



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Sandra da Silva Santos Bastos

**O texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II:
possibilidades de reconto de “O Rei Sapo”**

Rio de Janeiro

2014

Sandra da Silva Santos Bastos

**O texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II: possibilidades de
reconto de “O Rei Sapo”**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

B327 Bastos, Sandra da Silva Santos.
O texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II: possibilidades de reconto de “O Rei Sapo” / Sandra da Silva Santos Bastos. – 2014.
144 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental) – Teses. 2. Língua portuguesa – Português escrito - Teses. 3. Contos brasileiros – Estudo e ensino – Teses. 4. Redação – Estudo e ensino – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sandra da Silva Santos Bastos

**O texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II: possibilidades de
reconto de “O Rei Sapo”**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Michelle Gomes Alonso Dominguez
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Maria da Graça Cassano
Faculdade de Letras - UNISUAM

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu marido, que tem sido meu companheiro em todas as horas, à minha mãe, que me ensinou a ser uma mulher forte, e a meu saudoso tio, Marcos, que sempre torceu pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para continuar nos instantes difíceis pelos quais passei.

A meu marido, por ter compreendido meus momentos de ansiedade e nervosismo e por ter me ajudado em tudo o que pôde.

À minha orientadora, por todas as palavras amigas; por me animar, quando eu estava cansada; e por sempre acreditar que eu conseguiria concluir esta dissertação.

À minha mãe, por me escutar toda vez que preciso.

A todos os meus alunos, que foram o maior incentivo para este trabalho.

A meu chefe, Luiz Diniz, Diretor do CEFET/Itaguaí, por me estender a mão quando eu mais precisei.

A todos os meus amigos, por torcerem por mim e por entenderem a minha ausência nos últimos tempos.

Um professor, além de conhecedor de um tema, além de especialista num campo do saber, precisa mobilizar seus alunos, e isso só será possível se ele, professor, aprender a transbordar.

Gabriel Perissé

RESUMO

BASTOS, Sandra da Silva Santos. *O texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II: possibilidades de reconto de “O Rei Sapo”*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta dissertação reflete sobre as concepções de ensino, língua e gramática que podem nortear o trabalho do professor de Língua Portuguesa, bem como sobre as contribuições que os PCN trouxeram para ensino da língua materna, uma vez que ressaltaram a necessidade de se trabalhar o texto em sala de aula. Propõe-se um trabalho de análise de textos produzidos por alunos, que não considere somente as questões gramaticais, mas, principalmente, os aspectos linguístico-discursivos de que o aluno/autor já dispõe para compor seu texto. O maior objetivo desta pesquisa é desmistificar o preconceito presente na ideia de que o aluno de escola pública, por, na maioria das vezes, não dominar a norma padrão da língua, é incapaz de produzir textos coerentes e criativos. Além disso, mostrar que a qualificação de um texto como bom ou ruim está ligada aos critérios de análise que são utilizados. Para tal pesquisa, foi escolhido o gênero conto, e seu subgênero, o reconto. O motivo de tal escolha se deu pelo fato de os alunos mostrarem simpatia por esse gênero e já estarem familiarizados com ele.

Palavras-chave: Ensino. Produção de texto. Conto. Reconto.

ABSTRACT

BASTOS, Sandra da Silva Santos. *The narrative text in the first two years of Fundamental Education II: possibilities of retelling "The Frog King"*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This essay thinks about educational, grammatical and language conceptions which can guide the teacher of Portuguese Language, also about the contributions brought by the PCN for the mother language teaching, since they highlighted the need of working with texts in the classroom. It is proposed an analysis of texts produced by students that not only considers the grammatical questions, but also and mainly, the linguistic-discursive aspects that a student/author already possesses in order to compose his text. This research's main objective is to demystify the residing prejudice on the idea that a public school student is incapable of producing coherent and creative texts just because, most of the time, he does not master the language's standards. Besides that, this works tries to demonstrate that a "good" or "bad" qualification of a text is connected to the used analysis criteria. For this research the chosen genre was the tale, and its subgenre, the "retelling". The justification for such a choice was the sympathy that students display for this genre, and the fact that they are already familiar with it.

Keywords: Education. Text production. Tale. Retelling.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
1.1	As diferentes concepções de ensino de língua que norteiam o trabalho em sala de aula	13
1.2	Ensino da língua nos PCN do Ensino Fundamental II	19
1.2.1	<u>O ensino de língua materna como agente de cidadania</u>	21
1.2.2	<u>O professor como mediador entre o aluno e o trabalho com a linguagem</u>	25
2	O TEXTO NARRATIVO E SUA ESTRUTURAÇÃO	27
2.1	A narrativa	29
2.2	Estrutura geral da narrativa	36
2.3	Os modos de organização na narrativa	38
2.3.1	<u>O modo narrativo ou narração</u>	39
2.3.2	<u>O modo descritivo ou descrição</u>	43
2.4	Principais aspectos linguístico-discursivos da narrativa	44
2.4.1	<u>O uso dos tempos verbais na narrativa</u>	45
2.4.2	<u>Marcadores temporais</u>	46
2.4.3	<u>Marcadores espaciais</u>	48
3	O TEXTO COMO FATOR DE INTERAÇÃO	49
3.1	Os gêneros textuais	51
3.2	Os PCN e os gêneros textuais	57
4	“QUEM CONTA UM CONTO... AUMENTA UM PONTO”	61
4.1	Análise do conto de magia	67
5	O RECONTO COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA	71
5.1	Análise do conto “O Rei Sapo” e considerações iniciais sobre o <i>corpus</i>	72
5.2	Análise do <i>corpus</i>	75
5.2.1	<u>Recontos dos alunos do 6º ano</u>	75
5.2.2	<u>Recontos dos alunos do 7º ano</u>	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A – O conto “O Rei Sapo”	114

ANEXO B – Recontos dos alunos do 6º ano	117
ANEXO C – Recontos dos alunos do 7º ano.....	127

INTRODUÇÃO

O ensino sistemático de Língua Portuguesa começa na alfabetização e se estende, pelo menos, até as séries finais do Ensino Médio. Muitos alunos, no entanto, concluem a Educação Básica sem saber ler e escrever com proficiência. Esses encontram dificuldades para se comunicarem por escrito e até mesmo oralmente, não conseguindo articular suas ideias nem produzir discursos coerentes e coesos. A partir dessa triste constatação, surgem os questionamentos: O que tem sido ensinado nas aulas de Língua Portuguesa nos doze anos da Educação Básica? Qual é a finalidade do ensino de Língua Portuguesa na escola? Como é possível melhorar o quadro atual do desempenho discente em termos de expressão verbal?

Acreditamos que o principal objetivo do ensino da língua materna seja permitir que os alunos se tornem escritores e falantes proficientes na sua própria língua, em nosso caso, o português. Assim, é importante o desenvolvimento de estudos que se preocupem com o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse processo, o aluno deve ter contato com textos diversos a fim de que possa vir a perceber as finalidades sociais de cada gênero textual, o que lhe será útil quando tiver de produzir seus próprios textos, dentro e fora da escola.

