiência pessoal, em comparação aos demais tipos de narrativas orais, uma vez que, conforme a autora, esta é uma habilidade desenvolvida pela criança nos primeiros anos: narrar sobre si próprio, contar as suas experiências em contextos comunicativos.

Shiro (2003) ainda observou mais variação nessas narrativas, que não se deu não em detrimento da idade dos infantes, mas também de acordo com as diferenças socioculturais, como o nível socioeconômico. Assim, averiguou que as crianças mais novas e as de nível socioeconômico inferior, por terem um menor contato com narrativas de ficção, apresentaram dificuldades na construção dessas narrativas. Por fim, ao acompanhar o desenvolvimento da habilidade de narrativas ficcionais, Shiro constatou que a medida que se tornavam mais velhas, as narrativas de ficção construídas por essas crianças venezuelanas se apresentavam com mais intensidade.

No Brasil, pesquisas acerca da habilidade narrativa mostram que para além da idade, a escolaridade, nível de instrução das crianças é um fator importante para a produção de narrativas. Estudos apontam que crianças de 4 a 6 anos apresentam níveis mais incipientes quanto à competência narrativa, em comparação às crianças de 8 anos de idade, alfabetizadas, semelhantemente o que ocorre com crianças italianas e inglesas (SPINILLO, 1993; SPINILLO; PINTO 1994).

Shiro (2007) desenvolveu uma pesquisa sobre a construção do ponto de vista em narrativas orais. Metodologicamente, participaram desse estudo 107 estudantes de seis escolas caraquenhãs, divididas entre públicas e privadas. Parte dessas crianças eram oriundas de bairros nos quais a população vivenciava uma situação de pobreza ou extrema pobreza, já os sujeitos de classe média alta frequentavam as escolas mais prestigiadas do país. Assim, como resultado do estudo, constatou-se que, no que diz respeito à idade, as crianças de 6 a 11 anos estavam em processo de aprendizagem das expressões linguísticas, porém fizeram escasso uso dos advérbios e verbos modais. No tocante ao contexto sociocultural, as crianças

socioeconomicamente mais favorecidas e mais velhas utilizam mais recursos linguísticos que os meninos e as meninas menores, cujo nível socioeconômico era baixo.

Nessa perspectiva, o discurso narrativo é constituído paulatinamente, em contextos de trocas interativas, e neles, narrador além de reportar o discurso, tem a possibilidade de reinventar as histórias, trazendo elementos linguísticos, visando atrair a atenção do interlocutor.

Segundo Shiro (2012), inicialmente, em interação com o adulto, a criança co-constrói estórias ao reportar-se a eventos passados ou ao universo do imaginário, inserindo-se, assim, no discurso narrativo. Durante a entrada da criança no mundo das narrativas, os adultos realizam intervenções enunciativas importantes para a construção discursiva.

A construção de narrativas, é, portanto, um processo gradual, contínuo, e, no decorrer do tempo, as intervenções do interlocutor tendem a ser menos frequentes, pois a criança torna-se mais independente e desenvolve as habilidades profícuas ao discurso narrativo.

Tal como afirma Shiro (2012), com o desenvolvimento das habilidades narrativas, o discurso infantil passa a apresentar as seguintes características:

- a) falar “lá e então” em vez de aqui e agora;
- b) tornar turnos mais longos para poder desenvolver componentes da narrativa;
- c) organizar a narrativa de forma que inclua: a orientação acerca da situação e dos personagens; ações que resultam no clímax e resolução que permite o fechamento da narrativa (LABOV, 1962);
- d) construir a perspectiva narrativa que justifique a inserção das histórias e relatos na interação e ao mesmo tempo manter a atenção do interlocutor durante turnos mais longos.

A relevância da interação entre o sujeito que narra e o interlocutor é inquestionável nos estudos de Shiro. No que se refere à competência narrativa, como vimos, a autora apresenta alguns elementos da teoria laboviana e contribui com estudo em aquisição da linguagem, inserindo no centro das discussões crianças de diferentes idades e gêneros e ainda aquelas oriundas de camadas sociais distintas. O estudo empreendido pela autora observa a variação das narrativas a partir das condições em que são produzidas e possui uma abordagem metodológica tendo a entrevista como um dos instrumentos de coleta, em que os sujeitos eram convidados a contarem histórias ficcionais e relatos de experiências pessoais. Além disso, nessas pesquisas, há uma ênfase no estudo das formas linguísticas e discursivas, mais um fator que assim como as entrevistas sociolinguísticas se distancia do nosso objetivo, que é observar a relação gesto e fala em contextos de naturalísticos.

Consideramos a importância de desenvolver estudos acerca das narrativas voltadas à aquisição da linguagem, por compreendermos o processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas para a construção das narrativas orais.

A perspectiva empreendida por Shiro é pertinente à nossa pesquisa, tendo em vista os diferentes status sociais que são considerados relevantes na investigação, apontando que diferentes aspectos (gênero, classe social, idade) podem apresentar implicações no processo de construção das narrativas pelas crianças.

Vejamos a seguir outros estudos acerca da criança e o universo narrativo com ênfase na no processo de aquisição da linguagem.

5.1 As narrativas e o processo de aquisição da linguagem

As crianças desde a mais tenra idade são envolvidas em contextos narrativos, seja através do contato com relatos, seja em situações interativas permeadas por histórias narradas a partir da leitura de obras da literatura infantil. Nesse sentido, é em interação com outros que elas aprendem a contar e a recontar as narrativas com naturalidade.

Acerca da narrativa como experiência da aquisição da linguagem da criança, Diedrich (2020) manifesta o seguinte entendimento:

[...] Ao menos em grande parte das culturas das quais se tem registros, desde muito cedo, a criança entra em contato com narrativas: ou são os adultos que lhe narram histórias, ou é ela mesma que narra acontecimentos reais ou imaginários. São várias as situações que ilustram essa vivência, desde as cantigas de ninar, as quais, de forma melódica, narram episódios singulares e parecem unir as existências de quem nina e de quem é ninado pela narrativa; até as rodas de conversas promovidas no ambiente escolar, em que o lugar de fala é disputado com os colegas frente à professora que estrategicamente assume o lugar de escuta de todos (DIEDRICH, 2020 s.p).

Diedrich (2020) defende a noção de narrativa como um “ato enunciativo na aquisição da linguagem” concebendo-a “na relação constitutiva da língua e da cultura”. Para melhor explicar o entendimento da narrativa como um ato, Diedrich (2020) se apoia em Silva (2009), a qual entende que “a enunciação se realiza como “um ato de enunciar a linguagem” e a aquisição se realiza como um ato de adquirir a língua” (DIEDRICH, 2020, s.p).

Nessa perspectiva, a narrativa é um dos discursos que caracteriza a experiência da criança na linguagem. Nesse sentido, imersa em um contexto sociocultural, a criança vivencia experiências com narrativas diversas em interação com seus pares. O ato de narrar realizado pelas crianças é importante para a apropriação da linguagem. Assim, “ao narrar, a criança vivencia a língua em uso e assume a sua experiência do acontecimento na linguagem, o que se dá sempre na troca com o outro e na assimilação da cultura” (DRIEDRICH, 2020, s.p).

Bruner (1997), pesquisador da área da Psicologia cultural, que realiza estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, pontua que há duas formas de pensamento: o narrativo e paradigmático. Esses “modos pensamentos” são construídos pelo ser humano, a partir das diferentes formas de discurso, sobretudo, da narração e da argumentação. Seguindo esse raciocínio, as nossas experiências e as nossas memórias são organizadas a partir de narrativas. Logo, para este estudioso, as narrativas assumem um papel essencial na construção da realidade.

Nessa linha, Bruner (1997) argumenta que a construção dos significados na mente acontece a partir de um “kit” de ferramentas utilizadas para fins de construção da realidade. Assim, a narrativa compõe esse “conjunto de ferramentas culturais”. Além disso, ao ressaltar o ponto de vista sociocultural da narrativa, o estudioso considera que não são os aspectos biológicos, mas é a cultura que “molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo” (BRUNER. 1997 p. 11).

Em relação às propriedades da narrativa, Pontes (2016) apoiada em Bruner destaca como aspecto constitutivo da narrativa a sequencialidade, uma vez que a narrativa é formada por uma sequência de eventos singulares, estados mentais e indivíduos que participam de um enredo, seja como personagens ou como atores. Além dessa propriedade, há a indiferença “factual”, ou seja, a narrativa pode ser real ou imaginária, e, por fim, pode transitar entre o excepcional ao canônico, entre o cultural ao universo idiossincrático.

Perroni (1992) investigou a aquisição de narrativas por crianças de dois a cinco anos de idade e desenvolveu uma pesquisa de cunho longitudinal e observacional com ênfase na investigação das fases do narrar dessas crianças. A abordagem do estudo realizado é Sociointeracionista, centrada na interação entre adulto e criança, uma vez que nessa perspectiva, a produção narrativa é um processo constitutivo e dialógico.

Em seu estudo Perroni (1992) tece considerações acerca do processo pelo qual a criança passa de dependente do olhar interpretativo do adulto-geralmente a mãe- para intérprete de sua própria produção discursiva, assumindo o protagonismo na construção das narrativas. Em sua pesquisa, considera os fragmentos das narrativas como dados importantes para a compreensão

das estratégias utilizadas no ato de narrar. As fases do narrar denominadas pela autora são: protonarrativas, técnica narrativa e criança como narradora.

Conforme Perroni (1992), em contextos de interação dialógica, entre adulto e criança, encontramos o que a autora denomina de “comportamentos precursores da narrativa”, uma vez que a criança não elabora narrativas propriamente ditas, mas *tentativas de narrar ou protonarrativas*. Para a autora, as protonarrativas são importantes por serem o ponto inicial da criança no processo de construção das histórias, pois nelas estão presentes as tentativas de relatos pessoais, emergindo por volta dos 2 a 3 anos de idade.

Segundo a referida autora, aos 2 anos de idade, mesmo compartilhando experiências com os adultos, a criança de seu estudo ainda não produzia o que se reconhece como narrativas, mas uma estrutura embrionária de narrativa. No que tange ao tipo de narrativa, até os 3 anos, as narrativas de experiências pessoais se sobressaíam em comparação à elaboração de histórias inimagináveis.

As postulações de Perroni (1992) acerca dos “comportamentos precursores das narrativas” e sobre das *tentativas de narrar* são contestadas por Brandão (2015), uma vez que, nesse sentido empregado pela autora, as histórias contadas pelas crianças na faixa etária de dois anos ainda não são compreendidas como narrativas propriamente ditas, tendo em vista que de acordo com Perroni, somente por volta dos cinco anos de idade, a criança produz narrativas de forma plena. A autora argumenta com base em uma crítica elaborada por Perroni (1992), no que diz respeito à forma de como as narrativas, durante muito tempo, têm sido discutidas, voltadas aos aspectos estruturais, gerando a exclusão de enunciados pouco inteligíveis produzidos pelas crianças ao narrar, por serem vistos enquanto lacunas e “incompletudes”.

De fato, a criança não tenta narrar, ela narra histórias vividas e inventadas por elas, contam histórias que lhes foram narradas por algum adulto, rememorando a sua maneira, de modo singular, acrescentando ou não enunciados no discurso narrativo. O adulto, por sua vez exerce um papel importante durante a configuração das narrativas na fase inicial.

A autora destaca:

A atuação do adulto, fundamental por seu papel predominantemente ativo nesta fase inicial, consistia em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favorecem o surgimento desse tipo de discurso. Esse procedimento, cada vez mais refinado quanto à complexidade das perguntas, é chamado aqui de “elicição” de discurso narrativo. O tipo mais primitivo de pergunta que o adulto dirige às crianças, nestes dados, é aquele que questiona ou sobre a origem de objetos presentes no momento da interação - Quem te deu isso? Quem trouxe isso? Ou sobre alterações evidenciadas nesses objetos no momento da interação (...) (PERRONI, 1992, p.49).

Na visão da autora, por volta dos dois anos de vida da criança, o adulto ocupa uma posição mais ativa nas cenas interativas. Nota-se que a eliciação por parte do adulto funciona como uma motivação para a emergência de narrativas orais infantis. Perroni (1992) destaca que essa direção à criança acontece, por exemplo, através de perguntas que incidem para três referências, basicamente: a localização espacial “Ande você foi? ”, acerca de personagens “quem? ”, e a respeito do acontecimento propriamente dito “o que você fez ?”.

Partilhamos da perspectiva de que o adulto assume uma função importante no período de aquisição da linguagem, por ser co-partícipe das cenas interativas, entretanto, discordamos desse papel “predominantemente ativo” atribuído a ele, tendo em vista que as crianças também são atuantes na interação, e podem ser narradores e protagonistas das suas próprias histórias.

Cavalcante e Mandra (2010, p. 395), em um estudo sobre o desenvolvimento das narrativas orais, investigou o número de palavras, o tempo de narrativa e de pausa e a intervenção dos adultos nas narrativas espontâneas e com livros sem palavras. Como resultado, as pesquisadoras constataram que entre esses dois tipos de narrativas, as mais longas são as oriundas de livros sem palavras. Nesse sentido, ressalta que “diferentes contextos narrativos influenciam na produção desta”. No que se refere à intervenção do interlocutor, observou-se uma menor participação dele conforme aumenta a idade da criança.

Compreendemos a criança como um ser ativo, criativo e seu o discurso narrativo é variado de acordo com os diferentes contextos enunciativos. As narrativas infantis podem ser construídas seja através da combinação da oralidade, da escrita e dos desenhos, ou por quaisquer recursos multimodais, como os gestos, o olhar, a expressão facial, etc. É nesse sentido que consideramos relevante tecer considerações acerca da linguagem de acordo com o contexto discursivo.

Sintetizamos o quadro a seguir com os principais aspectos de cada uma das fases do narrar.

Quadro 13:Proposta de Perroni

Fases do narrar	
Protonarrativas	Surgem até perto dos 3 anos de idade as “estruturas embrionárias do discurso narrativo”. Nesse período, a interação do adulto com a criança é fundamental para elaboração das tentativas do narrar através dos “jogos de contar”. Tanto os relatos, como as histórias são identificados enquanto narrativas através da presença de critérios de dependência temporal e a singularidade do narrado. Ressalta-se a “construção conjunta” da narrativa como fator primordial para o aprimoramento desse discurso.
Técnica Narrativa	Em interação com os adultos, a partir dos 3 anos de idade, a criança passa a elaborar história, relato e caso. Aqui há uma complexidade quantitativamente e qualitativamente nas respostas da criança aos questionamentos do adulto. “As narrativas primitivas tomam forma”, aperfeiçoam-se.
Criança como narradora	Aos 4 anos a criança dar pistas do exercício da sua autonomia narrativa e se esforça por reproduzir “histórias” tradicionais como chapeuzinho vermelho e Branca de neve. Aos 4 anos e 3 meses, as narrativas vêm carregadas de discursos diretos, nessa fase a criança demonstra manejar com segurança estrutura e conteúdo de “histórias”. Aos 5 anos, as crianças chegam a um estágio em que assumem o papel de narrador de modo pleno e produzem narrativas idênticas quanto a sua complexidade.

Fonte: Elaborado pela autora conforme Perroni (1992).

Na perspectiva apresentada por Perroni (1992), as fases pelas quais as crianças transitam durante a constituição do discurso narrativo não são sequenciais, isto é, ela pode usar elementos de mais de uma fase simultaneamente. Na fase inicial, um elemento importante para a construção do discurso narrativo é ludicidade, pois favorecem as narrativas primitivas.

Acerca dessa questão, Segundo Scarpa (1992), o discurso narrativo emerge em situações de jogo e brincadeiras de “contar histórias”. Em um estudo realizado acerca do desenvolvimento do narrar, a autora observou que desde cedo, aos dezoito meses, a criança encontrava-se inserida em ocorrências de brincadeiras de “contar histórias”. Nessas situações interativas, o adulto assumia uma posição de narrador ao manusear um livro de gravuras, contando ou fazendo de conta que estava contando histórias. A sua produção narrativa, portanto, foi reconhecida e marcada prosódicamente (ritmo e entonação). Na visão da autora, a criança aprendeu rapidamente a marcar intonacionalmente as narrativas, e houve uma reversão de papéis, em que ela passou a “contar histórias” que passavam a ser ouvidas pelo adulto.

Aqui a criança faz as primeiras tentativas de exercer o papel do narrador. Não são histórias propriamente o que ela produz, são antes coisas do seguinte tipo: sucessão de nomeações de figuras do livro ilustrado ou de sequência de sílabas ou palavras ininteligíveis, onde não há nem concatenação temporal de eventos, nem recuperação do vivido (ou ouvido) antes, nem singularidade do narrado. O que há é uma unidade e um sentido conferidos pela situação de jogo e pela interpretação do adulto que imprimem sentido, mesmo lateral ou lúdico ao “contar histórias” primitivo da criança pequena, bem como pela “entonação de narrar” que a criança aprende a marcar desde cedo (SCARPA, 1992.p 63).

As primeiras ocorrências das tentativas de “contar histórias” surgem desde cedo, conforme a rotina infantil. O narrar é uma construção dialógica, um processo longo, favorecido pelo contexto lúdico, resultando na autonomia da criança enquanto sujeito ativo no processo constitutivo de narrativas. “A narrativa está inserida na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil” (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO,2007).

Nesse viés, ao narrar, além de rememorarmos histórias passadas, podemos reconstruí-las a partir do que se é vivenciado, da nossa relação com o outro, das nossas experiências íntimas, a partir da nossa realidade. Dessa forma, “contando histórias, as crianças organizam a própria experiência vivida, podendo, desta maneira, também refletir sobre ela e, se for o caso, transformá-la” (HARTMANN,2013, p. 61).

A criança ao narrar apresenta marcas discursivas de diferentes tipos de narrativas (PERRONI, 1983). Acerca das similaridades entre elas, Perroni; Simões (1979) ressaltam que estas narrativas compartilham da mesma natureza: “ordenação linguística de eventos/ações, relacionados de alguma forma temporalmente. ” Nesse interim, Perroni (1992) classifica e distingue tipologia narrativa emergentes na primeira infância.

Há um destaque para a técnica narrativa: estórias, casos e relatos, conforme veremos na a seguir.

Histórias

As histórias, também denominadas de ficções e estórias (PERRONI, 1983), são narrativas típicas da nossa cultura, as quais apresentam invariabilidade de conteúdo na relação temporal/casual, como os contos da Chapeuzinho vermelho, Branca de neve, Bela e a Fera, entre outros. A estória tem assume um relevante papel na aquisição da estrutura narrativa, sobretudo na fase da técnica narrativa, entre os três e quatro anos de idade.

De acordo com Paiva (1990) o conto de fadas é uma narrativa de caráter popular que têm origem na tradição oral e durante muito tempo foi disseminada oralmente tanto para adultos quanto para as crianças, perpassando por diferentes povos, de nacionalidades e religiões distintas, através do boca-a-boca e sofrendo adaptações conforme determinadas culturas. A autora acrescenta que há uma relação entre o conto e o mito, cuja a temática é considerada simbólica, destacando que “os contos proporcionam à criança e aos adultos a vivência de elementos mágicos e mitológicos, que não correspondem a uma realidade objetiva, mas sim subjetiva” (PAIVA, 1990, p. 24).