A presente dissertação busca unir as teorias de texto à prática de escrita na sala de aula. Para tal, realizamos pesquisas bibliográficas nas áreas da Linguística ligadas ao texto e ao discurso, de forma a fundamentar nosso estudo. Nosso *corpus* é composto por vinte textos produzidos por alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II – dez textos do sexto ano e dez do sétimo – da Escola Municipal João Vicente Soares, localizada no município de Itaguaí.

A escolha do Fundamental II deve-se ao fato de que este é um período de transição para o aluno, que, nos anos iniciais, tinha apenas um professor, o qual lecionava todas as matérias e, no sexto ano, passa a ter vários professores. Estes são formados na área em que atuam e, por isso, espera-se deles um conhecimento mais profundo da matéria que lecionam. De modo geral, é um ensino compartimentado, havendo poucos momentos de interação entre as disciplinas que compõem o currículo escolar. Assim, o desenvolvimento tanto da capacidade leitora quanto da produção escrita do aluno passa a ser, quase exclusivamente, responsabilidade do professor de Língua Portuguesa.

A motivação da escritura desta dissertação foi, a princípio, a convivência com alunos egressos do Ensino Fundamental da rede pública de Itaguaí, alunos esses que atualmente estudam na Unidade Descentralizada do CEFET no referido município. Tais alunos, em sua

maioria, ingressavam no curso técnico dessa instituição por meio de um convênio com a Prefeitura de Itaguaí, a qual se responsabilizava pela seleção dos discentes de melhor rendimento na rede pública e mais desejosos de continuar os estudos, fazendo esse curso. Não em poucas ocasiões, os alunos selecionados, porém, apresentavam muita dificuldade no que se refere à compreensão e produção de textos, chegando a ficar reprovados na disciplina de Redação Técnica, oferecida no curso do CEFET.

O insucesso desses alunos costumava ser atribuído tanto à má qualidade do ensino do município quanto ao desinteresse dos próprios estudantes, ao lado da falta de conhecimento destes em relação aos conteúdos gramaticais, um dos fatores que determinam o uso adequado da norma linguística padrão. A partir de tal realidade, foi realizada uma pesquisa com tais alunos a fim de investigar como eram as aulas de Produção de Texto e Literatura, disciplinas obrigatórias no currículo das escolas públicas de Itaguaí, uma vez que esses alunos terminavam o Ensino Fundamental sem dominar a leitura e a produção do texto escrito. Os resultados dessa pesquisa mostraram que, na maioria das vezes, as aulas de produção textual consistiam apenas em leitura e interpretação do texto apresentados no livro didático adotado e as avaliações em tal disciplina, em alguns casos, realizada por meio de provas e testes exclusivamente compostos por questões de múltipla escolha, o que impedia que o aluno produzisse quaisquer textos, ou seja, a avaliação da disciplina Produção de Texto não correspondia, entre outras formas possíveis, a uma produção textual feita pelo aluno. Um procedimento, a nosso ver, de total incoerência.

A partir do resultado da pesquisa, surgiu o interesse de realizar um trabalho com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itaguaí. Logo depois, com a aprovação no concurso do magistério desse município, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com esses alunos, que, de fato, possuem uma série de lacunas na sua formação, mas, ao contrário do que se falava, mostram, no geral, interesse pela leitura e escrita dos textos diversos.

O principal objetivo desta dissertação é, pois, diagnosticar as principais dificuldades encontradas pelos alunos para a escrita, bem como o conhecimento que eles já possuem e que podem ser aprimorados para o enriquecimento dos textos produzidos. Para a consecução desse propósito, foi escolhido trabalhar com os alunos o texto narrativo, focando o reconto. Dessa forma, desejamos nos afastar da perspectiva pessimista em relação à capacidade discursiva dos alunos, principalmente do preconceito existente com alunos das escolas públicas, e mostrar que é possível fazer um trabalho produtivo quando consideramos os conhecimentos que os mesmos possuem como falantes nativos da língua.

Esta dissertação apresenta cinco capítulos. No primeiro, apresentamos as múltiplas visões sobre ensino e língua que podem direcionar o trabalho do professor de Língua Portuguesa com seus alunos. Para isso, tomamos como base os estudos de Geraldini (2003, 2009, 2011), Antunes (2007, 2009, 2010), Marcushi (2008a, 2008b, 2012), dentre outros autores. Analisamos, também, as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II, antigos terceiro e quarto ciclos.

No capítulo seguinte, estudamos os tipos textuais e suas principais abordagens teóricas, dando ênfase à narrativa, que é o tipo textual predominante no reconto. Abordamos o texto narrativo de forma geral, considerando os estudos sobre sua estrutura e os modos de organização normalmente nele presentes, bem como os traços linguístico-discursivos que o caracterizam.

No terceiro capítulo, trazemos uma reflexão sobre a noção de texto como fator de interação entre os sujeitos e apresentamos as principais teorias que defendem o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Analisamos, também, como os gêneros textuais são abordados nos PCN do nível de ensino em estudo.

No quarto capítulo, apresentamos o gênero textual a partir do qual vai se desenvolver esta pesquisa: o conto. Para isso, utilizamos como base os estudos de Jolles (1976) e de Propp (2001), os quais são fundamentais para a compreensão do gênero em análise. Apresentamos, também, o conceito de reconto, trazendo diferentes visões sobre o tema e relembrando a trajetória desse subgênero.

No último capítulo, fazemos a análise dos textos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental II. Foram analisados os recontos escritos por discentes do sexto e do sétimo ano, buscando perceber a propriedade dos textos quanto ao gênero em questão, bem como os conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos e a criatividade presente em sua escrita. Após a análise dos textos, avaliamos as semelhanças e diferenças entre os textos dos alunos desses dois anos do Fundamental II, que estão em estágios diferentes de aprendizagem, verificando se tal fator interfere na produção de seus textos.

Acreditamos na relevância de nossa pesquisa, principalmente para professores de Língua Portuguesa que trabalham com o Ensino Fundamental II, pelo fato de serem grandes as possibilidades de lhes trazerem orientações relevantes com relação ao trabalho com a produção de texto, bem como provocarem reflexões acerca de sua prática em sala de aula.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muito se vem discutindo sobre o ensino de língua materna na escola, mas raramente se questiona o que é ensinar. Perissé (2012, p. 24) responde muito bem a essa pergunta e diz que “Ensinar é transbordar.” e que “Os alunos percebem quando estamos realmente envolvidos com o que pretendemos dizer, com o tema sobre o qual queremos dialogar.” Se não transbordamos, se nos mostramos cansados e desmotivados, dificilmente despertaremos o interesse do nosso aluno. Além disso, se não estamos abertos ao diálogo na sala de aula, o que esperamos que os alunos digam? Que apenas respondam às questões propostas?

Geraldi (2003) considera que o ensino de Língua Portuguesa deva ser pensado à luz da linguagem, a qual precisa ser focalizada a partir do processo interlocutivo. É com base nesse olhar que se deve conduzir o processo educacional para sujeitos que estão em contínua constituição. O autor acrescenta que

[...] focalizar a interação verbal como o lugar de produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo se constituem pela linguagem significa admitir: a) que a *língua* (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta [...]; b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros. [...]; c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo [...] (GERALDI, 2003, p. 6).