São classificadas como “estórias”, de acordo com Perroni (1983), as narrativas com personagens personificados, apresentando a inexistência do narrador durante o desenvolvimento da ação e um fundo moral no desfecho. Aqui estão contidas as narrativas específicas do repertório de um grupo familiar. Tratam-se de estórias narradas repetidamente, semelhante a um ritual. Além dessas, as recitações e os trechos de músicas também estão inseridos nessa categorização de “estórias”.

Segundo a referida autora, as marcas linguísticas mais evidentes na estrutura das histórias são: introdução, com o tradicional “era uma vez” ou o verbo no modo imperfeito; ação, envolvendo os termos daí, então, depois, um belo dia; fechamento, com a predominância dos enunciados “acabou a história”, “morreu a história”, “foram felizes para sempre”. E, por fim, um conteúdo semântico reforçado pela entoação. Observamos na narrativa de E. todos esses elementos que constituem uma estória e aqui representamos.

Sessão 2.**Idade: 5 anos e 4 meses**

Contexto: As tias a bisavó rememoram a vida em comunidade, os tempos remotos, sobretudo acerca do preparo temperos, do plantio de coentro em troncos de madeira, da produção do óleo de dendê e da banha vela com óleo de coco, que servia para ser usada no cabelo. A criança observa o diálogo atentamente e diz “deixe eu contar uma história”.

História: “Lobo mau e três porquinhos”

E. Agora eu vou contar a história do lobo mau e os três porquinhos...

E. Era uma vez os três porquinhos ... todos faziam suas casas preferidas...

E. O porquinho decidiu fazer uma casa de palha e o outro porquinho decidiu fazer uma casa de madeira e o outro decidiu fazer uma casa de tijolo.

E. Então, terminou sua casa, os três porquinhos estavam se divertindo na sua casa...

E. Até que o lobo mau chegou e disse:

E.- Abre a porta e me deixe entrar!

E. Se você não fizer isso, vou assoplar e explodir sua casa!

E. Ele disse assim: - Eu não vou deixar você entrar na minha casa!

E. O lobo mau assoprou, assoprou e a casa dele voou!

E. O lobo mau continuou andando atrás do porquinho...

E. As a casa de madeira não era tão resistente

Tia: a de madeira?

E. Não!

E. E ele disse: - Abra a porta e me deixe entrar!

E. Se você não fizer isso, vou assoplar e explodir sua casa...

Bisavó: tá veno?

E. Ele disse: eu não vou deixar!

E. Pois o lobo mau assoprou, assoprou ...

E. Que a casa suuuu... explodiu!

Dona D.: tá veno?

E.Mas o lobo mau disse: - Abre: a porta e me deixa entrar,

E.se você não fizer isso, vamo assoprar e explodir sua casa! O lobo.

E.Ele disse: - nem pense, lobo mal, você não pode entrar.

E.O lobo ficou irritado, irritado e assoprou, mas ele não conseguiu.

E. Então, ele viu a chaminé no teto e começou a escalar...Percebeu que o lobo ia subir no telhado, ele ascendeu uma chaminé quente

Tia: uma chaminé quente?

E.Ele(o porquinho) colocou uma grande panela de água e colocou um leite

E.O homem: - já tem essa aqui, disse. Queimou a bunda e voou!

Tia: Hummm...

E. Aí o lobo mau disistiu de comer os poquinhos

E.“E aí viveu felizes para sempe!”

Fonte: a autora (2023)

Figura 33:“Era uma vez os três ploquinhos”

The screenshot displays a video player interface with a video titled "Era uma vez os três ploquinhos". The video player shows a scene with a pig and a wolf. The interface includes a timeline, a list of subtitles, and a list of video tracks. The subtitles are in Portuguese and describe the story of the Three Little Pigs. The video player shows a scene with a pig and a wolf.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
P.ORALCriança							
4	Agora eu vou contar a estória do lobo mal e os três ploquinhos...						
5	ERA uma vez os tres ploquinhos todos faziam suas casas preferidas						
6	o poquinho decidiu fazer uma casa de palha						
7	e o outro poquinho decidiu fazer uma casa de madeira						
8	e o outro decidiu fazer uma casa de tijolo						
9	Então, terminou sua casa, os três porquinhos estavam se divertindo na sua casa						
10	até que o lobo mal chegou e disse:						
11	- Abre a porta e me deixa entrar!						
12	se você não fizer isso vou assoprar e explodir sua casa!						
13	ele disse assim: - Eu não vou deixar você entrar na minha casa!						
14	O lobo mal assoprou, assoprou e a casa dele voou!						
15	o lobo mal continuou andando atrás do porquinho...						
16	Mas na casa de a casa de madeira não era tão resistente						
17	Não!						
18	E ele disse: - Abra a porta e me deixa entrar						
19	se você não fizer isso, vou assoprar e explodir sua casa...						
20	Ele disse- eu não vou deixar!						

Fonte: a autora (2023)

Quadro 14: História

E. Agora eu vou contar a história do lobo mau e os três porquinhos...

Era uma vez os três porquinhos ... todos faziam suas casas preferidas (riso)

E. O porquinho decidiu fazer uma casa de palha



Braços para baixo e mãos abertas

E. E o outro porquinho decidiu fazer uma casa de madeira



Braço semi estendido e apontar com a mão fechada

E o outro decidiu fazer uma casa de tijolo.

E. Então, terminou sua casa, os três porquinhos estavam se divertindo na sua casa...

E. Até que o lobo mau chegou e disse:



Braços semi estendidos e mãos abertas

E.- Abre a porta e me deixe entrar!
Se você não fizer isso, vou assoplar e explodir sua casa!



braços cruzados

E. O lobo mau assoplou, assoplou...	 Corpo estendido para frente, braços estendidos para trás.
E. E a casa dele voou!	 Mãos abertas, braços estendidos para frente

Fonte: a autora (2023)

A narrativa contada pela criança retrata um clássico infantil, a história dos três porquinhos. Na narrativa, temos expressões de abertura “*Era uma vez os três porquinhos*” e de fecho “*E aí viveu felizes para sempre!*”, marcas de contos maravilhosos cristalizadas nas narrativas infantis (SALEH,2010).

A criança conta a história em pé, em frente à tia e faz uso de gestos variados, sobretudo de movimentos dos braços, gestos esses que emergem na cena concomitantemente às verbalizações, configurados, principalmente a partir da perspectiva de um narrador que observa as ações que se passam na história. A criança ainda faz uso do discurso direto e produz gestos que representam o as ações dos personagens, como notamos no frame 11, em que a criança verbaliza “*abre a porta e me deixa entrar!*” e simultaneamente cruza os braços sobre a barriga, representando a ação de aguardar algo, que nesse caso é a abertura da porta da casa de tijolo. Acerca dessa relação de semioses nas narrativas, Barros (2018) aponta que ao fazer uso de elementos multimodais, a criança tem a possibilidade de causar efeitos no seu interlocutor, o que demonstra a sua autonomia no uso da linguagem.

Como vimos, ao narrar a história dos três porquinhos, a criança organiza as informações, representa gestualmente a cena visualizada, estabelece a troca de turno entre os personagens e apresenta alguns elementos coesivos, como “então” e “até que”. Nessa cena, as interlocutoras intervêm com pouca frequência e a criança assume um papel ativo na construção da história narrada.

Relato

O segundo tipo de narrativa elencado por Perroni (1983) é o relato, que é uma narrativa construída para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências vividas pela criança. Além disso, são produzidos com frequência na primeira fase do desenvolvimento infantil, perto dos 3 anos de idade. Nos relatos há uma preocupação com a “verdade” do acontecimento, e não com o enredo fixo, como ocorre com as histórias. Essas experiências passadas fazem parte, por exemplo, do convívio com a mãe, como a participação eventos escolares ou até mesmo ações não habituais que são desencadeadas pela criança.

Vejamos um exemplo em que a criança narra uma experiência vivenciada no quilombo.

Sessão 5
Idade: 5 anos e 7 meses

Contexto: A bisavó da criança conta a história das “Três Negras” e a criança e a tia observam. Em seguida, a criança narra uma história acerca do menino e dos ladrões, fazendo menção a um rio e a uma ponte, o que parece se referir ao rio Gramame à Ponte dos Arcos, situada nas proximidades da comunidade Quilombola de Mituaçu. Posteriormente, a tia inicia um diálogo acerca do dia em que a criança aprendeu a nadar.

Relato: “Eu nadava assim, olha!”

Tia. conta que tu aprendeu a nadar, tu já sabe nadar ?

E. minha tia me ensinou (olha para a tia rindo)...

Tia. e foi ?

Tia. que tia?

(E. aponta com o dedo indicador para a tia)

E. ela me pegava e eu nadava assim, olha:

E. bateno as perna e as mão!

Tia. aí tu nadou muito?

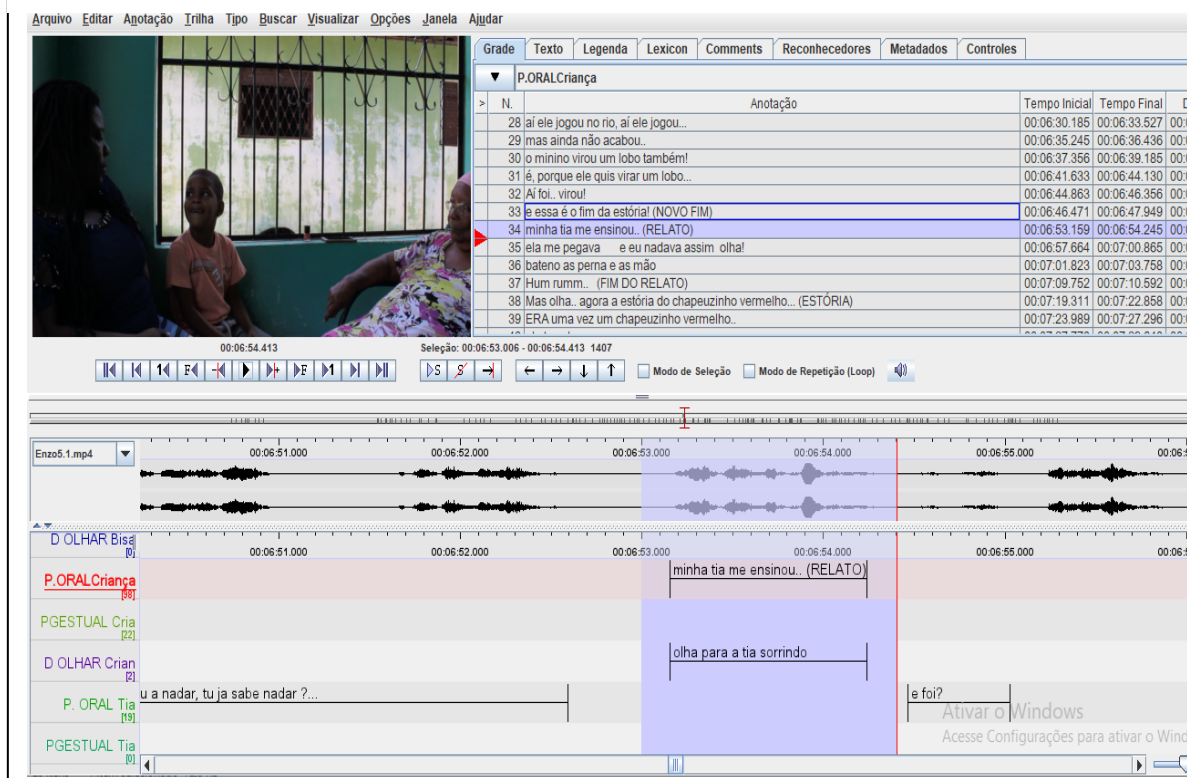
(E. balança a cabeça para baixo afirmando)

Tia. e agora já sabe?

E. Hum rumm (balança a cabeça para baixo afirmando).

Fonte: a autora (2023)

Figura 34:Relato



Fonte: a autora (2021)

Quadro 15: “ Eu nadava assim, olha!”

Tia conta que tu aprendeu a nadar, tu ja sabe nadar ?... E. minha tia me ensinou. Tia. e foi ?	 Olha para a tia com a expressão facial de riso
Pesquisadora. que tia?	 Aponta com o dedo indicador em direção à tia.
E. ela me pegava e eu nadava assim olha: bateno as perna e as mão!	 Estende o braço esquerdo, o direito com as mãos abertas batendo nas coxas alternando as batidas.
Tia. aí tu nadou muito? Tia. e agora já sabe? E. Hum rumm	 Balança a cabeça para cima e para baixo afirmando e depois cruza os braços.

Fonte: a autora (2023)

Diante do exemplo anterior, notamos que a criança passa a relatar um evento a partir de uma indagação da tia: “conta que tu aprendeu a nadar, tu já sabe nadar ? E. responde à pergunta da interlocutora, que insiste em questioná-lo, afim de obter mais informações acerca de uma experiência compartilhada conjuntamente. Ao verbalizar: “minha tia me ensinou”, a criança direciona o olhar para a interlocutora. Nesse fragmento, o olhar emerge emergem de maneira coordenada à fala, sustentando construção da narrativa.

Nessa cena interativa, E. é constrói o relato de forma conjunta com a tia, e essa tem sido uma das características dos relatos de experiência produzidos por ele. Além disso, como vimos na imagem acima, a criança ao relatar um evento passado faz uso da fala, do olhar e de gestos variados como o de apontar com o dedo indicador, conforme vimos, referindo-se à tia que o ensinou a nadar; e gestos para ilustrar o que é dito, “ bateno as pernas e as mão!” e gestos que expressam uma afirmação, ao verbalizar “hum rum”, desse modo, na produção do relato, o olhar, a fala e os gestos atuam conjuntamente e colaboram na construção de sentido na cena interativa.

Caso

O caso é uma atividade de criação de uma realidade fictícia e apresenta-se como combinações livres, diferentemente das histórias que possuem um enredo fixo e dos relatos, narrativas sobre fatos verídicos. No caso, cabe ao narrador a organização de eventos e ações, e não é necessário a presença de uma sequência temporal estabelecida previamente. Trata-se de narrativa espontânea, sobre as quais não podemos prever o enredo e o desfecho. Os casos, portanto, assemelham-se aos “causos” contados por adultos, no sentido de serem de livre criação (PERRONI, 1983).

Perroni (1992) evidencia três “estratégias de preenchimento” utilizadas pelas crianças para a composição de narrativas classificadas como caso, são três formas: colagem, combinações livres e apoio no presente (experiências não linguísticas).

A colagem é um recurso linguístico que está relacionado à apropriação de histórias tradicionais e a incorporação de fragmentos das narrativas, ou seja, trata-se de “ajustes de construções sintático-semânticos das histórias tradicionais nas narrativas das crianças.” (PERRONI, 1992 p.108)

O recurso classificado como combinação livre, remete-se à contribuição criativa da criança, pode se materializar nas narrativas através da combinação de fonemas e elementos

sintáticos, a fim de preencher, de modo criativo, “os espaços gramaticais das narrativas”, para Perroni (1992, p. 109) tem-se como resultado dessa combinação “formas possíveis, mas não existentes no português.” .

Além de recursos fonológicos, a criança ainda pode se amparar em elementos presentes na cena interativa para rememorar eventos passados, como objetos e experiências vividas, tal estratégia é chamada de apoio no presente e exerce uma função de complementar os espaços gramaticais (PERRONI, 1992, p. 109).

A seguir, ilustraremos um caso contado pela criança em interação com os familiares.

Sessão 3. 2**Idade: 5 anos e 5 meses**

Contexto: A criança, a tia e a bisavó conservavam sobre a pesca no Rio Gramame, e nesse momento, repentinamente, lembraram do covo (instrumento de pesca de camarão construído artesanalmente) pertencente à criança.

CASO: “Minha história é quando eu fui pegar peixe”

Tia tu tem um covo, né?

E. minha história é do COVO...

Dona D. cadê ele? ainda tá por aí?

Tia. Tá!

E. Minha História é quando eu fui pegar peixe bem gigante...

E.- mas eu nunca tentei pegar..

E. quando eu tinha sete anos, cresci, cresci, cresci...

E. quando eu tinha sete anos fui pescar...

E. mas eu tinha flecha de vedade pa os peixes gigantes não me moderem, um arco de verdade.

Tia. quando tinha sete? tu tem cinco.. (anos)

E. aí depois foi lá andano, andano, andano... cheguei no rio..

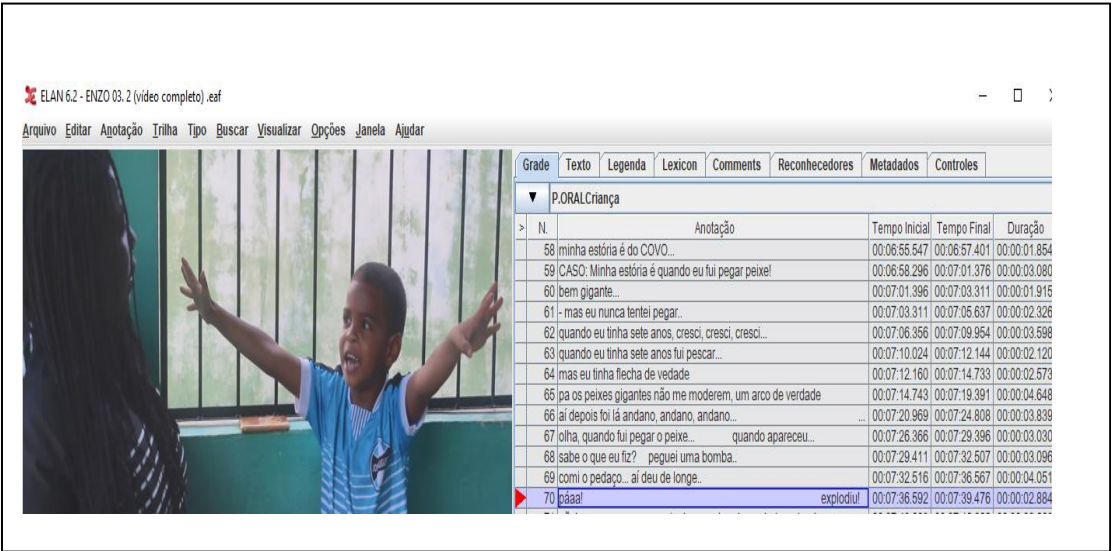
E. olha, quando fui pegar o peixe... quando apareceu...