É essa visão de ensino de língua que norteia esta pesquisa. Devemos, no entanto, conhecer outros “olhares”, e refletir sobre eles, para que possamos compreender as práticas de ensino de língua que ainda vigoram em salas de aula do nosso país.

1.1 As diferentes concepções de ensino de língua que norteiam o trabalho em sala de aula

Quando se fala em ensino de língua, é comum que se pense em ensino de gramática, pois, tradicionalmente, as aulas de língua materna serviam a esse fim. No entanto, desde a década de 80, tal ensino vem sendo contestado, principalmente a partir da difusão dos estudos referentes às Linguísticas do Texto e do Discurso. Esse avanço nos estudos de língua, entretanto, ainda não representa uma mudança significativa no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, pois o trabalho realizado em sala de aula continua, com frequência, pautado somente no ensino de gramática.

Antunes (2009, p. 13) afirma que

Essa limitação do ensino às categorias gramaticais e suas funções sintáticas se evidencia ainda no discurso da escola, pois, referindo-se às aulas de português, é

comum, por exemplo, falar-se simplesmente em aulas de gramática, *como se uma coisa equivalesse à outra*.

Oficialmente vimos caminhando para uma mudança profunda nesse quadro desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como outras também produzidas por instituições governamentais para orientar o ensino. Contudo, persiste a grande distância entre os avanços das ciências da linguagem e as práticas pedagógicas. Talvez por falta de conhecimento, muitos professores insistem em reproduzir o mesmo tipo de ensino que tiveram quando estavam na Educação Básica. Antes de tudo, é preciso que o professor tenha clareza sobre o tipo de ensino que está adotando, bem como os objetivos que almeja atingir com ele, levando em conta os novos propósitos para o ensino da Língua Portuguesa. Para isso, mostra-se fundamental ter em mente a concepção de linguagem que norteará seu trabalho. A autocrítica decorre, pois, do conhecimento, da consciência e da vontade.

De acordo com Travaglia (2009), existem três concepções de linguagem. A primeira considera a linguagem como expressão do pensamento. Os professores que adotam essa concepção acreditam que os alunos não se expressam bem porque não pensam. Assim, a expressão através da linguagem dependerá da capacidade de organização lógica do pensamento e, desse modo, a expressão linguística mostra-se apenas como tradução do que se passa na mente do indivíduo. Para essa concepção, o modo como se constrói um texto, nas mais variadas situações de interação, não é influenciado pelas diferentes circunstâncias que o constituem.

A segunda concepção tem a linguagem como meio objetivo para a comunicação. Segundo o autor, essa forma de concebê-la entende a língua apenas como um código, o qual necessita ser decodificado por outros falantes para que o ato de comunicar se estabeleça entre os interlocutores. Assim, é imprescindível que o código seja utilizado de forma condicionada, havendo normas impostas ao falante quanto ao uso da língua a fim de que a comunicação se efetive. O sistema linguístico, nessa concepção, é determinado por regras constituintes da própria língua, desconsiderando aspectos sócio-históricos que fazem parte do processo da produção linguística. Dessa forma, assim como a primeira visão, o uso da língua é visto como um ato monológico.

A terceira concepção traz a linguagem como forma ou processo de interação. De acordo com essa concepção, constitui um lugar de interação entre os sujeitos, “[...] de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). A língua, portanto, não se presta apenas à tradução do pensamento nem é apenas

um código, mas constitui o instrumento com o qual os interlocutores agem uns sobre os outros, e sua essência está na interação verbal, que é um fenômeno social e não um sistema abstrato ou monológico. O que caracteriza a linguagem, portanto, é o dialogismo.

Quando um professor adota conscientemente uma concepção de linguagem, busca o tipo de ensino adequado a ela, ou seja, repensa sua prática pedagógica com a língua materna. Travaglia (2009) afirma que, de acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 257-287), podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O primeiro tem como objetivo fazer com que o aluno substitua seu uso da linguagem por outro considerado correto. É um ensino que tem como base a metalinguagem e que privilegia a norma culta ou língua padrão. É praticado por professores que se preocupam apenas com a correção formal da linguagem e estão sempre em busca do “erro” na escrita ou fala do aluno, ignorando o porquê de suas escolhas na construção do discurso, bem como sua intenção comunicativa. Segundo Travaglia (2009), o ensino prescritivo é capaz apenas de atender a dois objetivos do ensino de língua materna: fazer com que o aluno domine a norma culta e ensinar a variedade escrita da língua padrão.

O ensino descritivo, por sua vez, busca mostrar o funcionamento e a estrutura da língua. Embora possa ser adotado com todas as variedades linguísticas, algumas escolas vêm privilegiando a tradição do ensino descritivo da gramática normativa. Quando trabalha apenas com esse tipo de ensino, “[...] o professor, com frequência, está fazendo descrição da variedade culta e formal da língua e transformando os fatos nela observados em leis de uso da língua, em única possibilidade de uso da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Ao contrário dos dois tipos acima apresentados, o ensino produtivo se preocupa em desenvolver novas habilidades linguísticas, ampliando os recursos que o aluno possui, sem desconsiderar os padrões de atividade linguística que ele já possui. É o tipo de ensino mais adequado para professores que têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa de seus alunos.

Como podemos perceber, a concepção de língua adotada pelo professor influencia a escolha do tipo de ensino realizado em sala de aula. Aquele que adotar a concepção de língua como processo de interação, certamente terá preferência pelo ensino produtivo, ainda que em alguns momentos, de acordo com a finalidade da aula, possa também fazer uso tanto do prescritivo quanto do descritivo.

Segundo Antunes (2009, p. 21), é preciso entender que

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por

outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, históricas, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se.

Dessa forma, o ensino da língua envolve mais do que questões apenas linguísticas. Questões políticas, históricas e socioculturais também devem ser consideradas, quando se entende que a língua é um fenômeno social e se insere em diferentes situações de interação. Estudar os fatos linguísticos de forma isolada não desenvolve a capacidade discursiva do aluno, não o prepara para interagir com outros interlocutores nas mais diversas situações sociais. Ainda de acordo com Antunes (2009), a língua não pode ser tomada em si mesma, pois, desse modo, não passará de mera abstração. O que dá vida a ela são os seus falantes e estes a tornam concreta quando escolhem, criam e usam recursos linguísticos para interagirem uns com os outros. “Nessa concepção, a língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável [...]” (ANTUNES, 2009, p. 22).

Infelizmente, ainda vemos, em alguns momentos, ocorrer confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, que acabam sendo tratados como se fossem sinônimos. Mesmo quando se acredita que a função da escola é ensinar a língua padrão e nenhuma outra variedade, é preciso fazer uma distinção clara entre o domínio da língua e o da metalinguagem, pois saber uma língua é algo bastante diferente de saber analisá-la (POSSENTI, 2002). Para que um falante possa ser fluente na língua materna, ele não precisa conhecer todas as suas regras gramaticais. Possenti (2012) utiliza, como exemplo, o caso dos gregos, que escreveram muito antes de existir uma gramática de sua língua para mostrar que não é preciso um conhecimento da gramática normativa para aprender a escrever e acrescenta: “Seria interessante que ficasse claro que são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir.” (POSSENTI, 2012, p. 55). Com isso, ele chega à conclusão de que é inútil ensinar nomenclaturas gramaticais a quem ainda não domina as habilidades correntes da língua.

Concordamos com o autor no que se refere ao ensino de gramática, mas discordamos quando ele afirma que “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” (POSSENTI, 2012, p. 17). Acreditamos, assim como Travaglia (2009), que esse é apenas um dos objetivos do ensino de língua materna na escola. Quando um professor tem uma concepção de ensino da língua baseada apenas na variedade padrão, ainda que tenha uma visão ampliada sobre gramática,

corroborar para a existência do preconceito linguístico, fazendo com que seus alunos se sintam inferiorizados e identifiquem todo o grupo social do qual fazem parte como indivíduos que não sabem falar a língua portuguesa, e que, por isso, devem mudar definitivamente sua forma de utilizá-la. Por outro lado, há casos em que o aluno acredita ser preciso optar entre a norma que utiliza nos meios sociais que frequenta e a ensinada na escola, quando o melhor seria fazê-lo entender que pode aprender diferentes normas, bem como utilizá-las nas situações comunicativas em que forem mais adequadas.

Quanto à questão do ensino, ou não, de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, vale lembrar que o conceito de gramática que prevalece, quase sempre em discussões sobre o assunto é o da gramática como conjunto de regras do “bom uso” da língua. Esse conceito considera a norma padrão como a única variedade da língua realmente válida, tomando todas as outras como desvios ou apenas erros e degenerações linguísticas, os quais devem ser evitados. Entretanto, é preciso ter em mente outros conceitos de gramática. Além disso, necessita-se saber que existem outros tipos de gramática, além da normativa, os quais podem contribuir positivamente para a aquisição de habilidades linguísticas pelo aluno.

De acordo com Travaglia (2009), existem basicamente três conceitos de gramática. O primeiro, como vimos, considera “errado” tudo o que foge ao padrão da variedade culta da língua, exercendo um papel prescritivo sobre a língua. O segundo entende a gramática como “[...] uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Citando Franchi (1991, p. 52-3), o autor afirma que, nessa concepção, a gramática “[...] é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.” Seria considerado gramatical tudo aquilo que atende às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades. O terceiro, por sua vez, compreende a língua como “[...] um conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28). De acordo com essa concepção, não existe o erro linguístico, o que pode haver são inadequações entre a variedade utilizada e a exigência de determinada situação de interação comunicativa. Dessa forma, todas as normas linguísticas utilizadas pelos falantes de uma língua são consideradas gramaticais e eficientes no meio e no momento em que se realizam.

Dessas concepções, decorrem três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada. Segundo Travaglia (2009), a gramática normativa está ligada ao primeiro conceito de gramática apresentado, considerando apenas uma variedade da língua: a culta.

Possenti (2012) afirma que esse conceito de gramática é o mais conhecido entre os professores do Ensino Básico, porque é o que se encontra, em geral, nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. A gramática normativa se baseia principalmente em fatos da língua escrita dessa variedade, não dando relevância à variedade oral. Além disso, funciona como uma lei que dita o que é certo ou errado no uso da língua. Dessa forma, preocupa-se com a prescrição de regras e, quando descreve a língua, está apenas fazendo a descrição de uma norma específica, a culta ou padrão, a fim de transformá-la em leis do “bom uso” da língua.

Em relação ao segundo tipo, de acordo com Possenti (2012), a gramática descritiva estuda o conjunto de regras que são seguidas pelos falantes. Acrescenta que esse tipo de gramática orienta o trabalho dos linguistas, os quais se preocupam em explicitar as regras realmente empregadas pelos falantes de uma língua. Como podemos observar, diferentemente da gramática normativa, que impõe regras, a descritiva preocupa-se em formular hipóteses para compreender o funcionamento da língua. Apresenta, assim, uma visão científica e não prescritiva. Todas as variedades da língua podem ser objeto de descrição, não havendo, portanto, distinção de valor entre elas.

O terceiro tipo de gramática é a internalizada. Esta se refere “[...] a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (POSSENTI, 2012, p. 69). A partir da observação da constância na elaboração de frases e enunciados de uma língua e da capacidade dos falantes de identificar tais construções como pertencentes a sua língua, pode-se supor que existem conhecimentos específicos na mente desses indivíduos, e que tais conhecimentos garantem a estabilidade da língua. Possenti (2012, p. 72) estabelece uma estreita relação entre esse tipo de gramática e a descritiva:

Naturalmente, existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a ‘gramática’ que os falantes dessa língua dominam. De fato, a questão pode ser assim resumida: uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem. Em outras palavras, quanto mais a gramática descritiva for um retrato da internalizada, que, a rigor, é seu objeto.

Além desses três tipos de gramática, existem outros, como a gramática implícita, a explícita ou teórica e a reflexiva, os quais estão ligados “[...] à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 32). A gramática implícita está relacionada à internalizada, pois trata das competências linguísticas que o falante possui, mas não tem consciência disso. A explícita ou teórica compreende tanto a gramática normativa quanto a descritiva, pois ambas explicitam o mecanismo de funcionamento da

língua: a primeira de forma restrita e a segunda, mais abrangente. A reflexiva “[...] representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33).

Os conteúdos até aqui expostos demonstram que existem diferentes concepções de ensino, de língua e de gramática, as quais devem ser objeto de reflexão daqueles que se propõem a ensinar a Língua Portuguesa. Geraldi (2003) ressalta que é preciso entender que tudo isso é fruto do trabalho científico e que os produtos desse trabalho provêm da construção e da desconstrução de hipóteses e que justamente o caráter provisório das opções é o que caracteriza a história da ciência. Ao refletirmos sobre isso, percebemos como a escola tem se deslocado do caminho da ciência, procurando os pontos fixos e evitando os “métodos de tentativas”; e, nessa busca pela estabilidade, perdido algo precioso: a construção do saber.

O autor afirma, também, que o ensino de língua na escola toma unicamente a variedade culta da língua como objeto de estudo, porém, diferentemente do trabalho científico - em que se delimitam as variáveis de um determinado fenômeno, entendendo que são apenas partes do fenômeno -, tende a tratar essa variedade como se ela fosse a própria língua e não somente parte dela. Assim, ignora todos os outros trabalhos que podem ser realizados com a língua. Sobre tal questão, Antunes (2007, p. 21) faz a seguinte reflexão:

Surpreende reconhecer quanto diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto de ciência, e os olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino.

Infelizmente, ainda é possível perceber que algumas escolas assumem apenas o papel de transmissora de saberes cristalizados e, muitas vezes, desatualizados e que, por essa razão, não despertam o interesse dos alunos. Estes, em vez de sujeitos, acabam se tornando apenas espectadores de algo que não faz sentido para eles.