E. sabe o que eu fiz? peguei uma bomba..

E. comi o pedaço... aí deu de longe..

E. páaa! explodiu!

Figura 35:caso



Fonte: a autora 2023

Quadro 16:“ minha história é quando eu fui pegar peixe! ”

E. Minha história é quando eu fui pegar peixe bem gigante... E. mas eu nunca tentei pegar..	 Olhar distante
E.quando eu tinha sete anos, cresci, cresci, cresci... quando eu tinha sete anos fui pescar... mas eu tinha flecha de vedade	

E.pa os peixes gigantes não me moderem, um arco de verdade	Posiciona próximo ao ombro direito e puxa como se fosse um arco flecha
Tia quando tinha sete? tu tem cinco.. (anos) E. aí depois foi lá andano, andano, andano... cheguei no rio..	 Mãos fechadas movimenta para frente e para trás
E.olha, quando fui pegar o peixe... quando apareceu... E.sabe o que eu fiz? peguei uma bomba..comi o pedaço... aí deu de longe..	 Mão semifechada tocando na boca
E. páaa! explodiu!	 Estende uma mão para frente e outra para trás com olhos fechados

Fonte: a autora (2023)

No exemplo acima, a criança responde ao questionamento realizado pela tia e imediatamente volta o olhar à tia e responde movimentando a cabeça para cima e para baixo, com o uso de um gesto convencional, indicando uma afirmação. Sabemos que embora essa narrativa contada seja constituída a partir das experiências vividas, inspirada nas atividades realizadas pelos seus familiares em torno da pesca, as quais ficam sistematizadas na memória da criança, neste caso não há uma preocupação com a verossimilhança. Assim, nos casos não há enredo fixo, tampouco não há preocupação com a verdade (PERRONI, 1983). A história, narrada inicialmente é desconexa, “minha história é quando eu fui pegar peixe, mas eu nunca tentei pegar”, em seguida, a criança conta um fato não verídico para as interlocutoras, na qual se apresenta como uma criança mais velha e de maior estatura, como vimos em: “ quando eu tinha sete anos... eu cresci, cresci, cresci”. Vimos que o caso narrado é caracterizado pela liberdade criativa da criança, que amparada no contexto, assim ela insere na narrativa elementos peixe, como arco flecha e bomba. Além disso, assim como ocorre com as outras narrativas, neste caso, os gestos da criança têm uma relação semântica com o que está sendo dito, como vimos nas imagens acima.

Pesquisas referentes às narrativas produzidas por crianças de 5 a 6 anos revelaram a predominância do tipo histórias, em comparação às narrativas do tipo relato de experiência. Dadalto e Goldfeld (2009) desenvolveram uma pesquisa da qual participaram 50 alunos de uma escola privada da cidade de Vitória, situada no Estado do Espírito Santo.

A metodologia adotada pelas pesquisadoras consistiu na solicitação de narrativas orais. Assim, os alunos deveriam narrar a história da Chapeuzinho Vermelho, por ser do conhecimento das crianças, e ainda relatar uma experiência vivenciada. Os resultados apontaram para o fato de que as crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, têm domínio da estrutura narrativa. Foram encontrados os seguintes elementos nas produções narrativas.

- Domínio satisfatório da relação temporal entre eventos narrados;
- Utilização de operadores que expressam a relação temporal com verbos de ação no pretérito perfeito e imperfeito;
- Uso de operadores narrativos com a predominância de “aí” de “depois”;
- Utilização com propriedade de pontos de referência temporal e espacial;
- Relações espaço-temporais bem-organizadas;
- Relações causais em fase de estruturação;

O estudo empreendido pelas autoras ainda revelou que os esses adultos atuaram de forma mais efetiva como mediadores em narrativas do tipo relato, uma vez que houve uma dificuldade, por parte das crianças, de produzirem monólogos relatando as experiências. De uma forma geral, a pesquisa apontou este aspecto considerado crucial para o desenvolvimento da habilidade narrativa: a figura do interlocutor como participante ativo nessa construção.

Acerca da presença do ouvinte, Schutze (2014) tece algumas considerações. O autor diz que

“Toda narrativa é, por princípio, interação (...)No caso da narração oral de histórias vivenciadas pessoalmente no marco de “contatos face a face”, o ouvinte não é um receptor (relativamente) passivo, e sim parceiro (relativamente) ativo da interação, pois, em seu papel de ouvinte, ele tem interesses a manifestar, perguntas a fazer, avaliações a apresentar, que se tornam diretamente relevantes para a construção do processo narrativo. ” (SCHUTZE,2014, p. 14).

De fato, o papel do ouvinte influencia no processo constitutivo de narrativas. A presença dele é um elemento imprescindível para o narrador, uma vez que também participa da construção da narrativa, fazendo perguntas e comentários. Assim, o ouvinte ao demonstrar interesse pela narrativa contada, colabora para uma continuidade da narrativa, sejam através de interjeições, do riso ou até mesmo de gestos (SCHUTZE, 2014).

Acerca da relevância dos movimentos corporais para a construção de narrativas, Benjamin (1993. p.221) reitera que “a narrativa não é produto exclusivo da voz”, mas também do corpo, uma vez que o narrar envolve movimentos manuais que intervém decisivamente no modo de como o fato é narrado, e ainda sustentam de muitas formas o fluxo da fala. Sabemos que além dos movimentos realizados com a mão, a criança movimenta o corpo como um todo e interage utilizando variados elementos multimodais.

Quem contribui com os estudos sobre essa interconexão entre as narrativas e a multimodalidade é Barros (2018), quando afirma que as narrativas estão ancoradas em algumas modalidades de comunicação, ressaltando que ao olharmos para a criança narradora, é importante observarmos aos aspectos multimodais (gestos, fala, prosódia) os quais, por sua vez, atuam conjuntamente e possibilitam a criança narrar a história.

Partindo desse pressuposto, a reflexão aqui é acerca da matriz multissemiotica, salientando as crianças como sujeitos que ouvem, mas que também contam histórias e que através do uso de um aparato multimodal revelam algo de si, da família e da cultura na qual estão inseridas.

6. “MINHA AVÓ CONTA HISTÓRIA DE COBRA!”

Nesse capítulo, analisamos os dados com base no que propomos neste trabalho, que é analisar a dinâmica da matriz multissemiótica de produção de sentido característica das narrativas orais de uma criança quilombola nas interações com sua bisavó. Assim, para compreendermos melhor a multimodalidade nesta microcultura, veremos quais recursos linguísticos (gestos, olhar, produção vocal, expressão facial) são utilizados nos contextos de contos e recontos de narrativas orais que circulam no universo da criança quilombola.

Vejamos, neste primeiro momento, uma discussão acerca do ponto de vista gestual adotado pelo falante nas narrativas.

6.1 O ponto de vista gestual da criança quilombola

Conforme observamos durante as análises das narrativas contadas pela criança quilombola, uma história pode ser contada através de gestos e a partir de pontos de vistas distintos, ou seja, de acordo com a perspectiva de dentro ou fora da cena. Ao narrar as histórias, em alguns momentos a criança se expressava como um personagem, e em outros mantinha um distanciamento da cena assumindo um papel de narrador.

Segundo Mcneill (1992;1995), uma narrativa pode ser contada de duas formas: do ponto de vista do observador (PVO) e do ponto de vista do personagem (PV-O). As performances variam de acordo com a perspectiva do falante ao narrar a história. Os gestos do ponto de vista do personagem são aqueles em que o sujeito usa as mãos como se ele fosse o próprio personagem na narrativa, como por exemplo, o momento em que a criança levanta os braços e estende as mãos abertas, simulando a ação do lobo mal enquanto descreve a cena em que o personagem mostra as garras para atacar a chapeuzinho vermelho.

O ponto de vista do observador (PV-O) é caracterizado pelo distanciamento do narrador em relação à história contada, isto é, ele narra a história como se estivesse observando os personagens e faz uso de gestos, por exemplo, com a função de localizar os personagens ou uma entidade na narrativa.

“Minha vó conta história de cobra! ”

Sessão 3.

Idade: 5 anos e 5 meses

- 1.E.Minha vó conta história de cobra!
- 2.**Tia:** Como é a história que ela conta?
- 3.E. Ixiii a história de cobra é muito assustadora...
4. **E.**ERA uma vez... estava de noite
5. **Tia:** de noite?
6. **E.**O menino foi pro rio de noite
7. **E.**Tomou um banho, a cobra foi ...
8. **E.**Ela foi andando devagazinho..
9. **Tia:** como foi?
10. **E.**peto do menino.
11. **Tia :** como foi que ela foi fazeno?
- 12 **E.-** seeeeeeee!
13. **E.**Chegou perto dele e -AU! puxou o menino pá dento d'água
- 14.E.INC -Go! engoliu!
15. **Tia:** a cobra engoliu o menino?
- 16.**E.**Sim, aí aí ele ...mas sabe, ele pegou uma faca....
- 17.**R.**Hummm
- 18.**E.**Cotou a cobra
- 19.**E.** Fugiu, nadou nadou...
- 20.**E.** Lá vem o jacalé...tentou pegou, pegou e - inhaC!
- 21.**E.** Pegou ele

Quadro 17: O caso da cobra

Minha vó conta
história de cobra.



Braço esquerdo estendido, mão inclinada em direção ao chão, lembrando o movimento (aparecimento) e a cabeça de uma cobra. Movimento icônico semanticamente relacionado com o conteúdo do enunciado-cobra.

ERA uma vez...
estava de noite
O menino foi pro
rio de noite



Expressão facial indica espanto.

Tomou um
banho, a cobra foi
...



Olhar em direção à tia.

Ela foi andando
devagazinho..
peto do menino.
seeeeeeee!



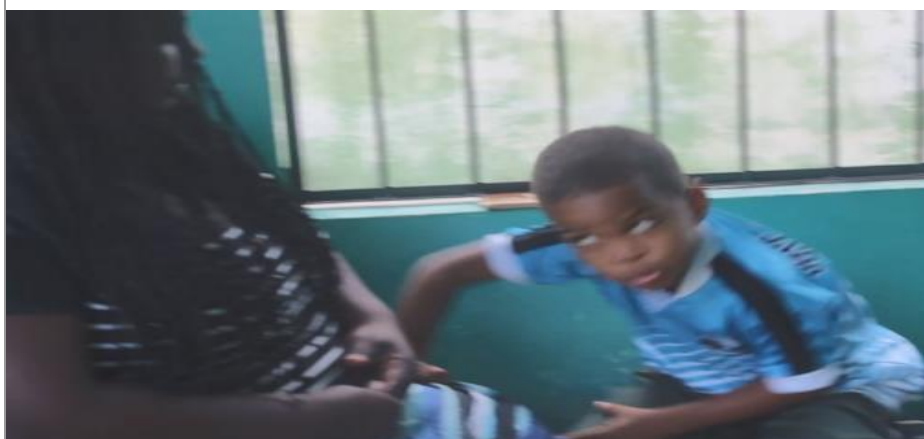
Personagem cobra: Braços estendidos, mãos abertas: a cobra em movimento.

Chegou perto
dele e -AU!



Inclina o corpo para frente e a cabeça para trás, abre a boca, fecha os olhos, abre os braços e as mãos-ataque da cobra.

puxou o menino
pá dento d'água



Corpo inclinado para frente, aproxima-se da tia, põe o braço esquerdo no seu colo.

INC -Go!
engoliu!



Cabeça inclinada para trás, simula ação de engolir ao abrir e fechar a boca.

Sim, aí aí ele
...mas sabe, ele
pegou uma
faca....
Cotou a cobra



Personagem Menino: levanta o braço direito e fecha o punho, que representa a faca.

Cotou a cobra



Olhar em direção à tia.

Fugiu, nadou nadou... Lá vem o jacaré...tentou pegou, pegou e - inhaC!	 Movimenta os braços como se estivesse nadando.
Pegou ele!	 Personagem jacaré: lança os braços para frente e inclina a cabeça para o lado esquerdo.

Fonte: a autora (2023)

Nesse caso, a criança nos revela que ouviu uma história de cobra contada pela sua avó. Ao anunciar “minha avó conta história de cobra”, a criança antecipa o interlocutor a sua experiência com o evento narrado, considerando a figura do outro na cena de interação. Narrativas sobre esse tema fazem do repertório sociocultural deste grupo, compartilhadas nas rodas de conversas, sobretudo no que se refere à pesca e contato com o mangue. Com a criança quilombola não é diferente, pois como vimos no desenvolvimento desta pesquisa, as narrativas contadas abordam temas como pesca, plantio, jacaré, cobra, e etc. Acerca disso, Vasconcelos (2016, p. 589) reitera que “a criança não foge a esse esquema compreensível de mundo, pois é capaz desde cedo, de compreender e empreender enunciados que circulam no meio em que se insere como indivíduo [...]”.

Na interação, a criança ao ser questionada pela tia em “Como é a história que ela conta?”, apresenta o seu posicionamento acerca do evento a ser narrado ao responder “ixiii é uma estória muito assustadora”. Em seguida, ela produz como abertura um fragmento dos contos de fadas tradicionais ao verbalizar “era uma vez”. Nos contos maravilhosos, o “era uma vez” é sempre acompanhado de personagens como reis, príncipes, rainhas, em reinos e castelos. Na narrativa infantil é uma expressão de abertura inclusive dos relatos, incorporada dos contos maravilhosos (SALEH, 2001). Aqui, essa expressão cristalizada emerge no caso da cobra narrado pela criança quilombola. Ela fornece informações sobre o evento narrado ao verbalizar em 04: “estava de noite”, e apenas depois apresenta o personagem, seguido do local em que se passa a história “o menino foi pro rio”, toda essa introdução é amparada nas suas vivências estabelecidas no cotidiano familiar.

A narrativa da criança se configura como um caso, uma vez que não apresenta um enredo fixo como um conto, tampouco se aproxima de um fato ocorrido, como um relato. É uma história criada livremente pela criança, com a eliciação e o engajamento da criança em uma atividade colaborativa com a tia (TOMASELLO et. al. 2005).

No que se refere aos gestos, neste exemplo a criança assume o ponto de vista da personagem cobra, e mesmo sentada, movimentava o tronco, os braços, a cabeça, fazendo uso da expressão facial atrelada à produção vocal, como podemos observar nos momentos narrativos 13 e 14 em que a cobra se aproxima do menino, abre a boca, puxa e engole o personagem. Há a presença de gestos para ilustrar, descrever os conteúdos de modo mais fácil, como o icônico usado para representar o movimento da cobra. Além disso, temos a representação da ação dos personagens, como pegar a faca para atacar a presa. A criança incorpora o ponto de vista do personagem “menino”, que mesmo devorado pela cobra conseguiu fugir com o uso de uma faca, e por último, através dos gestos, ainda representa o jacaré.

Outro elemento que se evidencia na sustentação da narrativa é o olhar, que assume um papel fundamental ao permitir que o narrador se engaje, simultaneamente, em mais de um nível de construção de sentido (SWEETSER; STEC, 2016). Assim, além disso, esta narrativa da criança quilombola é sustentada através do uso concomitante dos gestos, da produção vocal e da expressão facial. As performances são constituídas a partir da correlação dessas semioses para representar as ações de múltiplas personagens inseridas no momento narrativo.

“História da bruxa malvada”

Sessão 5

Idade: 5 anos e meses

1.E. Agora, todo mundo vai gostar!

2.E. E é da bruxa malvada

3. E. Aqui ó! ERA uma vez uma bruxaaa

4.E. Ela tinha uma casa cheia de doces..

5. E. chocolate...algodão doce

6.E.mashimelos pela janela e chocolate

6.E.e chocolates malavilhosos (risos)

7.E.aí João e Malia folam comer

8.E.tavam morreno de fome

Dona D.: Ah sim!

10.E. aí quando encontraram aí.. inha inha inhac!

11.E. aí a bruxa disse:

12.E.- pode devolar tudo! pode comer minha casa inteira!

13.E. aí ela fez uma pipoca enfeitiçada..

Tia: pipoca enfeitiçada?

14. E. Aí ele disse assim o:- AU!

15.E. Ai ele disse; - eu adoro pipoca!

16.E. aí ele ficou enfeitiçado

17.E. aí ele dismaiou...

Quadro 18: História da bruxa malvada

Aqui ó! ERA
uma vez uma
bruxaaa



Lança o corpo e os braços para frente, mãos fechadas, abre a boca.

ela tinha uma
casa cheia de
doces..
chocolate,
algodão doce



Olha em direção à pesquisadora, em seguida, inclina o corpo para frente.

marshmelos pela
janela e chocolate



e chocolates
malavilhosos
(riso)



Expressão facial de riso

Aí João e Malia
folam comer
Tavam morreno
de fome



Olha em direção às mãos

Aí quando
encontraram aí..
inha inha inhac!



Levanta as mãos, posiciona em frente à boca e movimenta os dedos como se tivesse comendo.

aí a bruxa disse:
.- pode devolar
tudo! pode
comer minha casa
inteira!



Braços em posição de descanso. Olhar em direção à câmera.

Aí ele disse assim
o:- AU!



Braços semi-flexionados em frente ao corpo, boca aberta, mãos em direção à boca.

ai ele disse; - eu
adoro pipoca!
aí ele ficou
enfeitiçado



Aí ele desmaiou...



Braços em posição de descanso, olhar em direção à pesquisadora.

Fonte: a autora (2023)

Neste exemplo, a criança narra a história de uma bruxa, a “Bruxa malvada”, em alusão conto de fadas da tradição oral, João e Maria. Antes de contar a narrativa, ela pressupõe que esta será aprovada pelos interlocutores “agora todo mundo vai gostar, e é da bruxa malvada”. Em seguida, faz uso da expressão “era uma vez”, típica dos contos de fadas.

No decorrer da narrativa, a criança faz uso do discurso direto representando a fala dos personagens em (pode devolar tudo! pode comer minha casa inteira- eu adoro pipoca). Além disso, aqui, a criança muda a entonação da voz ao narrar a história. No que tange ao olhar, nesta cena, o seu olhar não é direcionado à tia, mas à pesquisadora enquanto narra a história.

Dando prosseguimento, há o uso de conectores (aí) em sucessivas vezes, como em 10,11,13,15 (aí a bruxa disse- aí ele disse-aí ele desmaiou) tecendo o fio da narrativa, diferentemente da história contada pela criança anteriormente. Observamos o uso da

onomatopeia “inha inha nhac” atrelada ao gesto pantomímico que representa (imita) a ação da mordida de algum alimento.

Semelhantemente ao exemplo anterior, a criança não sai do lugar enquanto narra a história. Ela movimentava os braços, a cabeça e as mãos. Ao narrar, faz uso de um conjunto de semioses, isto é, elementos multimodais, como por exemplo, a gesticulação, a expressão facial, o riso, a prosódia, os quais “exercem uma função crucial no discurso narrativo (BRANDÃO, 2015 p. 151).

Em relação ao ponto de vista gestual, a criança não sustenta toda a narrativa por meio de gestos, como vimos na narrativa anterior, em que a criança encenou a narrativa com o uso de movimentos corporais e gestos diversificados. Nesta história, ela assume com mais saliência o lugar de narrador observador e mimetizou as ações com menos frequência.

6.2 Conto e reconto: narrativas de herança quilombola

As narrativas orais atravessam gerações e se constituem como instrumentos de acesso à história e à cultura de um grupo comunitário. Conforme vimos no decorrer desta pesquisa, as narrativas contadas pelas mais velhas (vó, bisavó, tia,) estão inseridas no contexto sociocultural vivenciado pela criança quilombola. Para além do que é dito na fala, as narrativas contadas nas situações de interação são constituídas através de um aparato multimodal diversificado (gestos, produção vocal, expressão facial, etc), que possibilita os participantes narrarem as histórias.

A seguir, apresentamos histórias contadas pela avó que foram previamente ouvidas e, logo em seguida, contadas pela criança.

6.2.1. O Mero.

Histórias e relatos envolvendo a pesca são frequentemente contados nesta comunidade quilombola, que é rodeada por dois rios, o Gramame e o Jacoca. Uma das principais narrativas é a do Mero, contada, a seguir, pela Dona Djanira.