1.2 Ensino da língua nos PCN do Ensino Fundamental II

Há décadas, vem-se questionando o porquê do fracasso do ensino nas escolas do Brasil, principalmente nas públicas. Como resultado de estudos e questionamentos a esse respeito e com o objetivo de “[...] estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania.” (BRASIL, 1998a, p. 50),

foram publicados, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais parâmetros não surgiram como força normativa que iria se impor em todas as unidades educacionais do país, mas como referenciais teóricos que buscavam atingir principalmente as escolas mais distantes, onde os professores não teriam fácil acesso às teorias pedagógicas atuais. Esses documentos foram resultado de uma política pública que pretendia democratizar as oportunidades educacionais.

Os PCN seriam, então, propostas que buscariam gerar discussões e reflexões sobre o currículo e os métodos de ensino; um instrumento democrático e não de imposição. Dessa forma,

[...] por valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino. (BRASIL, 1998a, p. 50-1).

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II apontam que, desde os anos de 1970, o ensino sistematizado de nossa língua tem sido o foco das discussões, buscando melhorias no desempenho escolar, visto que a falta de domínio da leitura e da escrita é considerada a principal responsável pelo fracasso escolar. Afirmam, ainda, que a preocupação quanto a mudanças no ensino da língua materna, no início dessa década e também na anterior, estava centrado no modo de ensinar e não nos conteúdos que eram ensinados, não sendo contestado o ensino orientado por uma perspectiva gramatical, como tradicionalmente era feito. Apenas no início da década de 1980, começou a se desenvolver um novo olhar sobre o ensino de língua nas escolas, resultado de estudos no campo da Linguística, os quais se afastavam da tradição normativa e filológica vigente até aquele momento. Esse novo olhar trazia críticas ao ensino tradicional, tais como o uso do texto como pretexto para o trabalho de aspectos gramaticais; o tratamento metalinguístico como procedimento único no ensino da língua, de forma descontextualizada e/ou por meio de exercícios mecânicos de identificação e classificação de fragmentos linguísticos; a valorização extrema da gramática normativa, entre outras.

Essas críticas foram divulgadas e tornaram-se princípios que, ao menos teoricamente, foram admitidos pelas instâncias públicas oficiais. A partir desse momento, houve um esforço no sentido de revisar não só o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, mas também a forma como essas eram realizadas. Tal procedimento trouxe um novo significado para certos conceitos que já estavam “cristalizados” no ensino tradicional, como, por exemplo, a noção de erro, uma vez que se evidenciou a noção de variedades linguísticas. Além disso, o uso da linguagem passou a ser considerado ponto de partida e de chegada do ensino de Língua

Portuguesa, embora, na prática, ainda existisse “[...] uma atitude ‘corretiva’ e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística [...]” (BRASIL, 1998b, p. 18).

1.2.1 O ensino de língua materna como agente de cidadania

Os PCN consideram que o ensino de Língua Portuguesa na escola deve ser um instrumento de democratização social e cultural de forma a garantir que “[...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998b, p. 19). Certamente, não será através de aulas de língua materna centradas no ensino gramatical descontextualizado, nem da produção de textos cujo fim é exclusivamente a correção pelo professor, que tal objetivo democrático será atingido. Como afirma Antunes (2007, p. 20-1),

[...] o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um fato especificamente lingüístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas.

Justamente essa visão de língua como um fato que está além da questão puramente lingüística é defendida e difundida pelos PCN: a preocupação com um trabalho mais amplo do que, estritamente, o ensino da língua, ou seja, com a linguagem, vista como “[...] fonte dialética da tradição e da mudança.” (BRASIL, 1998b, p. 20). Desse modo, ao contrário do que muitas pessoas acreditam, até mesmo professores, os Parâmetros Curriculares não negam a tradição lingüística, mas enxergam a possibilidade de mudanças e a necessidade de haver diálogo entre o antigo e o novo, pois a sociedade muda, os contextos em que o uso da língua se dá são outros, de forma que não é possível admitir a cristalização da linguagem.

O uso da língua, segundo os PCN, é uma forma de interação entre sujeitos e se dá por meio de construção de discursos. Cada discurso é organizado de acordo com as intenções e as finalidades do seu locutor, bem como o conhecimento compartilhado com o interlocutor, levando em conta a familiaridade entre eles, suas opiniões, dentre outros fatores extralingüísticos. Essa visão reforça a ideia de que somente o conhecimento gramatical não é suficiente para a interação entre os sujeitos nem para a elaboração de discursos eficazes e coerentes. Os discursos se realizam lingüisticamente por meio de textos orais ou escritos, cuja existência está condicionada à presença de um significado global e de relações de coesão e coerência entre suas partes. Como afirma Marcuschi (2008a), hoje é consensual o entendimento de que o ensino de língua deve ser realizado através de textos; no entanto, a

aceitação de tal tese não garante, algumas vezes, a adoção, na prática, de modos adequados para o trabalho com eles, visto que existem diversas formas de se trabalhar com textos.

O ensino pautado numa visão discursiva entende que a língua não apresenta apenas componentes lexicais e gramaticais; “[...] seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas.” (ANTUNES, 2007, p. 41). Os PCN defendem, também, a ideia de que cada discurso se organiza de modo diferente, de acordo com o gênero textual em jogo. Cada gênero é determinado historicamente, e sua escolha está condicionada às intenções comunicativas dos sujeitos.

De acordo com Geraldi (2011), para entender a linguagem como processo interlocutivo, é preciso admitir que a língua não está pronta (acabada), mas que se constrói e reconstrói na própria atividade de linguagem; que é através da interação que os sujeitos se constituem e que não há sujeito pronto; além disso, que as interações se dão dentro de um contexto sócio-histórico, o qual exerce interferência e controle sobre elas. Tal entendimento reforça a ideia de que o ensino de nossa língua nas escolas deve considerar os aspectos discursivos por meio do trabalho com diversos gêneros textuais, como será aprofundado adiante.

Além de se preocuparem com as noções de ensino da língua, os Parâmetros Curriculares se ocupam da relação entre as três variáveis do ensino-aprendizagem: o aluno; os conhecimentos utilizados nas práticas sociais de linguagem; e o professor, como mediador entre as duas primeiras variáveis. É importante observar que o objeto de conhecimento em questão contempla aspectos linguísticos e discursivos, mas, diferentemente do que acontecia no ensino tradicional de Língua Portuguesa, o uso desses aspectos ultrapassa as barreiras da sala de aula, atingindo outros espaços sociais. A tarefa de realizar atividades que possibilitem essa experiência ao aluno, ainda que, muitas vezes, numa situação de recriação desses espaços na própria sala de aula, cabe ao professor. Este deve “[...] assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.” (BRASIL, 1998b, p. 22).

Quando são consideradas as necessidades do aluno, o ensino não pode estar atrelado a um currículo cristalizado, que não permite mudanças nem adequação às realidades locais, as quais variam de uma região para outra. Por isso, os PCN rejeitam o ensino gramatical descontextualizado, que pouco significa para os nossos alunos, tal como ainda persiste em muitas escolas de nosso país. Esse ensino “gramatiquero” pouco contribui para a aprendizagem de língua portuguesa em termos sociointeracionais, e é desestimulante para os

alunos, que acreditam não saber “português”, uma vez que não conseguem dar conta de todas as nomenclaturas e regras ortográficas, entre outras exigências desse tipo de ensino de língua.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p. 23),

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Koch (2002, p. 2) afirma que “[...] a maior ‘novidade’ no ensino de língua materna – se realmente o for – é o deslocamento que se vem operando já há alguns anos do foco na gramática normativa para o foco no texto.” E quando a autora se refere a texto, não se limita ao texto “engomado”, formal, dentro dos padrões da norma culta, mas trata-o em sentido amplo, como definido nos PCN (BRASIL, 1998b, p. 21): “[...] produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão [...]”. Dessa forma, a escola deve ter como finalidade maior capacitar o aluno a ser produtor e leitor de textos em sua diversidade, como circulam socialmente.

É possível, assim, reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa proposto pelos PCN baseia-se, entre outros, nos estudos da Linguística Textual, que começaram a se desenvolver na Europa na década de 60, e ganharam projeção nas décadas seguintes. Esse ramo da Linguística, que se preocupou inicialmente com a descrição de fenômenos sintático-semânticos e depois, sob forte influência dos estudos gerativistas e estruturalistas, criou as gramáticas textuais, e desenvolveu, na década de 80, as Teorias do Texto (KOCH, 2003). Essas teorias tomam o texto como um processo que resulta de questões sociocognitivas, interacionais, comunicativas e não mais como um produto acabado, levando em consideração um exame do contexto, ou seja, das condições de produção, recepção e interpretação.

A partir dessa noção de texto e de língua adotada pelos PCN, entende-se que não cabe à escola ensinar Língua Portuguesa aos alunos, pois estes já a conhecem muito bem, assim como sua gramática. Como afirma Marchuschi (2008a, p. 55), devem-se ensinar “[...] usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral.”

O ensino da gramática normativa deve, assim, ocorrer de forma contextualizada, de acordo com o seu uso real nos textos que circulam socialmente e não aqueles feitos estritamente com o fim da análise gramatical. É fato que

[...] há muito tempo, a orientação metodológica escolar abandonou a veleidade de que se poderia aprender a redigir textos bem elaborados apenas pelo ensino da metalinguagem. Novas pesquisas, novos avanços nas ciências que se interessam pela gênese, desenvolvimento e funcionamento da linguagem humana continuam agregando importantes contribuições nessa área, as quais, atualmente, começam a permear toda uma nova orientação escolar em termos do ensino da língua,

especialmente no que diz respeito à produção escrita de discursos. (LIMA, 2006, p. 15).

A produção de texto, em algumas escolas, lamentavelmente, ainda parte da premissa de que o conhecimento gramatical adequado juntamente com o conhecimento dos diversos gêneros textuais são suficientes para que o aluno esteja apto a produzir textos coerentes, bem estruturados, coesos e, sempre que o gênero exigir, a obedecer às exigências da norma culta da língua. No entanto, professores que seguem essa linha de raciocínio acabam, muitas vezes, frustrados, pois não levam em consideração a realidade do aluno, sua herança sociocultural, que pode variar bastante de uma escola para outra ou até mesmo dentro de uma mesma classe escolar.

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido [sic] deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. (GERALDI, 2009, p. 26).

Dessa forma, para ensinar linguagens, é preciso estar atento também a fatores extralinguísticos, tendo a consciência de que eles podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, principalmente na aprendizagem de determinadas normas privilegiadas, que são comuns apenas a uma pequena parcela da sociedade. Um ensino que desconsidera os fatores sociais não se constitui em instrumento de democratização, como almejam os PCN; ao contrário, é simplesmente um meio de desqualificação de classes sociais menos favorecidas e uma barreira para a produção oral e escrita daqueles que dela fazem parte.

Por isso, ressaltamos, mais uma vez, que o ensino de Língua Portuguesa precisa estar condicionado às necessidades do aluno, as quais vão sendo reveladas a partir de sua prática de escuta, leitura e escrita. O texto não pode ser mero “pretexto”, como alguns professores insistem em fazer até os dias de hoje. Os PCN consideram ser necessária a articulação entre três fatores principais no ensino: necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem e o grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa. Apenas quando esses aspectos forem considerados, será possível criar uma sequenciação de conteúdos, que não ocorrerá mais de forma linear, mas em espiral, permitindo que se retomem conteúdos a fim de que haja progressão no estudo de diferentes gêneros, aprofundando sua análise e conhecendo melhor suas particularidades.

Além desses três fatores, é importante enfatizar que o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno decorre do desenvolvimento da capacidade construtiva e

transformadora do ensino. Não é possível que o aluno aprenda, por exemplo, a construir textos orais se a ele não é dada a palavra na sala de aula. Ele precisa participar de discussões, aprender a argumentar e a ouvir, o que o levará a ter confiança em si mesmo, no intuito de expor suas ideias perante outras pessoas. Se quisermos formar cidadãos críticos, capazes de se posicionar diante das diferentes situações de participação social, isso deve começar na própria sala de aula.

Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares apontam, ainda, que o cuidado com o ensino da língua materna não cabe somente aos professores de Língua Portuguesa; ao contrário, é uma atribuição de todas as áreas, pois a língua atua na mediação do conhecimento. Assim, o desenvolvimento da escrita e da oralidade do aluno deve ser objeto de trabalho de cada professor, independente da área de atuação, naquilo que for essencial ao tratamento dos conteúdos que leciona. Nem todos os conteúdos podem ser plenamente abordados na aula de Língua Portuguesa, em razão da natureza do assunto, o qual pode exigir conhecimentos mais específicos. Por isso, um trabalho realizado pelo professor especialista numa determinada área mostra-se muito mais produtivo. Há, também, a possibilidade de realização de um trabalho conjunto entre professores de diversas áreas, desde que seja trabalhado com um tema que perpassa as disciplinas envolvidas. Isso pode ocorrer tanto com os chamados pelos PCN de Temas Transversais quanto com qualquer outro tema que permita um trabalho multidisciplinar.

1.2.2 O professor como mediador entre o aluno e o trabalho com a linguagem

Os PCN consideram relevante para o processo de ensino-aprendizagem a questão da faixa etária do aluno. Por isso, foram elaborados os PCN do 1º e do 2º ciclo, os PCN do 3º e do 4º ciclo e os PCN do Ensino Médio. O foco do nosso trabalho está no 3º e no 4º ciclo, cuja faixa de idade dos alunos deveria estar entre os 11 e 15 anos. Tal fato, infelizmente, não é uma realidade em todas as escolas devido a um grande número de repetências que fazem com que haja distorções no binômio série/idade. No entanto, ainda que haja tais distorções, grande parte dos alunos do Ensino Fundamental II é formada por adolescentes.

O período da adolescência “[...] é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais.” (BRASIL, 1998b, p. 45). Todas essas transformações se interrelacionam e contribuem para que o indivíduo consiga ampliar sua forma de pensar, organizar e representar tudo aquilo que é observado, fazendo com que ele seja capaz de abstrair, de desenvolver

opinião sobre variados assuntos e de criar hipóteses, bem como analisar e/ou sintetizar ideias. O professor do Ensino Fundamental II deve estar atento a essas transformações, gradativas, pois elas possibilitam “[...] um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.” (BRASIL, 1998b, p. 47).