Narrativa contada pela bisavó – Mero (Sessão 3)

1. Antigamente, uma mulher...a gente carregava água do rio de Gramame, né?

2. pra casa pra tudo, né?
3. Uma mulher foi buscar água com pote, aquelas louça antiga que tinha de louça de barro. né? pote, num tinha?
4. Então a mulher foi buscar água no rio... quando chegou lá que espanou o pote assim na água
5. O mero veio e ia engoir ela, mai não pode engolir o pote...
6. O pote ficou com a boca assim pra fora,
7. Entendeu?
8. Tudo que o mero comia não ia pro fato dele...
9. Ia pra dentro do pote. Com o tempo acharam ele morto nas água...
10. O mero come gente com facilidade.
11. A gente sempre gostava de pescar, vivia de pesqueira antigamente...
12. Quando chegemo lá em baixo na rebeira tinha um pescador...com muito peixe!
13. E aonde tinha um mero pequeno, filhote, desse tamainho!
14. Mas, porém, a boca era quase a cabeça...
15. a gente fiquemo assim tensa de ver...
16. Minha fia, a boca...Ele desse tamanho, o mero!
17. O homem mostrou: - É mero, gente, isso aqui! tava lá na rebeira. Ele pequinininho assim, a boca já era assim ó...
18. e ele grande assim, meu Deus do céu! Bateu dentro d'água, ele engole com facilidade.

Narrativa contada pela criança – Evo

Sessão 3.
Idade: 5 anos e 5 meses

1. **E.** A minha história é muito aterroizante!
2. **E.** A minha história é do EVO!
3. **E.** EVO é uma criança de um ano.
4. **E.** E com a EFA
5. **E.** O Evo é um monstro, oia, que têm bocas afiadas quando ele range.
6. **Pesquisadora:** Como um mero?
7. **E.** Os dentes dele são maiores, menina, chega até lá na lua!
8. **E.** Ele tinha muitas garras!

9.E. Quando o menino foi lá no rio, ele (EVO) tava debaixo d'água.

10.E. Os dente da suas boca assim, ó! Afiado!

11.E. O minino foi lá buscar água de noite, pa fazer um belo jantar,

12.E. ele pegou... pegou água num balde..

13.E. O Evo foi e:- NHACCC!

14. E. Pegou o baço dele e puxou pá lá! o minino: -ahahhh dedenha!

15.E. Devolou o menino,o coitado...

16.E. O pai..

17. **Tia:** Devorou?

18.E. Foi! o pai foi lá, olha...

19.E. Tinha uma faca e quando o Evo foi pegar...

20.E. simmmm! cotou o braço do outro e o outro!

21.E. Só ficou só a boca e zimmmm... cotou a boca.

22. **Dona. D:** É!

23.E. E fim!

Antigamente, uma mulher...a gente carregava água do rio de Gramame, né?



1

Uma mulher foi buscar água com pote, aquelas louça antiga que tinha de louça de barro. né? pote, num tinha?



2

Então a mulher foi buscar água no rio... quando chegou lá que espanou o pote assim na água



3

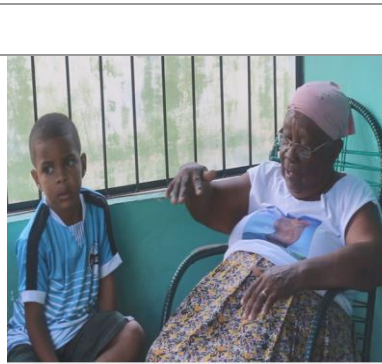
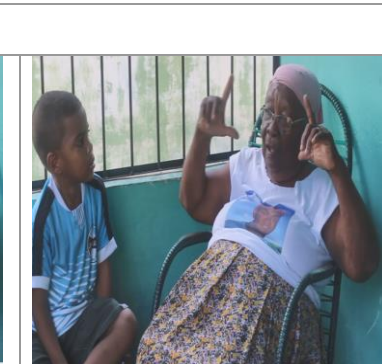
O mero veio e ia engoir ela, mai não pode engolir o pote...

Braço direito semi levantado e mão aberta. Estende as duas mãos abertas para frente.

 4	 5	 6
O pote ficou com a <u>boca</u> assim pra fora, entendeu?	Tudo que o mero comia não ia pro <u>fato</u> dele... Ia pra dentro do pote.	Com o tempo, acharam <u>ele</u> morto nas água...
Duas mãos estendidas para frente. Movimenta para frente os punhos fechados.		

 7	 8	 9
O mero... come gente com facilidade. A gente sempre gostava de pescar, vivia de pesqueira antigamente...	Quando chegemo lá em baixo na rebeira tinha um pescador...com muito peixe!	E aonde tinha um mero pequeno, filhote, desse tamainho!
Mãos cruzadas. Mãos abertas em posição de descanso. Com as duas mãos representa o tamanho do peixe.		

		
10	11	12
Mas, porém, a boca era quase a cabeça...	a gente fiquemo assim tensa de ver...	Minha fia, a boca...Ele desse tamanho, o mero!
Levanta os braços e aponta para a cabeça tocando com as duas mãos. Braços levantados, olha apara cima. Levanta o braço direito com a palma da mão para baixo indicando o tamanho do mero.		

		
13	14	15
O homem mostrou: - É mero, gente, isso aqui! tava lá na rebeira.	Ele pequinininho assim, a boca já era assim ó...	E ele grandão assim meu Deus do céu...
Braço direito semi levantado, palma da mão voltada para baixo. Polegares e indicadores levantados na direção do rosto. Mão esquerda levantada com a palma para baixo.		

A minha história é muito aterroizante!



1

A minha história é do EVO!



2

EVO é uma criança de um ano.
E com a EFA



3

O Evo é um monstro, oia,
que têm bocas afiadas
quando ele range.

Levanta o dedo indicador direito. Mão direita em forma de concha.



4

Pesquisadora: Como um mero?
Os dentes dele são maiores,
menina...



5

Chega até lá na lua!



6

Ele tinha muitas garras.

Braço direito levantado com a mão aberta. Braço esquerdo levantado. Levanta os dois braços representando as garras do monstro.

 7	 8	 9
Quando o menino foi lá no rio, ele (EVO) tava debaixo d'água!	Os dente da suas boca assim, ó! Afiado!	O minino foi lá buscar água de noite
Mãos fechadas, boca aberta. Coloca as Mãos fechadas na boca. Ainda com as mãos fechadas faz um movimento intercalando-as. Parece representar uma pessoa caminhando.		
 10	 11	 12
pa fazer um belo jantar.	O Evo foi e: - NHACCC!	Pegou o baço dele e puxou pá lá! o minino: -ahahhh dedenha! Devolou o menino,o coitado...
Mostra o dedo indicador direito (número 1). Mãos em forma de garras. Junta as duas mãos em cima da perna.		

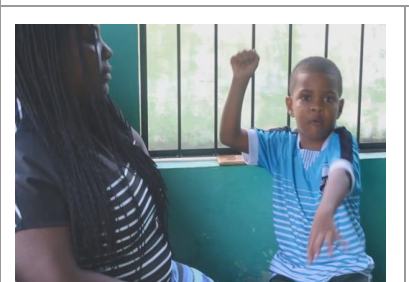
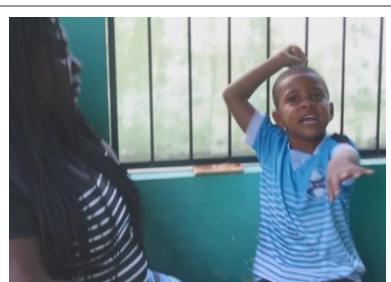
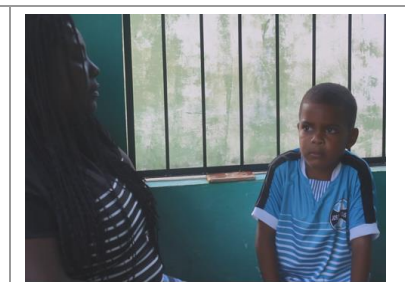
		
13	14	15
e puxou pá lá!	o minino: -ahahhh dedenha!	Devolou o menino,o coitado...
Levanta o braço direito e esquerdo, em seguida faz um movimento puxando-os para trás. Insere as mãos na boca rapidamente. Olha para trás.		
		
16	17	18
o pai foi lá, olha... tinha uma faca	e quando o Evo foi pegar... Zimmmm!	cotou o braço do outro e o outro! Só ficou só a boca e zimmmm... cotou a boca. E fim!
Mão direita levantada com punho fechado. Mão esquerda aberta lançada para frente como um golpe. Por último, mantém o olhar distante.		

Figura 36:As narrativas do mero e do Evo



<https://drive.google.com/file/d/1un48rvq-5-9IQhkaDWjoNamQVDZRYeIG/view?usp=sharing>

Fonte: a autora (2023)

O que se observa na narrativa de E. é que, a partir do relato da avó, a criança elabora uma história envolvendo um personagem, um menino, nomeado por ela de “Evo”. Ao contar a história do Evo, a criança verbaliza “e com a efa”, fazendo uso de um termo desconhecido, que não é retomado no decorrer da narrativa.

A bisavó, por sua vez, ao introduzir a narrativa, conta o que parece inicialmente um relato de experiência “a gente carregava água do rio de Gramame, né? pra casa pra tudo, né?”, em seguida, narra uma história trazendo como personagem uma mulher que escapou do mero, entretanto teve seu pote engolido pelo peixe. Ao narrar a história do mero, Dona D. faz uso de gestos que sustentam a história. Na imagem 1, por exemplo, ao explicar acerca dos potes usados

antigamente verbaliza: “aquelas louça antiga que tinha de louça de barro” e levanta a mão direita movimenta-a para frente e para trás, esse movimento representa um gesto metafórico.

Para Vezali (2012), uma das características dos gestos metafóricos é a de que eles estão alocados no espaço tridimensional e como uma ondulação das mãos simboliza a complexidade do que está sendo explicado. Além disso, em simultaneidade à produção vocal há a presença de gestos que possuem uma relação estrita com a fala, ou seja, gestos icônicos nas imagens 9, 12 e 15, que representam o tamanho do peixe na história narrada pela bisavó. Aqui notamos uma diferença gestual, uma vez que para representar o peixe pequeno, ao verbalizar em 9 “um mero pequeno, filhote, desse tamainho!”, a bisavó utiliza as duas mãos, já para ilustrar o peixe grande ao verbalizar “E ele grandão assim meu Deus do céu...” levanta uma das mãos com a palma voltada para baixo.

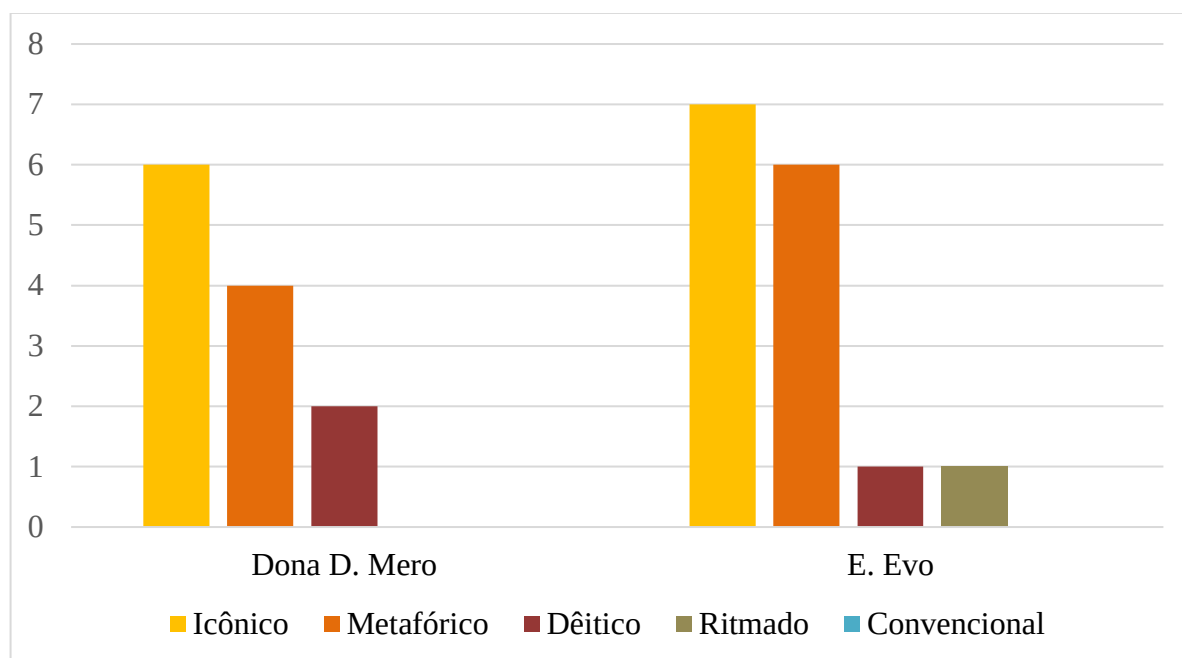
Nessa cena, enquanto a bisavó narra, E. observa espontaneamente e atentamente os gestos produzidos por ela. Por conseguinte, a criança narra a história de forma livre, recuperando a narrativa contada pela bisavó do seu jeito. Perroni (1992) destaca que a criança tem “acesso” ao discurso narrativo através de histórias contadas pelo adulto.

Assim como a bisavó, a criança narra fazendo uso de um aparato multimodal para representar e ilustrar as ações dos personagens Evo e do menino. Outras semelhanças encontradas nas narrativas são: o ambiente em que se passa a história narrada, enquanto para a criança esta ocorre no rio, a bisavó ao relatar verbaliza “*tava lá na rebeira*”. Na narrativa contada pela bisavó, ela ressalta que o mero visto era um “*filhote*”, mas que já era grande em termos de comprimento, e essas representações gestuais do Evo e do Mero, como vimos nas imagens acima, são feitas pela criança quando verbaliza “ele tem quarenta tamanhos” (levanta o braço esquerdo) e pela bisavó (estende o braço direito), assim ambos parceiros usam gestos icônicos com configurações diferentes em simultaneidade à produção vocal.

Ao fazer uso da matriz multissemiótica a criança permanece ativa na construção da narrativa. Ela se utiliza de onomatopeias em concorrência com a produção gestual como observamos em 11, 14, 17 (nhac, ah dedenha e zimm). Na cena de interação, alternava o olhar seja e direção à tia, como forma de checagem, seja em direção à câmera. Na conclusão da narrativa, por exemplo, manteve seu olhar distante, demonstrando estar reflexivo com o desfecho da história, como vimos em 18, em que ele verbaliza “e fim”. Assim, concordamos com Brandão (2015 p.151) quando diz que “não há, portanto, uma única forma de dizer, mas um conjunto de significações corporais. (...) o riso, o olhar, a gesticulação, as marcações entonacionais exercem uma função crucial na construção do discurso narrativo”.

O gráfico, a seguir, apresenta os gestos que emergiram nestas narrativas contadas pela bisavó e pela criança.

Gráfico 1: Dados quantitativos de gestos nas narrativas do Mero e do Evo-Sessão 3



Fonte: a autora (2023)

É interessante observar a concentração de usos dos gestos icônicos e metafóricos por Dona D. e pela criança nessas narrativas. Ambos recorreram a esses gestos proeminentes com as seguintes funções gestuais: na tentativa de descrever as características do “Mero” e do “Evo” e para representar as ações dos personagens. Os gestos dêiticos aparecem nas duas narrativas em menor quantidade e os convencionais não emergiram nas narrativas.

6.2.2. A história das Três Negras

Uma outra narrativa rememorada através da transmissão oral é das Três Negras, das quais descenderia algumas famílias da comunidade e de outros quilombos próximos. Há relatos de que essas três irmãs eram ex cativas e donas de um engenho, mas logo foram assaltadas por um homem da cidade. Vejamos a narrativa acerca desse tema.

Narrativa contada por Dona D. – Três Negras (Sessão 5)

1. Era 3 irmã...

2. **Tia:** Nera II, Kaká e Maria Felipe!

3. Era.. era.. II, Kaká e Maria Felipe

4. três irmã..

5. **Tia:** nera essas que era dona do engenho?

6. Tinha muito engenho... mas essa não foi do meu tempo não..

7. Minha mãe era quem contava essas história

8. Que vieram roubar elas...

9. Amarraram elas

10. E levaram tudo quanto era delas

11. Elas moravam ali.. sabe onde mora Ivone e Totó?

12. Aonde mora Dando... morava ali

13. Eu ainda aicancei ela no tempo de menina, fui no enterro de uma lá no Conde

14. Levaram muita coisa...

15. Muito ouro porce ... louça de porcelona

16. Levaram muita coisa desse povo

17. **Tia :** Nera ela que tinha um engenho né, vó..

18. Era...dona de um engenho

19. eu vi mamãe contar essas história...

Narrativa contada pela criança – O Lobo e os Ladrões

Sessão 5.

Idade: 5 anos e 7 meses

1. **E.** A minha história é do minino

2. **E.** E o lobo que salvou o minino

3. **E.** antes que foi atropelado pelos ladões

4. **E.** Pelo carro de ladão que roubava o dinheiro.

5. E. Era uma vez um minino...
6. E. Ele tava caminhando... tava de noite e ele ainda caminhava
7. E. Os bandidos ficaram loucos querendo atopelar ele
8. E. O carro cheio de dinheiro!
9. E. assaltou um banco ali!
10. E. Aí foi...quando o menino foi atropelado
11. E. O lobo tava ali, olha, lá em cima naquela árvore
12. E. E sabe o que ele fez?
13. E. Pulou!
14. E. E pegou o menino pelo baço e pulou de novo!
15. E. Aí, aí o lobo tava em cima do carro...
16. E. Aí sabe o que o lobo fez?
18. E. Pegou ...
19. E. cortou.
20. E. Aí se "pateu" um pá lá e outro pá lá"
21. E. E pá, pá!
22. E. Bateu um no outro!
23. E. Aí...
24. E. Sabe o que o lobo fez?
25. E. Jogou no rio assim...chuuu (som da água)
26. E. Aí se afogaram, aí morreram!

Era 3 irmã...



1



2



3

1 Era.. era.. II, Kaká e Maria Felipe
três irmã..

Tinha muito engenho... mas essa não foi do meu tempo não..Minha mãe era quem contava essas história Que vieram roubar elas, amarraram elas e levaram tudo quanto era delas.

Elas moravam alí.. sabe onde mora Ivone e Totó? aonde mora Dando... morava ali.

Levanta os dedos e em seguida levanta as mão direita.



4



5



6

Eu ainda aicancei ela no tempo de menina, fui no enterro de uma lá no Conde

Levaram muita coisa... Muito ouro porce ... louça de porcelona
Levaram muita coisa desse povo.

Era...dona de um engenho
Eu vi mamãe contar essas história.

Aponta com dedo indicador e depois bota a mão no queixo.

A minha história é do minino e o lobo que salvou o minino...

		
1 Era uma vez um minino. Ele tava caminhando.	2 Tava de noite e ele ainda caminhava	3 Os bandidos ficaram loucos querendo atopelar ele O carro cheio de dinheiro!
Sentado olha em direção à câmera. Com o pé na cadeira, olha para cima e para o lado.		
		
4 Assaltou um banco ali! Aí foi...quando o menino foi atropelado	5 O lobo tava ali, olha, lá em cima naquela árvore	6 E sabe o que ele fez? Pulou!
Levanta o dedo indicador e direciona o olhar à pesquisadora.		

		
7 E pegou o menino pelo baço e pulou de novo!	8 Aí, aí o lobo tava em cima do carro...	9 Aí sabe o que o lobo fez?
Expressão facial de riso. Levanta o braço direito em direção à cabeça.		