É necessário, portanto, que o professor entenda a condição transitória pela qual passa o aluno adolescente, considerando sua forma particular de utilização da linguagem, como o uso de gírias e a criação de modismos. Contudo, o trabalho com a linguagem não deve apenas focar essa característica, visto que o papel da escola é fazer com que os conhecimentos sejam ampliados e a condição imediata, superada.

Desse modo, os PCN consideram fundamental a mediação do professor no ensino de língua materna, pois cabe a ele mostrar ao aluno a necessidade de considerar a palavra do outro, a sua opinião, ainda que seja para discordar desta. O professor é quem pode garantir que a sala de aula seja um espaço onde os sujeitos tenham o direito de se expressar, mesmo quando as opiniões são divergentes, de forma que os alunos sejam capazes de “[...] compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.” (BRASIL, 1998b, p. 48). Por isso, a organização das aulas deve priorizar atividades que desenvolvam o senso crítico e a capacidade de reflexão, assim como ajudar os alunos a perceber aquilo que está implícito nas práticas de linguagem, como intenção, valores e preconceitos que um texto, oral ou escrito, pode veicular, e que, sozinhos, os alunos normalmente não estão aptos a identificar. Tudo isso reforça a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser um instrumento de democratização e de construção de cidadania.

Vale ressaltar que a organização do ensino de língua materna requer que o professor conheça a capacidade discursiva de seus alunos, não se baseando em um aluno ideal ou padronizado. Só assim, ele será capaz de desenvolver atividades interessantes para os discentes, na medida em que, partindo dos conhecimentos que estes já possuem, possibilite aprofundá-los e ampliá-los, a fim de que novas habilidades linguísticas sejam desenvolvidas. Por isso, os PCN reforçam que, uma vez que a unidade principal de trabalho seja o texto, é preciso descrever os elementos constitutivos do gênero a que ele pertence, como também a adequação da linguagem do texto selecionado. Tal atividade “[...] possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise lingüística” (BRASIL, 1998b, p. 48).

2 O TEXTO NARRATIVO E SUA ESTRUTURAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, os PCN defendem que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve partir do texto. Por isso, é imprescindível que o professor tenha conhecimento mais aprofundado sobre essa prática para que possa realizar um trabalho de qualidade com seus alunos, no sentido de que as aulas de redação se tornem, verdadeiramente, aulas de produção de texto.

O trabalho com textos na escola normalmente se apoia em três tipos textuais: o narrativo, o descritivo e o dissertativo. Entretanto, pouco se discute sobre os fundamentos teóricos dessa classificação. Até mesmo os PCN, que orientam o trabalho com os gêneros textuais - tema que abordaremos no próximo capítulo -, não exploram a questão da tipologia textual, embora ela seja muito importante no estudo dos próprios gêneros. Há apenas menção, de forma superficial e pouco elucidativa, às sequências textuais, as quais são definidas nesse documento como:

[...] conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. (BRASIL, 1998b, p. 21).

O termo “sequências textuais” foi designado por Adam (2008) e adotado por muitos estudiosos do texto, como Koch & Elias (2011), por exemplo. Adam (2008) afirma que as sequências textuais são unidades discursivo-textuais que compõem os diversos gêneros de textos, sendo esquemas linguísticos menos variáveis do que estes em função das circunstâncias sociais. As sequências, de acordo com o autor, se classificam em descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e dialogal. Um mesmo texto pode apresentar várias sequências distintas, havendo sempre a predominância de uma sobre as outras.

Marcuschi (2008a), influenciado por Werlich (1975), adota a nomenclatura de tipos textuais para se referir a essas estruturas linguísticas que compõem os textos. O autor afirma que as sequências ou modos textuais são responsáveis por designar os tipos textuais e que, estes – diferentemente dos gêneros textuais, que embora finitos, são inumeráveis – apresentam apenas poucas categorias e não há tendência de aumentarem. Os tipos textuais abrangem, segundo o autor, poucas categorias, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. De acordo com essa classificação, o que define a tipologia do texto é a predominância de determinado tipo textual.

Segundo Travaglia (1991, p. 287), os tipos de textos – descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e injuntivo – são caracterizados por uma estrutura geral chamada

de superestrutura, que “É uma espécie de esquema (modelo cognitivo global) formal abstrato, de caráter convencional e, portanto, dependente da cultura. Normalmente envolve uma seqüência esquemática e características de linguagem, de recursos retóricos ou estilísticos.” As seqüências esquemáticas são formadas por "partes" que podem ser obrigatórias ou opcionais, bem como seguir uma ordem fixa ou não.

Outra forma de classificação de textos é apresentada por Charaudeau (2012), designando-os de acordo com os princípios de organização linguística e a finalidade comunicativa do sujeito locutor. São os chamados modos de organização do discurso, que se subdividem em: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Cada modo possui uma “função de base”, que seria a “[...] finalidade discursiva do Projeto de fala do locutor [...]” (CHARAUDEAU, 2012, p. 74), e um “princípio de organização”, que, exceto no modo enunciativo, seria duplo, pois esses modos propõem, simultaneamente, “[...] uma *organização do ‘mundo referencial’*, o que resulta em *lógicas de construção* desses mundos (descrita, narrativa, argumentativa); e uma *organização* de sua ‘*encenação*’ (descritiva, narrativa, argumentativa).” (CHARAUDEAU, 2012, p. 74).

De acordo com Oliveira (2004), para se estabelecer uma tipologia textual, é preciso de, pelo menos, dois critérios: um textual, baseado apenas na sua estrutura; e outro situacional, que leva em conta a situação comunicativa de acordo com a atividade humana em que o texto é produzido. Por isso, o autor afirma que a classificação de Werlich (1975) só pode ser útil para o primeiro critério e acrescenta que os modos de organização textual se referem apenas à estrutura interna do texto, pois “o fim prático a que se destina o texto tem a ver com domínios discursivos e com gêneros” (OLIVEIRA, 2004, p. 189).

Oliveira (2004, p.188) elabora um quadro comparativo entre a classificação de Charaudeau (1992), adaptada por Oliveira (2003), a de Marcuschi (2002) e sua própria proposta.

CHARAUDEAU (1992) adaptado por OLIVEIRA (2003)	MARCUSCHI (2002)	OLIVEIRA (2004)
Modos de organização do discurso: descritivo narrativo argumentativo enunciativo	Tipos de textos: descritivo narrativo argumentativo expositivo injuntivo	Modos de organização do texto: descritivo narrativo argumentativo expositivo enunciativo injuntivo
Tipos de textos: jornalístico literário publicitário (ETC.)	Domínios discursivos: jornalístico literário publicitário (ETC.)	Domínios discursivos: jornalístico literário publicitário (ETC.)