		
10	11	12
Jogou no rio assim (os bandidos)...	Chiu...	Aí se afogaram, aí morreram!
Levanta os dois braços, inclinando-os para trás, em seguida, lança as mãos para frente, inclinando a palma das mãos para baixo, representando o mergulho.		

Figura 34. As narrativas das Três negras, do lobo e dos ladrões



https://drive.google.com/file/d/1cQEOvU4C-4U1YZAu_GYhQKy2u-ec7SKm/view?usp=sharing

Fonte: a autora (2023)

Nessa cena, Dona D. relatou que os moradores quilombolas costumavam enterrar tesouros. A partir dessa afirmação, narra a história das Três Negras, mulheres ricas, “donas de engenho”, que habitaram o quilombo. Essa narrativa da bisavó mostra fatos passados, evidencia e revela tradições, costumes e saberes de uma comunidade.

A narrativa contada espontaneamente pela criança apresenta uma figura muito comum nas histórias infantis tradicionais: o lobo. Inicialmente, a criança antecipa algumas informações acerca do evento a ser narrado, atribuindo a esse personagem um papel importante, que é o de proteger o menino, para que ele não fosse atropelado pelo “*carro de ladão*”, embora o desfecho tenha sido diferente.

Ao analisarmos este caso em relação à narrativa contada por Dona D., com a participação da tia da criança, observamos que embora os personagens sejam diferentes, E. recupera algumas expressões verbalizadas pela bisavó, como roubar e assaltar, e ambas histórias narradas giram em torno disso. A criança, por sua vez, retoma o evento “assalto” da narrativa, inclui novamente como personagem um menino, elemento predominante em suas narrativas, e assim constrói uma história fictícia de forma autônoma e criativa. Ao verbalizar “minha mãe era quem contava essas história”, depreende-se que a história contada por Dona D. é uma narrativa ancestral, rememorada, compartilhada e reconstruída à medida em que é narrada.

Assim, Schmidt (1990) postula que:

A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática - fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele (p. 51).

É nessa circularidade que as narrativas ancestrais são rememoradas e narradas. A bisavó recorre a histórias contadas pelos antepassados para construir a sua narrativa. A criança imersa nesse contexto sociocultural, apoiada nas narrativas ancestrais, constrói a própria narrativa através de gestos, produções vocais e outras semioses. Esse contar e recontar a partir da memória cultural é uma característica das narrativas de herança.

Nessa história, ao verbalizar “O lobo tava ali, olha, lá em cima naquela árvore”, a criança parece inserir na cena uma árvore situada ao lado da casa da bisavó, amparando-se em um elemento próximo para construção narrativa (PERRONI, 1983). Nesta narrativa, há um uso recorrente do operador argumentativo “*aí*”, assim como perguntas direcionadas às

interlocutoras ao verbalizar “ e sabe o que ele fez? ”, como estratégias utilizadas pela criança para dar continuidade à narrativa.

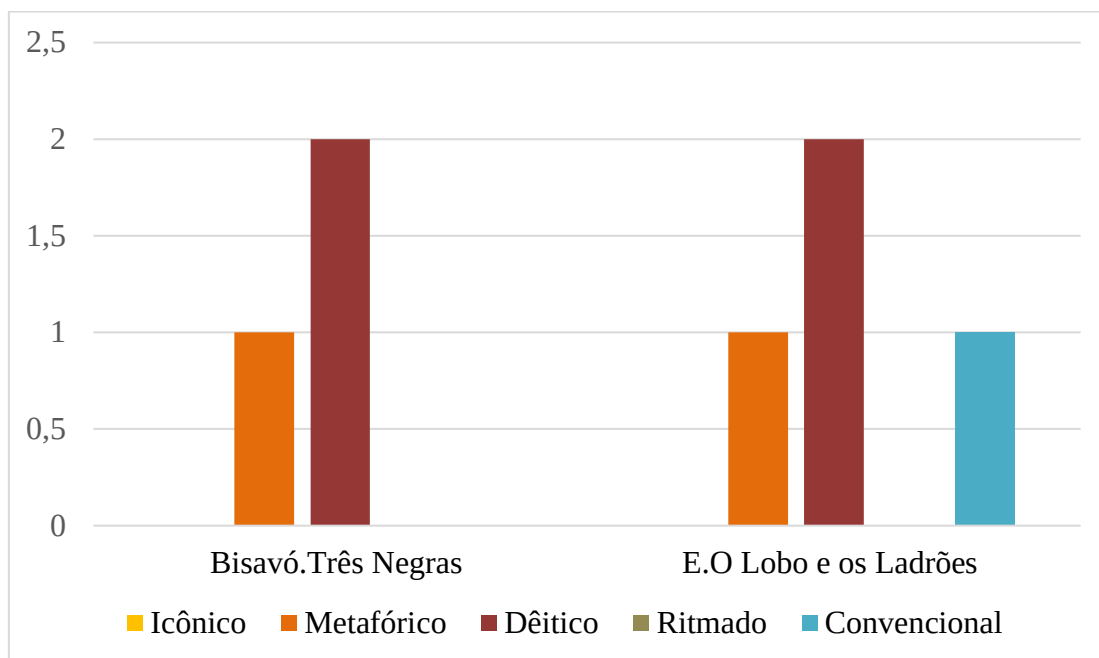
No que se refere aos gestos, nota-se que a criança faz uso das expressões locativas “*ali*” e aponta para o referente utilizando a cabeça. A outra expressão utilizada é “*lá*”, conforme vimos na imagem 5, mas dessa vez a criança aponta com o dedo indicador para cima. A bisavó diz para os interlocutores que as três negras moravam “*ali onde mora Ivone e Totó*”, apontando com a mão toda em direção ao referente, a localização das residências. Aqui a produção de sentidos é conduzida com o uso de elementos multimodais, a produção vocal atuando conjuntamente ao gesto, sobretudo com a presença do gesto dêitico na narrativa.

De acordo com Tomasello (2005) o gesto de apontar, tipicamente humano, só é compreendido a partir de um *commom ground*, ou seja, um conhecimento em comum com os interlocutores acerca de um acontecimento imediato ou acerca de um histórico compartilhado culturalmente.

Nessa cena, o uso da produção vocal e dos gestos pelos interlocutores ao narrarem suas histórias, ressalta a natureza multimodal da interação. A criança, por sua vez, para representar a cena em que o lobo joga os ladrões no rio, após atropelar o menino, como observamos nas imagens 10 e 11, verbaliza “ jogou assim no rio... chiu” e lança os braços para frente, em seguida, estende-os e inclina as mãos abertas em direção ao chão representando um mergulho.

Concordamos com Lima (2020 p. 141) ao afirmar que “os gestos, então, realçam o desenvolvimento sociocognitivo e a linguagem oral infantil, não o dificultam.” Desse modo, atrelados aos demais elementos da matriz multissemiótica, os gestos desempenham um papel crucial para a composição das narrativas.

Gráfico 2: Dados quantitativos de gestos nas narrativas Três Negras e o Lobo e os ladrões sessão 5



Fonte: a autora (2023)

Neste gráfico, observamos que em relação à tipologia e à função gestual, os gestos utilizados pela Dona D. para contar a narrativa de herança coincidem com os gestos recrutados pela criança ao narrar a sua história. Ainda que ao narrar a criança não recupere muitos enunciados da narrativa da bisavó, os gestos mais recrutados por ela para construir significados foram os gestos metafóricos com a função de dar ênfase a algumas partes do discurso e os gestos dêiticos (locativos) de apontar.

6.2.3. Lobisomem

O lobisomem é um personagem lendário. Há diferentes versões acerca da sua história, e no quilombo Mituaçu circulam algumas delas. Uma dessas versões é a de que o lobisomem, em noites enluaradas, passeava pela comunidade, dirigia-se aos quintais das casas em busca de cascas de caranguejo para devorá-las.

A bisavó da criança nos contou, sob forma de relato, essa versão já conhecida e nos apresentou a seguinte narrativa. Vejamos.

Narrativa contada pela Dona D.– Lobisomem (Sessão 4)

- 1.O lubsome é gente que vira bicho de meia noite
- 2.Vai pra encruzilhada com as oração dele e vira bicho
- 2.e corre cinco lugar
- 3.antes do galo cantar
- 4.por onde ele passa, quem ele encontrar
- 5.tarde, hora da noite
- 6.ele se joga em cima pra chupar o sangue
7. Meu avô...
- 8.vinha da cidade morava em Gravatá, ali po lado de Gramame
9. ele tinha os cavalo dele era muito gordo, muito possante
- 10.e quando chegou em Gramame, na entrada de ir pra casa
- 11.lá vem o lubsome atrás do cavalo...
- 12.era tarde hora da noite ... ele que fez, já experiente, sabendo dessas coisa,
- 13.A carne que trazia era só tirano assim no caçua e jogano pra ele..
- 14.E jogano pra ele, e enquanto tava comendo a carne
15. Ele tava: - Um bora cavalo! Um bora cavalo! Um bora cavalo!
- 16.até que assim chegou em casa
- 17.sem um pedaço de carne pa cumer
- 18.e o lobsome ficou pra trás.

Narrativa contada pela criança – O menino que virou lobisomem

Sessão 4.

Idade: 5 anos e 6 meses

1. **E.** Eu vou contar! é muito aterrorizante!
2. **E.** Era uma criança que olhou pá lua e virou lobisomem
3. **E.** e comeu uma pessoa.

4. E. um menino de noite
5. E. olhou pa lua!
6. E. E: - uáaa!
7. E. Uma menina ia dormir e disse:
8. E. e ouviu assim:
- 9 E. -AAA u! (grito)
10. E. O menino: - au aã (grito)
11. E. Aí, as orelhas cresceram!
12. E. O olho ficou bem aterrorizante...
13. E. As *ca tigas*...
14. E. Seus dentes...
15. E. - Iaaaa! (grito)
16. E. Ficaram afiados
17. E. e a cara dele ficou diferente!
18. E. e cresceu, cresceu e virou um lobo!
19. E. Seus olhos ficaram *adios*
20. E. Tudo com *plausos*!
21. E. Quando a menina disse: - irmão, é você?
22. E. - Iáaa! (grito)
23. E. Aí a menina morreu, poque o lobo comeu!

O lobisOMEM é gente que vira bicho de meia noite



1

O lubsome é gente que vira bicho de meia noite.



2

Vai pras encruzilhada



3

com as oração dele e vira bicho.

Levanta o braço esquerdo com a mão toda aberta. Aponta com a mão toda. Mão em forma de concha para baixo.



4



5



6

e corre cinco lugar antes do galo cantar

por onde ele passa, quem ele encontrar tarde hora da noite, ele se joga em cima pra chupar o sangue.

Meu avô... vinha da cidade morava em Gravatá, ali pro lado de Gramame.

Estende o braço direito para frente. Lança os braços para frente com a mão aberta. Aponta com a mão toda para cima.



7



8



9

Ele tinha os cavalo dele, era muito gordo, muito possante

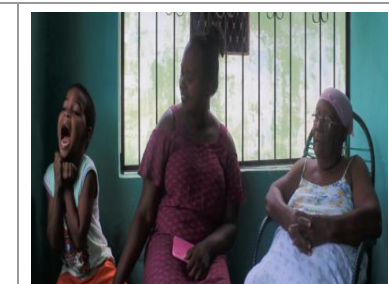
e quando chegou em Gramame, na entrada de ir pra casa

lá vem o lubsome atrás do cavalo...ele que fez, já experiente, sabendo dessas coisa.

Mãos fechadas, movimentada para frente rapidamente. Aponta com as duas mãos para o lado esquerdo. Fecha as mãos e movimentada para baixo.

 10	 11	 12
A carne que trazia era só tirano assim no caçua e jogano pra ele.. E jogano pra ele, e enquanto tava comendo a carne	Ele tava: - Um bora cavalo! Um bora cavalo! Um bora cavalo!	até que assim chegou em casa sem um pedaço de carne pa comer e o lobsome ficou pra trás.
Segura o pano e joga para frente. Levanta os dois braços movimentando-os para cima. Estende a mão direita para frente.		

Eu vou contar! é muito aterrorizante!

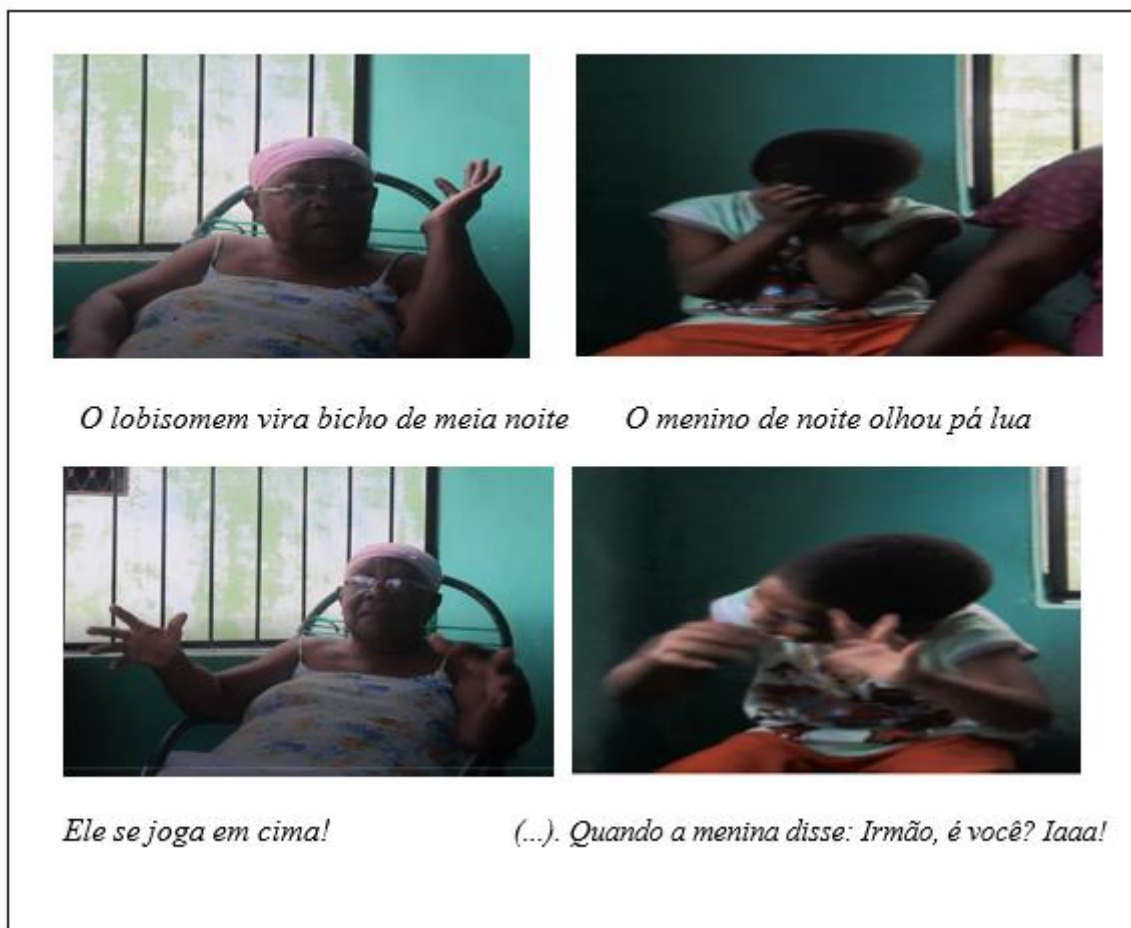
 1	 2	 3
Era uma criança que olhou pá lua e virou lobsomem e comeu uma pessoa	um menino de noite olhou pa lua!	E: - uáaa!
Sentado, olha para o lado, depois lança o corpo para frente, abre a boca e coloca as mãos fechadas no queixo.		
 4	 5	 7

Uma menina ia dormir e disse: e ouviu assim:	AAA u! (grito)	O menino: - au aã (grito)
Olha em direção ao quintal, em seguida, coloca as mãos na boca. Abaixa a cabeça com as mãos no rosto.		

		
8	9	10
Aí, as orelhas cresceram!	O olho ficou bem aterrorizante...	As ca tigas...
Levanta os braços para cima, coloca as mãos nos olhos e depois cruza os braços com as mãos fechadas.		
		
11	12	13
Seus dentes...	Iaaaa! (grito)	Ficaram afiados
Toca na boca com as mãos fechadas. Laça o corpo para trás e depois abre os braços.		

		
14	15	16
e a cara dele ficou diferente!	e cresceu, cresceu e virou um lobo!	Seus olhos ficaram <i>adios</i> . Tudo com <i>plausos</i> !
Mãos fechadas no rosto. Lança o corpo para trás. Toca nos olhos com as mãos semifechadas.		
		
17	18	19
Tudo com <i>plausos</i> ! Quando a menina disse: - irmão, é você?	Iáaa! (grito)	Aí a menina morreu, poque o lobo comeu!
Olha em direção ao jardim. Lança o corpo para frente. Braços em posição de descanso.		

Figura 37:As narrativas do Lobisomem



<https://drive.google.com/file/d/1OTjqYZLCKNSo0ER1OQQ5EdMHsx2lhEjD/view?usp=sharing>

Fonte: a autora (2023)

A narrativa do lobisomem contada pela bisavó tem como introdução a descrição do personagem, sobretudo acerca do modo como ocorre a transformação de “pessoa” em lobisomem. Em seguida, Dona D. narra uma história contada pelo seu avô acerca da aparição do lobisomem, enquanto retornava da cidade para o quilombo montado em um cavalo. Ela ao contar o que ouviu, exerce aqui o papel de narradora. Nesse sentido, concordamos com Benjamin (1992 p.201) quando diz que “na narrativa, "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros".

Ao descrever o personagem e a cena protagonizada pelo seu avô, Dona D. dispõe de uma aparato multimodal diversificado, com uso de gesto metafórico ao estender a mão aberta para trás e verbalizar “O lubsome é gente que vira bicho de meia noite”; gesto dêitico, ao levantar o braço apontando com a mão toda, ao dizer “ali po lado de Gramame” e gesto icônico ao ilustrar

o que é dito em “era só tirano assim no caçuí e jogano pra ele”, simultaneamente segura o pano e lança para frente rapidamente, como se este fosse o pedaço de carne jogado pelo seu avô para o lobisomem.

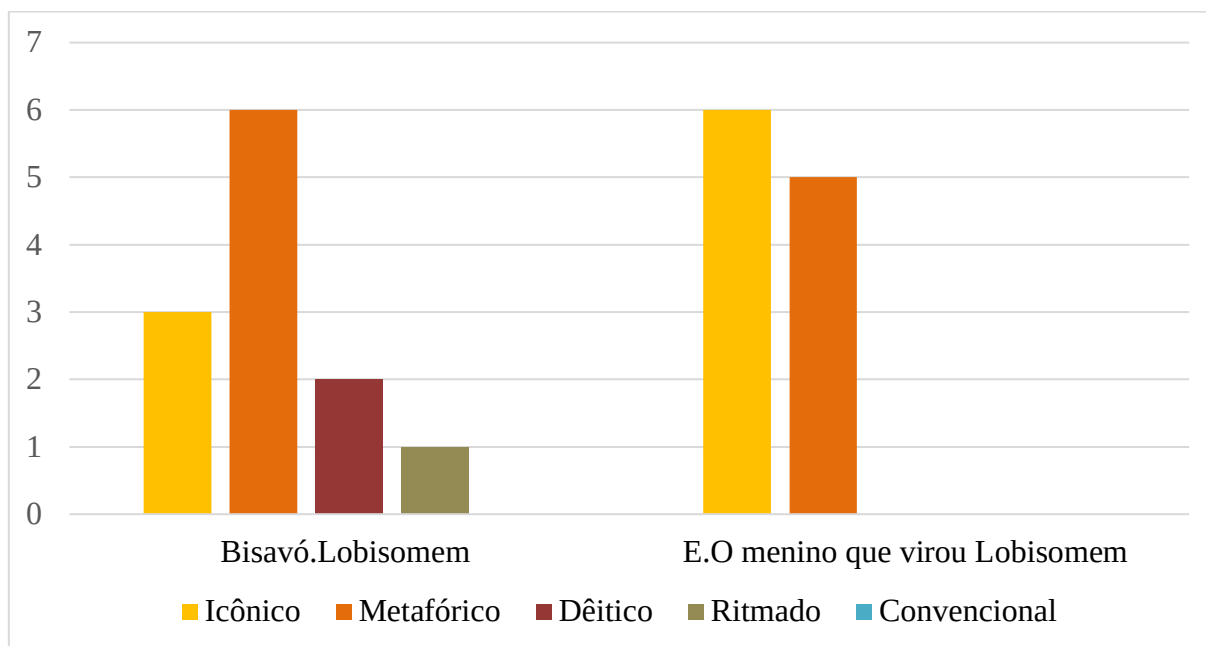
Na narrativa do lobisomem contada por E., assim como ocorre nos exemplos anteriores, o personagem principal é uma criança. Nessa cena interativa, E constrói a sua narrativa de modo performatizada, atuando como o próprio personagem, que se transfigura no decorrer da cena (McNeill, 1992). Nessa narrativa, é interessante como a criança apresenta uma sequência temporal dos acontecimentos, que é iniciada com um grito do menino, seguido da aparição e por último a transformação.

Ao verbalizar “*Aí, as orelhas cresceram*”, a criança toca nas orelhas e levanta os braços para cima, fazendo uso de gestos e da produção vocal, para representar as características físicas do lobisomem. Já ao descrever os olhos do personagem, além dos gestos, a criança faz uso de uma estratégia de preenchimento, a combinação livre, com expressão “*adios*”, um termo criado por ele (PERRONI, 1992).

Como vimos nas imagens, a criança e a interlocutora produzem gestos atrelados ao que é dito. A criança movimenta o corpo, inclinando-o para frente e faz uso de vocalizações como se tivesse realizando uma performance teatral, representando o personagem lobisomem. Além disso, há movimentos da cabeça e expressão facial mobilizados para compor a sua matriz multissemiótica.

Kendon (2008) pontuou que a interação humana tem como propriedades diferentes ações e movimentos faciais, a sensibilidade ao direcionamento do olhar e a postura do comportamento interacional. Esses elementos são mediados com extrema rapidez, sutileza e executáveis pelo aparelho anatômico. Assim, atuando concomitantemente, a postura do comportamento interacional possibilita que os interlocutores informem mutuamente, na cena interativa, que estão compartilhando conjuntamente estados afetivos e atitudes com relação a algo importante para eles.

Gráfico 3: Dados quantitativos de gestos nas narrativas do Lobisomem e do Menino que virou Lobisomem -Sessão 4



Fonte: a autora (2023)

No gráfico acima, vimos que no reconto da narrativa do lobsomem, a criança evocou apenas gestos icônicos (6) e metafóricos (5). Trata-se de uma narrativa bastante performática, em comparação às narrativas anteriores, na qual além do narrador (E) descrever as características do personagem, ele incorpora e reproduz as suas ações. A bisavó fez uso de gestos de apontar para indicar o espaço narrativo, de icônicos e de forma mais produtiva recorreu aos metafóricos para destacar partes do discurso.

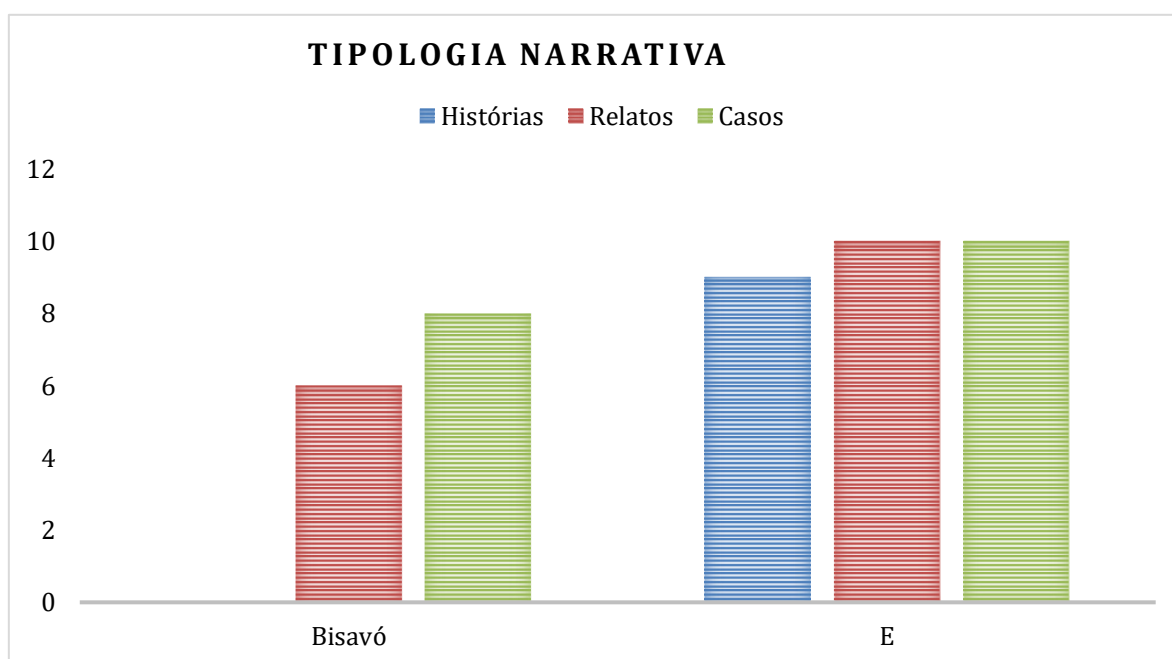
Vimos nesta cena que a criança recupera elementos da narrativa da bisavó (figura 36) para criar a sua história. As narrativas contadas para as crianças incidem, paulatinamente, na construção dos modos de ver o mundo, de ser, de (se) pensar, de agir e de narrar, possibilitando que as crianças conheçam e se reconheçam em determinada cultura (SILVA; MOMO, 2022). Dessa forma, a narrativa da bisavó, construída com o uso de elementos multisemióticos, circunscrita na cultura quilombola, fornece suporte para que assim criança narre as suas próprias histórias e conheça a cultura da qual faz parte.

A próxima análise se refere aos dados quantitativos das narrativas produzidas pela criança quilombola.

6.3. Narrativas da criança quilombola em dados quantitativos

Os dados desta sessão contemplam os resultados que obtivemos com base em todas as narrativas contadas pela criança e pela bisavó. Nosso primeiro objetivo específico foi mapear as tipologias narrativas (histórias, relatos e casos) presentes nas interações da criança quilombola com seus familiares. Os dados abaixo nos indicam o tipo de narrativa que a criança e a bisavó produziram nas cenas de interação. Vejamos o gráfico:

Gráfico 4: Narrativas da criança quilombola e da bisavó



Fonte: a autora (2023)

No gráfico 4, temos os tipos de narrativas (histórias de ficção, relatos de experiência pessoal e casos) representadas cada uma por uma cor e o número acima indicando a quantidade de narrativas produzidas pela criança e pela Dona D.. Assim, em relação à E., vemos que houve uma predominância de narrativas do tipo caso (10) e do tipo relato (10). No que se refere às histórias, foram produzidas um total de 9 (Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, a do Lobo mau e três porquinhos e a do The Flash, veiculada na TV). As dos três porquinhos e a The Flash foram contadas com mais recorrência pela criança. Para nós, é relevante observarmos como a criança quilombola produz narrativas distintas, com ênfase nos relatos e casos, revelando a crescente autonomia conquistada em seu narrar. Os casos, na perspectiva de Perroni (1992) são

a mais livre atividade de criação do narrador, sem compromisso com o real e sem enredo fixo. Além disso, uma característica peculiar é o modo como a criança se ampara nos elementos para construir esse tipo de narrativa, com o uso de artefatos que não estão presentes nas cenas, mas que fazem parte do contexto sociocultural (covo, arco e flecha, cobra, jacaré, etc.) e são evocados a medida em que o caso é narrado. Nos relatos produzidos com o uso de um aparato multimodal, ela explana as suas experiências vividas, acerca da sua rotina (escola), sobre o que lhes causa medo (caranguejo), alegria (plantio do milho), espanto (peixe gigante). Desse modo, vimos que as narrativas do tipo casos apresentam marcas culturais da comunidade quilombola Mituaçu.

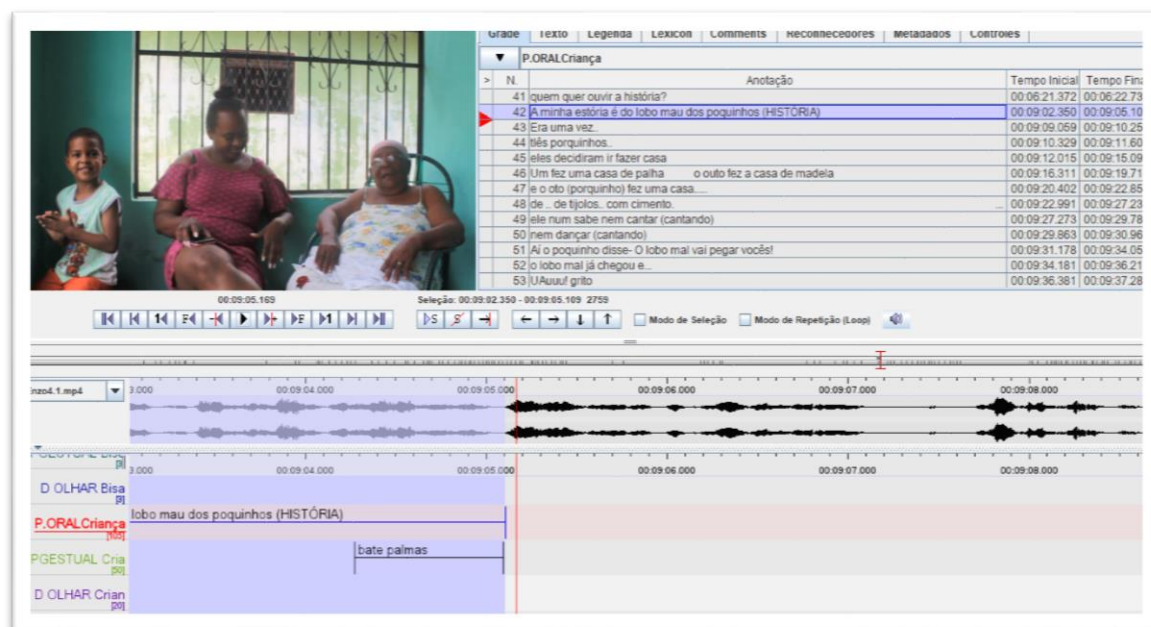
A bisavó da criança produziu 14 narrativas, sendo 6 casos que circulam na comunidade (Mero, Lobisomem, Três Negras, Aja Pau, São José em Mituaçu, Dinheiro de alma) e 8 relatos acerca dos seguintes temas: Drama, “escola de antigamente”, plantação de coentro, dendê, banha de vela de coco, insetos, pesca no rio Gramame. Esses dados revelam que assim como se dá nas narrativas da criança, os casos e relatos produzidos pela bisavó trazem marcas da cultura quilombola, e além disso, seus relatos são carregados de saberes ancestrais.

Em relação aos gestos mais salientes nas narrativas do tipo história, relato e caso, vejamos a quantificação de usos nos gráficos 5, 6 e 7.

6.3.1 Dimensões gestual nas narrativas

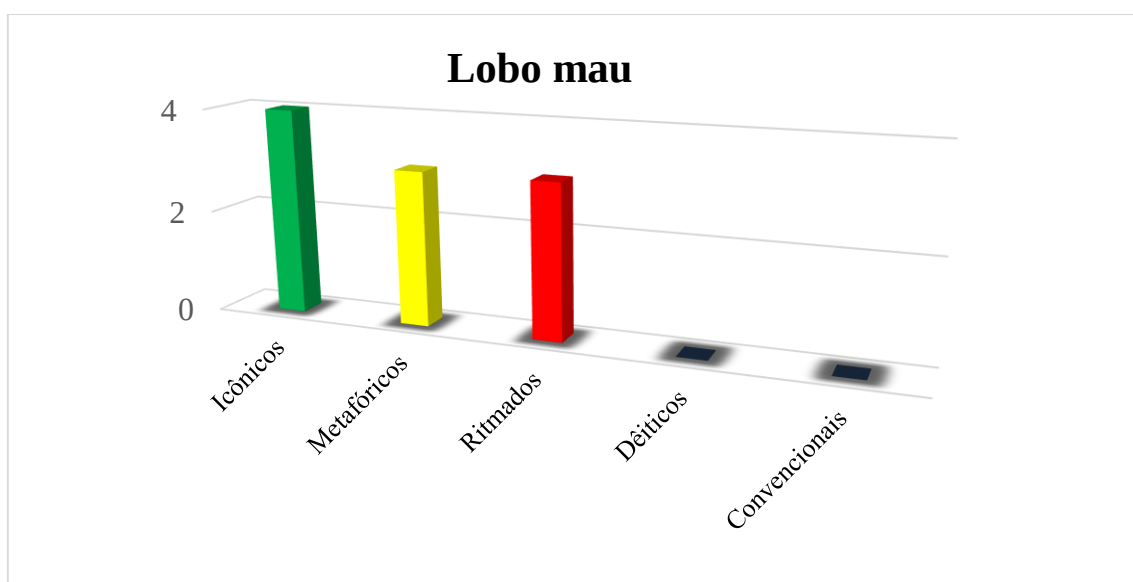
Nos gráficos abaixo apresentamos a quantidade dos gestos produzidos pela criança quilombola ao narrar. Para tanto, selecionamos as narrativas mais recorrentes: a história do lobo mal e os três porquinhos, o relato do covo e o caso da cobra. Observem o excerto da narrativa e, em seguida, o gráfico disposto.

Figura 38: “A minha história é do lobo mau e dos três poquinhos”



Fonte: a autora (2023)

Gráfico 5: Proeminência gestual na narrativa- Lobo mau e três porquinhos



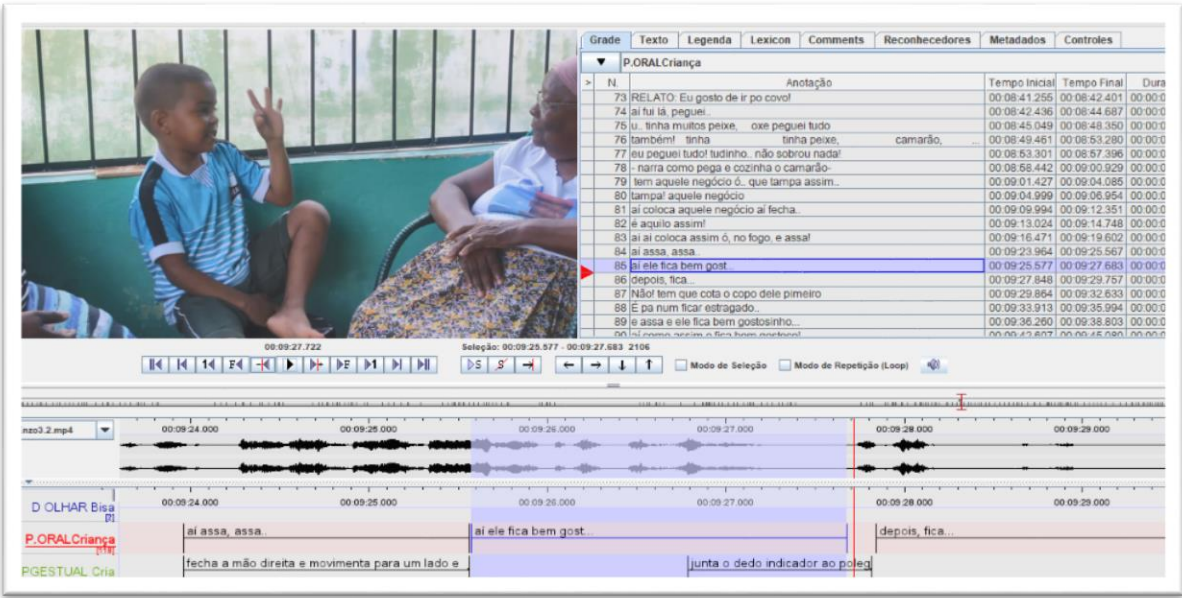
Fonte: a autora (2023)

Na história do lobo mau contada pela criança quilombola, os gestos icônicos foram produzidos com mais frequência em relação aos outros gestos. Aqui, de uma forma geral, a criança fez uso dos gestos icônicos para indicar a quantidade de porquinhos que faziam parte

da narrativa. Os gestos metafóricos e ritmados se fizeram presentes nas escolhas da criança, pois através deles ela enfatizou algumas partes a medida em que narrava. No diálogo entre os personagens, a criança fez uso do discurso direto de forma cantada, o que aparece em algumas versões dessa história, e produziu gestos ritmados simultaneamente.

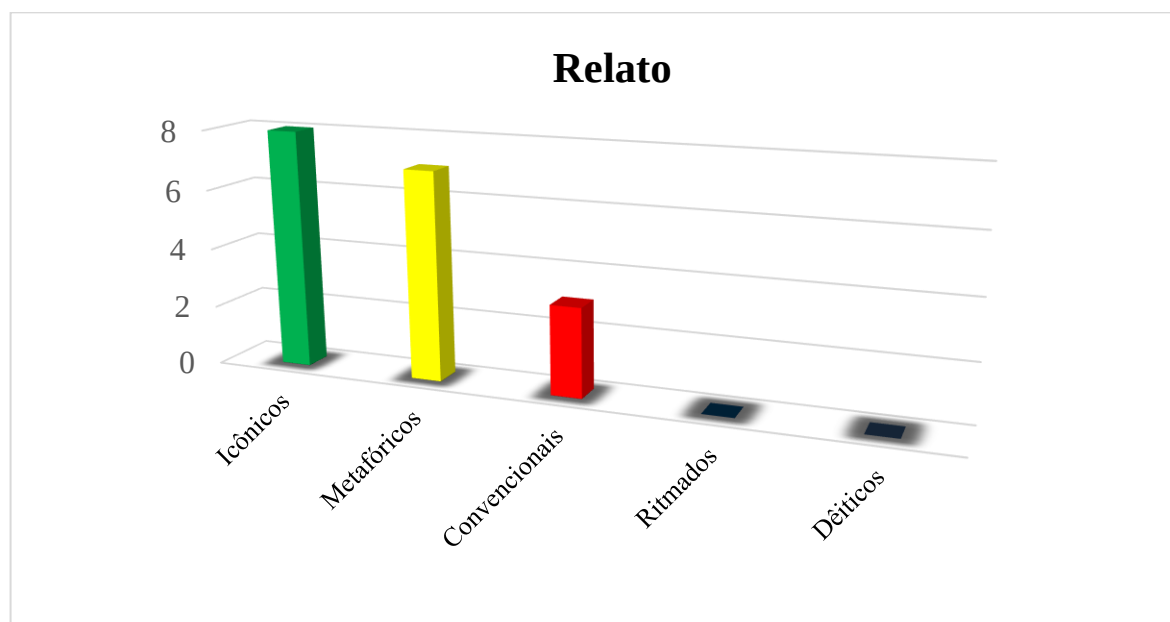
A seguir, apresentamos a proeminência gestual na narrativa do tipo relato.

Figura 39: Relato: “Eu gosto de ir po covô”



Fonte: a autora (2023)

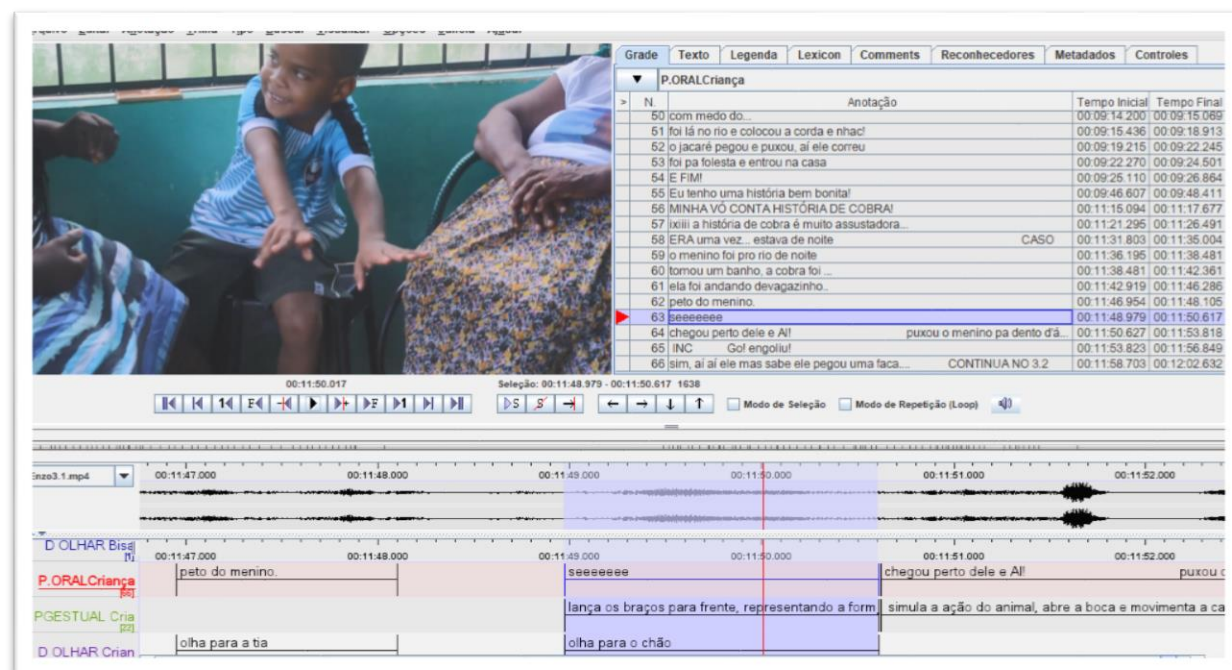
Gráfico 6: Proeminência gestual na narrativa – Relato da plantação



Fonte: a autora (2023)

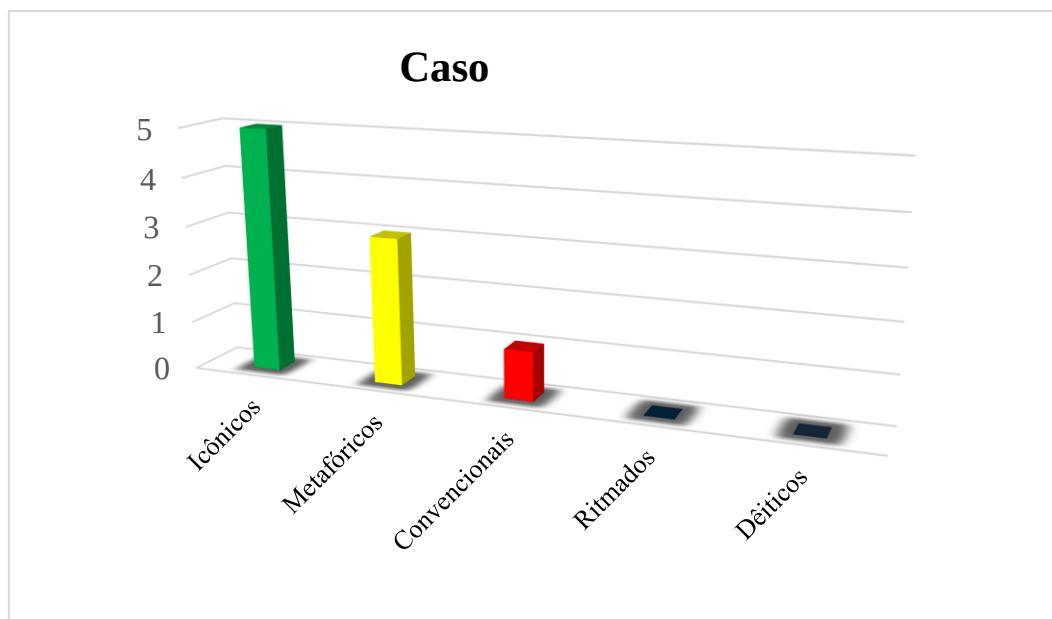
No relato, os gestos icônicos estiveram bastante presentes, quando a criança descrevia a forma do objeto utilizado para tampar o covão (endocarpo do coco). Os gestos metafóricos se fizeram presentes acompanhados da produção vocal. Os gestos convencionais emergiram nesta narrativa, pois foram utilizados para mostrar aprovação em duas situações diferentes. Na primeira, foi para responder aos questionamentos acenando com a cabeça, tendo em vista a participação das interlocutoras na construção do relato. Na segunda, ao abrir a mão e juntar o dedo indicador e o polegar, o gesto convencional foi adotado pela criança para representar o sentido de bom ao alimento que foi preparado, o camarão.

Figura 40: “Minha vó conta história de cobra”



Fonte: a autora (2023)

Gráfico 7: Proeminência gestual na narrativa - O caso da cobra



Fonte: a autora (2023)

No caso da cobra, os gestos que emergiram com mais frequência foram os icônicos (5) e os metafóricos (3). A criança fez uso do gesto icônico principalmente para representar o

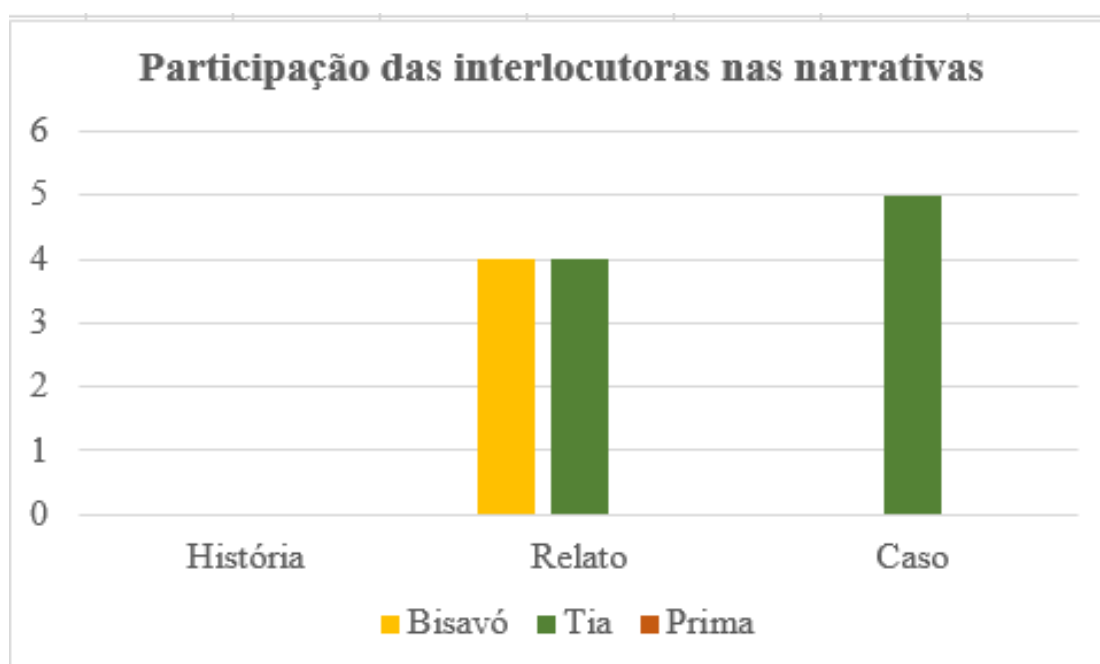
formato da cobra de duas formas distintas. A primeira foi para anunciar a narrativa “história de cobra”, enquanto a segunda ocorrência foi para representar esse animal em movimento. O gesto convencional teve uma ocorrência e foi produzido para representar a ação de nadar.

De um modo geral, nas narrativas aqui apresentadas, vimos pouca emergência dos gestos ritmados e os dêiticos não foram produzidos pela criança.

Em seguida, analisamos a participação das interlocutoras nas cenas de interação com a criança quilombola.

Gráfico 8: participação das interlocutoras nas narrativas

O gráfico a seguir apresenta quantidade de turnos das interlocutoras nas narrativas do lobo mau e três porquinhos, no relato da plantação e no caso da cobra. Ao consideramos que que “toda narrativa é, por princípio, interação” Schutze (2014, p.14), entendemos a presença das interlocutoras como imprescindível para a construção das narrativas da criança quilombola. Vejamos o gráfico a seguir.



Fonte: a autora (2023)

Como vimos em nossos dados, participaram das cenas a bisavó, a tia e a prima. Durante a coleta, orientamos que elas poderiam participar das sessões naturalmente. A tia, participante

que mais interagiu com a criança (9 turnos) interagiu com a criança durante a produção dos relatos e casos, fazendo perguntas “tu já foi pro covo?” “e como foi?” “e aí, o que ele fez” ou solicitando à criança para relatar um acontecimento “conta para a gente sobre o dia que tu plantou milho”. A tia deu suporte às narrativas da criança, perguntando, comentando, complementando ou retificando alguma informação. A bisavó interveio nas narrativas do tipo relatos e casos (8 turnos), enquanto a prima não participou de forma produtiva nas interações. Além disso, vimos ao analisar as narrativas que nas histórias não houve interferência por parte das interlocutoras, acreditamos que isso se deu devido a uma característica desse tipo de narrativa que é o enredo fixo, assim a criança não necessitou desse suporte para narrar as histórias. No relato, vimos a participação da bisavó e da tia, perguntando acerca do vivido, comentando e rememorando os fatos junto a criança na interação. No caso, as interlocutoras intervinham questionando sobre a veracidade do que era apresentado nas narrativas.

7. “AGORA É O FIM!”

Ao construir esta tese objetivamos analisar a dinâmica da matriz multissemiótica de produção de sentido característica das narrativas orais de uma criança quilombola nas interações com sua bisavó.

Em nossa trajetória teórica, retomamos os estudos de Moura (1993), Nascimento (1980), Munanga (1995), Gomes (2015), Almeida (2002) para revisitamos os conceitos de quilombo. Em seguida, no capítulo 2, apresentamos um panorama das comunidades quilombolas existentes no Brasil e no estado da Paraíba, com ênfase no quilombo Mituaçu, ressaltando a história e a cultura da comunidade, mantidas através da tradição oral.

No capítulo 3, descrevemos a abordagem metodológica adotada e os procedimentos da coleta de dados. Em um segundo momento, voltamos os nossos olhares à caracterização dos sujeitos, bem como ao *lôcus* da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos ferramenta ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), utilizada para transcrição e análise dos dados.

No capítulo 4, abordamos a noção de multimodalidade, a partir dos pressupostos teóricos da semiótica social desenvolvidos por Kress (2010) e Jetwit (2009). Posteriormente, discutimos acerca dos gestos nas origens da linguagem e da inter-relação dos gestos e a cognição humana a partir da perspectiva de Tomasello (1999, 2006, 2008, 2020). Vimos também a perspectiva de Kendon (2009, 2011), que concebe a língua como multimodal. Em seguida, discutimos acerca dos estudos gestuais mais recentes, com ênfase nas pesquisas do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE). Posteriormente, aprofundamos a discussão sobre os gestos, expondo as tipologias gestuais de Efron (1941), Elkmam e Frizen (1969), McNeill (1992) e Kendon (2004), assim como o conceito de microcultura elaborado por Rogoff (1995) a relação gesto e cultura a partir dos pressupostos de Kita (2009).

O capítulo 5 contemplou o conceito de narrativa e apresentamos alguns modelos e teorias narrativas. Vimos o modelo de Labov e Waletzky (1967), que não contempla o nosso objetivo, uma vez que as narrativas produzidas pela criança não se restringem aos relatos de experiência pessoal, podendo ser reais ou imaginárias. Vimos também a concepção de narrativa multimodal de Brandão (2015) e Barros (2018), que concebem a multimodalidade como via de análise em aquisição da linguagem. Dessa forma, as narrativas são construídas por um conjunto de elementos multimodais (gestos, produção vocal, olhar), abordagem essa que se aplica aos nossos achados. Por fim, discutimos mais uma perspectiva, que embora não aborde a multimodalidade, é a que mais se aproxima da nossa. Essa abordagem é empreendida por

Perroni (1983, 1991) que considera a produção narrativa como um processo constitutivo e dialógico.

Esse regate teórico nos possibilitou analisar as narrativas da criança quilombola em contextos interativos com seus familiares, como apresentamos no capítulo 6. Posteriormente, após anotarmos no software ELAN o diálogo entre os participantes, sobretudo as narrativas contadas pela criança e pela bisavó, categorizamos as narrativas infantis como histórias, relatos e casos, conforme o modelo proposto por Perroni (1983). Simultaneamente, também registramos as ocorrências gestuais da criança e da bisavó para discutirmos o caráter semiótico desses gestos, tendo em vista o destaque dessas produções durante as cenas interativas.

As questões da nossa tese levantada no capítulo introdutório foram as seguintes: Quais os tipos de narrativas (relatos, histórias ou casos) são privilegiadas pela criança quilombola? Existem especificidades nas narrativas desse grupo social? Quais os aspectos multimodais salientes nas narrativas de crianças quilombolas? Como objetivos específicos elencamos: mapear as tipologias narrativas presentes nas produções da criança quilombola; analisar se há especificidades nas narrativas contadas que caracterizariam marcas do grupo étnico; investigar a saliência de semioses específicas compondo as características da matriz.

Como resultados de nossa tese, conseguimos responder aos objetivos específicos propostos inicialmente.

Primeiramente, no que se refere às tipologias narrativas privilegiadas pela criança, observamos que aos 5 anos de idade, a criança quilombola narra desde histórias canônicas às factuais. Dessa forma, nas cenas de interação foram produzidas 9 histórias, 10 relatos e 10 casos. Acerca das especificidades nessas narrativas que caracterizam marcas do grupo étnico “quilombola”, um detalhe notado através das análises é que além das histórias de ficção e relatos de experiência, a criança criou narrativas do tipo caso com o apoio em artefatos que fazem parte da sua cultura (covo, peixe, cobra, rio, jacaré, etc.) que eram recuperados a medida em que narrava. Observamos a presença de narrativas de herança (narrativas do tipo caso) que apresentaram marcas culturais da comunidade quilombola Mituaçu. Nos relatos, a criança explanou as experiências vivenciadas no quilombo com as interlocutoras dos que lhes causou medo (caranguejo), curiosidade (plantio do milho) e diversão (aprender a nadar).

Nas narrativas contadas por Dona D., há uma mescla entre as experiências vividas e histórias contadas pelos seus antepassados. Foram produzidos 9 relatos e 5 casos. Acerca dos casos, estes apresentaram traços da cultura e memória quilombolas. Essas narrativas de herança se perpetuam no seio familiar através da oralidade. A partir das narrativas contadas pela bisavó, emergem as narrativas da criança, narrativas essas que trazem de forma recorrente o

personagem “menino”. Assim, a criança cria e narra as histórias de forma bastante performatizada, incorporando os personagens nas narrativas com uso de movimentos corporais, de elementos da matriz multisemiótica como gestos, olhar, produção vocal e expressão facial para produzir significado.

Desse modo, analisamos nossos dados acerca dos gestos produzidos pela criança e notamos que ao narrar a criança evocou gestos icônicos, metafóricos, dêiticos, ritmados e convencionais e que há uma predominância na produção de gestos icônicos e metafóricos.

Em nosso estudo, vimos que a narrativa do tipo história contada pela criança de forma mais recorrente foi a do “Lobo mau e três porquinhos” e os gestos predominantes foram os icônicos, metafóricos e ritmados. No relato da plantação e no caso da cobra, emergiram gestos icônicos, metafóricos e convencionais. Os gestos menos expressivos produzidos pela criança foram os dêiticos. Vimos ainda nessas narrativas analisadas que o uso do gesto dêitico pela criança só se sobressaiu na história do lobo e os ladrões, criada pela criança após ouvir história das três negras, uma narrativa ancestral contada pela bisavó com o uso de gestos dêiticos.

No que tange a participação das interlocutoras na construção das narrativas, vimos que nas histórias não houve interferência, o que só ocorreu durante a produção de relatos e casos, com mais intervenções por parte da tia da criança. Também mostramos que constituindo o adulto como seu interlocutor, a criança elabora as narrativas de forma ativa, criativa e autônoma fazendo uso de mais de um elemento da matriz multisemiótica para causar efeitos na narrativa.

Assim na nossa tese, analisamos a dinâmica da matriz multisemiótica de produção de sentido característica das narrativas orais de uma criança quilombola nas interações no seio familiar.

Consideramos que devido a quantidade de dados coletados e transcritos nesta pesquisa, há muito a ser investigado a partir deste estudo, uma vez que se trata de um trabalho com uma temática bastante inovadora na área da Aquisição da linguagem. Assim, novas pesquisas poderiam abordar mais narrativas e outros elementos da matriz multisemiótica, que foram menos explanados nossas análises, como o olhar e as expressões faciais.

No que se refere aos gestos, é possível analisar veementemente o funcionamento dos icônicos e metafóricos, tendo em vista que houve uma proeminência nas narrativas infantis da criança quilombola.

Diante disso, esperamos que modelos de estudos com esta abordagem possam levantar outras questões de pesquisa. No meio acadêmico, é preciso dar continuidade no desenvolvimento de pesquisas acerca da Aquisição da linguagem por crianças quilombolas.

Nas escolas e creches, este trabalho poderá contribuir com a prática pedagógica, para ampliar a visibilidade, conhecimento, o reconhecimento e valorização da memória quilombola, ao abordar o que é característico da microcultura na comunidade quilombola Mituaçu: o ato de narrar e recontar as narrativas de herança em contextos de interação, as quais são materializadas com o uso de diversas semioses que se coadunam para produzir sentido.

A pesquisa conclui destacando o papel da cultura quilombola sendo construída através das interações criança - bisavó, presentificada na matriz multissemiótica das narrativas de herança quilombola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.W. B. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ALMEIDA, L. C. **A multimodalidade em contextos de negação nas interações mãe – bebê**. 2018.90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2018.

ANDRADE, C.K. S. **Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

ANJOS, R.S.A dos; **Cartografia e cultura; território dos remanescentes de quilombos no Brasil**. VIII Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais.,Coimbra 2004.

ANJOS, R. S. A dos. **Territórios das Comunidades Quilombolas no Brasil: segunda configuração espacial**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010.

_____, P. V. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de Down em engajamento conjunto**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

ÁVILA-NOBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. **O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças**. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, E. M. B. de (orgs.). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 11-44.

_____. Crianças com síndrome de Down: referenciação e multimodalidade em contexto lúdico. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 727–746, 2018.

BARTHES, R. “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa”. In: **Análise Estrutural da Narrativa**. _____. TODOROV, T; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U. GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; GENETTE, G. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1976, p. 19-60.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais- uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BECKER T. The role of narrative interaction in narrative development. In: Quasthoff UM, Becker T, organizador. **Narrative interaction**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins; 2005. p. 93-112.

BENJAMIN, W. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas**, v.1.7 ed. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BIRDWHISTELL, R. **El lenguaje de la expression corporal**. Barcelona, Gustavo Gill, 1970.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BRANDÃO, S. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. João Pessoa: UFPB, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) do Programa de Pós-graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2015.

BRUNER, J. **Actual minds, possible words**. Cambridge: Massachussets: Harvard University Press, 1986.

_____. **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, 17, 1991.

CAMPOS, K. C. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 2016.

CARVALHO, H.S. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA**. 2016. 248f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CAVALCANTE, P.A; MANDRA, P. P. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri , v. 22, n. 4, p. 391-396 2010 .

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas Interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. UFPE. Ano de Obtenção 1994.

_____. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. 1999. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. 1999.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras**, v.1, n.2, 2012.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo os gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v.1, n. 21.2, p.165-169, 2008.

_____. Contribuições dos estudos gestuais para pesquisas em aquisição da linguagem. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 21, n esp., p 5-35, 2018.

CAVALCANTI, D. R. **O lugar do gesto nas teorizações linguísticas**. 2020.86.f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CAPISTRANI JÚNIOR, R; LINS, M da P.P.; CASOTTI, J.B.C. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. **Percursos Linguísticos**, v 7, n,17, p.285-302, 2017.

CARTMILL, E.A. Gesture. **Annual Review of Anthropology** v.51, p. 455-473, 2022.

COSTA FILHO, J. M. S. **Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual**. 2016. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

COSTA FILHO, J. M. S. “Olá, Pocoyo!” **A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

CORBALLIS, M. C.: ‘**Mirror neurons and the evolution of language**’. *Brain and language* 112 (1), p. 25–35, 2010.

CORTAZZI, M. **Análise Narrativa**. Londres: Routledge Falmer, 1993.

DADALTO, E. V; GOLDFELD, M. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. **Revista. CEFAC** [online], v.11, n.1, p.42-49, 2009.

DAVIS, F. **A comunicação não-verbal**. São Paulo, Summus, 1979.

DEALDINA, S. dos S. Mulheres Quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. In: DEALDINA, S. dos S. (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020. p. 25-44.

DE ALMEIDA, A. T. M. B. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis**. 2018. 230f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2018.

DEMIR, Ö. E., LEVINE, S. C., & GOLDIN-MEADOW, S. A tale of two hands: Children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. **Journal of Child Language**, v. 42, n. 3, p. 662–681, 2015.

DE SENA, F. S. **Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda**. 2021. 195.f Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DIAS, V. F. Eu Kalunga: pluralismo jurídico e proteção da identidade étnica e cultural quilombola. In S. S. Dealdina (Org.), **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra. 2020. p. 75-85.

DIEDRICH, M. S. O homem na linguagem: o entrelaçamento língua e cultura na aquisição da linguagem numa perspectiva enunciativa aquisicional. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. v. 39, n. 4, 381-386, 2017.

_____. A constituição humana na linguagem: um olhar para o homem e sua relação com os esquemas culturais. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 23, n. 3, p. 605-615, jul./set. 2020.

EFRON, D. **Gesture and environment**. New York: King Crown Press, 1941.

ELKMAN, D. emotional and conversational non verbal signals. Language, knowledge and representation. **Kluwer Academic Publishers**. v.1,p. 30-50, 2004.

ESCARIÃO, A.D. **Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil**. 2019. 219f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FONTE, R. F. L; et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. R.; et al. (Orgs.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 11-26

GALHANO-RODRIGUES, I. Comunicação não-verbal e filmes etnográficos: os movimentos do corpo como património imaterial. **Revista Prisma.com (Portugual)**, n. 1, p. 61-100, 2005.

_____- “Vou buscar ali, ali acima!” (...). **Revista de Estudos Linguísticos da Univesirdade do Porto**. v. 7, p. 129 – 164, 2012.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GALDINO, J, S. **As estratégias multimodais no gênero exposição oral**. 2020.109f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 5, n. 3, p.20-29, 1995.

GOLDIN-MEADOW, S. **The resilience of language in humans**. In: SNOWDON, Charles T.; HAUSBERGER, Martine. (Ed.). Social influences on vocal development. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 293-311

GOLDIN-MEADOW, S; McNeill, D. The role of gesture and mimetic representation in making language the province of speech1In Michael C. Corballis and Stephen Lea (eds.).**Evolution of the Hominid Mind**,Oxford University Press. p. 155-172. 1999.

_____.S. Hearing gesture: how our hands help us think. Cambridge, Massachusetts, and London, England: **The Belknap Press of Harvard University Press**, 2005.

GOMES, F.S. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HAERTER, L. JÚNIOR, H. F. B, BUSSOLETTI, D. M, A contação de histórias como elemento de resistência em comunidades quilombolas. **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**. v. 12, n.23. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade** Rio de Janeiro: DPeA Editora, 1997.

HARTMANN,L. Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças. **Revista Cerrados**, v. 22, n. 35, p. 50-67, 2013.

HERCKMANS, E. **Descrição Geral da Capitania da Paraíba**. João Pessoa: A União, 1982.

IVERSON, J.M.,GOLDIN-MEADOW, S. Gesture paves the way for Language Development. **Psychological Science**, v. 16, p. 368–371, 2005.

IVERSON, JM. Multimodality in infancy: vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development. **Dans Enfance**, v. 3, n. 3 p. 257-274, 2010.

JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. Londres: Routledge, 2009.

KNAPP, M.L. **La comunicacion non verbal: el cuerpo y el entomo**. Barcelona, Paidós Ibérica, 1982

KENDON, A. **How gestures can become like words**. In: POYATOS, F. (ed.). Cross-cultural perspectives in nonverbal communication, p. 131-141, 1988.

_____. Some recent work from Italy on Quotable Gestures (Emblems). **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 2, p. 92-108, 1992.

_____. **Gesture: visible action as utterance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Um texto para acompanhar um relatório apresentado no Pavilhão Arte Napoli (PAN)**, Palazzo Roccella, Nápoles, como parte da exposição Artefactory ,11 de junho de 2005.

_____. Manual actions, speech and the nature of language. In D. Gambarara & A. Giviigliano (Eds.), **Origine e sviluppo del linguaggio, fra teoria e storia**, Rome: Aracne Editrice, p. 19–33, 2009.

_____. **Gesture**. Oxford University Press: Oxford Bibliographies Online, 2011.

KITA, S.; ÖZYÜREK, A. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. **Journal of Memory and Language**, v. 48, n. 1, p. 16-32, 2003.

KITA, S. Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: **A review**. **Language and Cognitive Processes**, v. 24, n. 2, p. 145-167, 2009.

KISHIMOTO, T. M; SANTOS. M. L. R; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.3, p. 427-444, 2007.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LABOV, W; WALETZKY, J. Narrative analysis. In J. Helm (ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, p. 12-44, 1967.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. Tradução de Ferreira Netto. *The Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1 - 4, p. 395-415, 1997.

LEITE, I. B. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-150, 1999.

LIMA, K. A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil, em cenas de atenção conjunta**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2015.

LIMA, I. L. B. **Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com síndrome de Down**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

_____. **Protocolo de Avaliação Multimodal Infantil – PAMI: uma proposta para análise da matriz multimodal em cenas de atenção conjunta na síndrome de Down** 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LIMA, M.G.S. **Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança Cigana Calon**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. .

MACHADO, N. S. **O griô como ferramenta pedagógica teatral**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

MACNEILAGE, P. F. **Origin of speech**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARQUES, A C. N. **Fronteira Étnica: Tabajara e comunidades negras no processo de territorialização do Litoral Sul Paraibano**. Tese de Doutorado em Geografia. UFS: Sergipe 2015.

MARQUESE, R.B. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estudos**. - **CEBRAP** , n.74, p.107-123, 2006.

MASCARENHAS, M.M.S.OLIVEIRA.S.D. **Narrativas, tradições orais e suas manifestações nos territórios quilombolas África e Laranjituba, moju pa: a narrativa do emu – a bebida sagrada**. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História. 2017, Brasília-DF, p. 1-13.

McNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?. **Psychological Review**. v. 92, n.3 350-371, Jul., 1985.

McNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000.

MDH **Quilombos e Quilombolas: indicadores e propostas de monitoramento de políticas**. Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 51 p. acesso em 07/03/2018.

MELO, G.M.L.S. **Cenas de atenção conjunta entre professores e crianças em processo de aquisição da linguagem**. 2015. Dissertação de Mestrado em Linguística- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MELO, E.S. **Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de Down na terapia fonoaudiológica**. Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

MORRIS, D., COLLETT, P., MARSH, P., & O'SHAUGHNESSY, M. **Gestures, their origins and distribution**. New York: Stein and Day, 1979.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MÜLLER, C. Gesture and Sign: Cataclysmic Break or Dynamic Relations? In: **Frontiers in Psychology** 9:1651, 2018.

MUNANGA, K. Origem e Histórico do Quilombo na África. São Paulo: **Revista da USP**, 1995.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O Quilombismo**, 2.ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editor, 2002.

_____. **O quilombismo**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2ª ed, 2002.

NASCIMENTO, M. B. Introdução ao conceito de Quilombo. 1987. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

_____. Historiografia do Quilombo. 1977. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NOGUEIRA, P. A. S. **Estudo de caso: cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p.

OLIVEIRA, J. P; BONKI, E; BRAGA, T. M. S; SCHIER, A. C. Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. **Revista CEFAC** 2013, v. 15, n. 1, p. 207-214.

OLIVEIRA, L. M; OLIVEIRA, M. M. O uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia na construção de uma narrativa. **Revista CEFAC**. 2014, v. 16, n. 1, p. 131-146.

PAIVA, M. B. F. **Os Contos de Fadas: suas origens histórico-culturais e implicações pedagógicas para crianças em idade pré-escolar**. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) – Institutos de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

PAIXÃO, A. M. P. **“Aqui todo mundo é parente ”: dinâmica territorial, organização social e identidade entre os quilombolas de Mituaçu**, PB. 2014.70f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 1983.

_____. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETERSON, C., & MCCABE, A. **Developmental psycholinguistics**. Nova York: Plenum, 1983.

PIRES, T.S.J. **Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear**. 2018. 253f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

POLIA, A. A. **Aquisição de linguagem nas especificidades da encefalopatia crônica não progressiva: uma abordagem multimodal**. 2019. 312f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RAMOS, A; SMANIOTTO, E. Quilombos e quilombolas: a trajetória de resistência e luta na comunidade remanescente do Paredão Baixo em Taquara/RS. **Universo Acadêmico**, v.7, n.1, p. 215-230, 2014.

RECTOR, M.; TRINTA, A. **A comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1985

REIS, J. J. Uma história da liberdade. In: REIS, J. J; GOMES, F.S (Orgs.). **Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REZENDE DA SILVA, S. A importância da memória no processo de reinvenção da identidade e territorialidade quilombola. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, Costa Rica II, p. 1-13, 2011.

ROWE ML, OZÇALISKAN S, GOLDIN-MEADOW S. **Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development**. First Lang. V 28, n 2. p.182-99, 2008.

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

SANTOS, G, P, dos. **O povo negro e o voo para a liberdade: Comunidade Quilombola De Mituaçu (PB- Brasil) Séculos XVII- XXI**. Universidade Federal da Paraíba, Centro de

Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa PEC/MSD/MDA/ INCRA/PRONERA/UFPB, Departamento de História. João Pessoa-PB, 2011.

SILVA, C. L. C. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas-SP: Pontes, 2009

SILVA, D.M. **Interação multimodal em cenas de atenção conjunta na tríade mãe com crianças gêmeas** 2018.137F. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2018.

SILVA, E. E. O. **Matriz gesto-fala em sala de aula: um olhar multimodal sobre as aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental**.2020.132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, F.A. **A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco**. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2020.

SILVA, J.M.S. **Tecendo estórias das comunidades remanescentes de quilombolas aqui e acolá**. Tese de doutorado em Estudos comparados de Literaturas de Língua Portuguesa-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo.2010.

SILVA, P. M. S da. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda**. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa. 2018.

_____.P. M. S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: Contribuições para o processo de Aquisição da Linguagem de uma criança surda**. Tese de doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. 180 p.

SCARPA, E.M, **O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar**. Série Ideias, n. 10. São Paulo: FDE. p. 54-64, 1992

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas - Revista de Ciências Sociais** v. 14, n. 2, p. 11-52, 2014.

SHIRO, M. Genre and evaluation in narrative development. **Journal of Child Language**. n. 30. p. 165-194, 2003.

_____.**La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar**. Un análisis discursivo de la modalidad. Caracas: Universidad Central de Venezuela,2007.

_____. Narrative stance in Venezuelan children's stories. En Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), **Research on the development of Spanish language narratives**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 213-236, 2008.

Schmidt, M. L. S. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SPARKS. A; A. M, CARMIOLO, M. R. High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. **Actualidades en Psicología**, v. 27, n. 115, p. 93-111, 2013.

SPINILLO, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre. **Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem**, 1, 67-87.

_____. A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. **British Journal of Developmental Psychology**, 12, 177-193.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

_____. Um enigma e uma hipótese. In: _____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Origins of human communication**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

VANSINA, Jean. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J.(coord.) **Metodologia e Pré-História da África, História Geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

ZUMTHOR, P. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997, 321p.

"ELAN (Versão 6.2) [Software de computador]. (2021). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Obtido em <https://archive.mpi.nl/tla/elan>



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **a multimodalidade linguística nas narrativas da comunidade quilombola Mituaçu**, desenvolvida por Ediclécia Sousa de Melo, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na linha de pesquisa Aquisição da linguagem e processamento linguístico, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender a multimodalidade (relação gesto e fala) em aquisição da linguagem, para tanto, buscamos analisar as produções linguísticas (gestos, fala, olhar) nas narrativas infantis. Nesta pesquisa, pretendemos observar o papel da multimodalidade em narrativas e relatos contados e recontados pelo infante no contexto familiar.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades. A cada semana realizaremos uma filmagem no ambiente familiar, a qual a criança participará narrando histórias, fatos, eventos, em interação com os familiares. Nós faremos filmagens com câmera fotográfica. As coletas dos dados serão realizadas na comunidade remanescente de quilombo Mituaçu. No final, os arquivos das filmagens serão armazenados. Poderá ocorrer a necessidade de novas filmagens a fim de completar informações. As filmagens consistirão em olhar, de forma longitudinal a interação familiar: relatos, conversas informais, narrativas produzidas por membros que fazem parte do contexto no qual a criança está inserida.

Esclarecemos que você não terá nenhuma despesa com pesquisa, assim como, não receberá nenhuma remuneração com a participação. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, neste trabalho riscos podem ser apresentados, principalmente por se tratar de exposições orais da criança e seus familiares, ocorridas no ambiente familiar, mas para minimizar os riscos, após cada filmagem, os dados serão armazenados em local exclusivamente reservado para a coleta.

A contribuição social da pesquisa acontecerá a partir do olhar linguístico sobre a comunidade quilombola de Mituaçu, Conde-PB, permitindo que este trabalho seja um processo produtivo e sirva como um referencial no que se refere aos estudos linguísticos em quilombos. A contribuição científica se dará como produto final e favorecerá o conhecimento sobre comunidades quilombolas do Brasil, fomentando discussões acerca da relação língua, identidade e cultura quilombolas.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A participação dele é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa, da publicação dos resultados e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Ediclécia Sousa de Melo
UFPB/DLCV/PROLING
CEP:58322000
Fone: (83) 99124-0006
E-mail: clecia_ksinha@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **a multimodalidade linguística nas narrativas das comunidade quilombola**, desenvolvida por Ediclécia Sousa de Melo, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na linha de pesquisa Aquisição da linguagem e processamento linguístico, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender a multimodalidade (relação gesto e fala) em aquisição da linguagem, para tanto, buscamos analisar as produções linguísticas (gestos, fala, olhar) nas narrativas infantis. Nesta pesquisa, pretendemos observar o papel da multimodalidade em narrativas e relatos contados e recontados pelo infante no contexto familiar.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades. A cada mês realizaremos uma filmagem no ambiente familiar, a qual a criança (4 a 5 anos de idade) participará narrando histórias, fatos, eventos, em interação com os familiares. Nós faremos filmagens com câmera fotográfica. As coletas dos dados serão realizadas na comunidade remanescente de quilombo Mituaçu, Conde-PB. No final, os arquivos das filmagens serão armazenados. Poderá ocorrer a necessidade de novas filmagens a fim de completar informações. As filmagens consistirão em olhar, de forma longitudinal a interação familiar: relatos, conversas informais, narrativas produzidas por membros que fazem parte do contexto no qual a criança está inserida.

Esclarecemos que você não terá nenhuma despesa com pesquisa, assim como, não receberá nenhuma remuneração com a participação. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, neste trabalho riscos podem ser apresentados, principalmente por se tratar de exposições orais da criança e seus familiares, ocorridas no ambiente familiar, mas para minimizar os riscos, após cada filmagem, os dados serão armazenados em local exclusivamente reservado para a coleta. A contribuição social da pesquisa acontecerá a partir do olhar linguístico sobre as comunidades quilombolas da cidade de Conde-PB, permitindo que este trabalho seja um processo produtivo e sirva como um referencial no que se refere aos estudos linguísticos em quilombos. A contribuição científica se dará como produto final e favorecerá o conhecimento sobre comunidades quilombolas do Brasil, fomentando discussões acerca da relação língua, identidade e cultura quilombolas.

Para participar desta pesquisa você não irá ter nenhum custo. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A participação é voluntária e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, da publicação dos resultados e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a). Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Ediclécia Sousa de Melo
UFPB/DLCV/PROLING
CEP:58322000
Fone: (83) 99124-0006
E-mail: cecia_kesinha@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A multimodalidade linguística nas narrativas de uma criança da comunidade quilombola Mituaçu

Pesquisador: Ediclécia Sousa de Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28689419.1.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.938.183

Apresentação do Projeto:

bem apresentado bem delineado

Objetivo da Pesquisa:

atende as atividades propostas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 02 de 03

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.938.183