Gêneros textuais: (Cada tipo tem seus gêneros)	Gêneros textuais: (Cada domínio discursivo tem seus gêneros)	Gêneros textuais: (Cada domínio discursivo tem seus gêneros)
--	--	--

Como se pode observar, a categorização dos textos é algo complexo e não há uniformidade entre os estudiosos do assunto. Entretanto, a maioria admite a existência de cinco principais grupos de textos: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e narrativo. Os critérios utilizados para se chegar a tal classificação também são variáveis: tanto estruturais quanto funcionais, mas entendemos não caber aqui uma discussão mais aprofundada sobre tais critérios. O que importa, para este trabalho, é entender como se organiza o texto narrativo, de acordo com as teorias selecionadas. Vale ressaltar a existência de várias teorias sobre a narrativa e a contribuição que cada uma delas traz, ora se aproximando mais das outras, ora se afastando. Apresentaremos nesta dissertação aquelas que consideramos mais relevantes para nossa pesquisa e que, em nossa visão, se complementam.

Como afirmado acima, nossa pesquisa aborda apenas o texto narrativo, uma vez que o foco de nosso trabalho é o estudo do gênero conto e de seu subgênero, o reconto, os quais são, predominantemente, narrativos. Primeiramente, vamos considerar a narrativa em sua totalidade, para, em seguida, analisar, separadamente, o modo narrativo, bem como o descritivo, o qual, frequentemente, se mostra, nos textos, a serviço daquele.

2.1 A narrativa

Os textos narrativos estão presentes no nosso cotidiano desde a infância, tanto pela oralidade quanto pela escrita. Barthes (2011, p. 19) afirma que “[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade [...]”. Embora esteja presente nas diferentes sociedades há tanto tempo, o seu estudo não é tarefa fácil de executar, pois existe uma infinidade de textos narrativos: romances, contos, fábulas, anedotas, crônicas, etc. Nesta seção, a proposta não é o estudo dos gêneros textuais da narrativa, mas a estrutura desta. Para tanto, primeiramente tentaremos conceituar o que é uma narrativa.

Como adverte Genette (2011, p. 265), a definição da narrativa “[...] como a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem [...]” traz a ideia de que ela é algo natural, mas, pelo contrário, o ato

narrativo é “[...] singular, artificial e problemático [...]”, como mostra a evolução da consciência literária.

A narrativa é um assunto muito delicado de tratar, embora, como afirma Charaudeau (2012), seja estudado desde a Antiguidade até as correntes modernas da semiótica narrativa. O autor ressalta que antes de descrever os componentes da ordem narrativa, é preciso compreender o que é contar. Contar não é apenas “[...] descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos [...], [mas] uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo de contradições.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 153-4).

Tanto Genette (2011) quanto Charaudeau (2012) rejeitam uma conceitualização simplificada da narrativa, que tenta, em poucas palavras, dar conta de algo tão complexo. Se não podemos definir precisamente a narrativa, podemos fazer, ao menos, um estudo de como ela é organizada. Cada autor, de acordo com sua ótica, apresenta critérios diferenciados para a análise da narrativa.

Antes de começarmos nossa análise, é importante traçar as fronteiras da narrativa, como tentou Genette (2011) em seus estudos, ou seja, estabelecer a constituição da narrativa diante da oposição com as diferentes formas que constituem a não narrativa. O autor recorre, primeiramente, a Platão e a Aristóteles para distinguir a narrativa (*diegesis*) da imitação poética (*mimesis*). Para Aristóteles, esta se dividia em dois modos: a narrativa e a representação direta (diálogos), em que os atores falavam e agiam diante do público. Esses dois modos distinguiam a poesia narrativa e a poesia dramática. Para Platão, no entanto, a narrativa se opõe a *mimesis*, pois ele só reconhece como tal a representação direta. Quando, por exemplo, o poeta narra em seu próprio nome, sem se fazer passar por outrem, Platão considera como simples narrativa.

Apesar dessa diferença de classificação dos termos, Genette (2011) afirma que tanto Aristóteles quanto Platão reconhecem a oposição entre o dramático e o narrativo, sendo o primeiro considerado mais imitativo que o segundo. Este consistiria num modo mais enfraquecido de representação literária. O autor lembra que os dois filósofos, em seu julgamento, não consideram um fator de grande importância e que agrega valor à narrativa: na dramatização, a representação ocorre não apenas por meio da fala, mas por gestos, fugindo, assim, ao plano linguístico, o qual constitui a base específica do poeta. Ao contrário de Platão, Genette (2011) defende que a única imitação possível é a imperfeita, isto é, a narração, pois a imitação perfeita seria a própria “coisa” e não mais uma imitação. Sendo assim, o autor chega à conclusão de que “[...] o único modo empregado pela literatura enquanto representação é o

narrativo [...]” (GENETTE, 2011, p. 271), pois este é o equivalente verbal tanto de acontecimentos verbais quanto dos não verbais.

A segunda oposição a ser destacada relaciona-se com o fato de a narrativa não ser formada apenas pela narração. Como lembra Genette (2011, p. 272):

Toda narrativa comporta com efeito [sic], embora intimamente misturadas e em proporções muito variáveis, de um lado representações de ações e de acontecimentos, que constituem a narração propriamente dita, e de outro lado, representações de objetos e personagens, que são o fato daquilo que se denomina hoje a descrição.

Corroborando esse entendimento, podemos citar Charaudeau (2012, p. 156), que afirma que o modo de organização narrativo é apenas um dos componentes da narrativa, que é uma totalidade. Esta é formada tanto pelo narrativo quanto pelo descritivo, pois a narrativa “[...] corresponde à finalidade do ‘que é contar?’, e para fazê-lo, descreve, ao mesmo tempo, ações e qualificações [...]”. Dessa forma, é necessário estudar não só o modo de organização narrativo, mas também o descritivo, ou não se poderá dar conta do todo narrativo.

A terceira oposição está na confusão entre narrativa e história. É bastante comum tratar a narrativa e a história contada como sinônimos. Inclusive a tradição escolar, muitas vezes, trata como análise da narrativa apenas a análise da história e não de sua estrutura, suas partes, suas funções. Como lembra Barthes (2011, p. 27), compreender uma narrativa “[...] é também reconhecer nela ‘estágios’, projetar os encadeamentos, horizontais do ‘fio’ narrativo sobre um eixo implicitamente vertical [...]”.

Sobre essa questão, vale citar Todorov (2011), o qual afirma que a obra narrativa apresenta dois aspectos: a história e o discurso. Ele afirma não ser tarefa fácil distingui-los e que tal distinção não é indispensável para a compreensão da unidade da obra. O autor lembra que a narrativa é história “[...] no sentido em que evoca uma certa [sic] realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real” (TODOROV, 2011, p. 220), mas também é discurso, pois “[...] existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los.” (TODOROV, 2011, p. 221).

Barthes (2011) e Todorov (2011), fortemente influenciados pelos estudos linguísticos, principalmente pelo estruturalismo, acreditam que a narrativa é composta por vários níveis. As análises realizadas por esses dois autores se complementam; cada uma delas segue um caminho distinto, na medida em que privilegiam o estudo de aspectos narrativos distintos.

Barthes (2011) ocupou-se em ampliar as pesquisas realizadas pelo formalista russo Vladimir Propp (2001) sobre as narrativas folclóricas, demonstrando que o conjunto das funções apontadas por Propp, as quais estudaremos no quarto capítulo, forma o núcleo da narrativa. A partir desse estudo, Barthes (2011) organizou a estrutura narrativa em mais dois níveis: o das ações e o da narração. Todorov (2011), por sua vez, preocupou-se em estudar a narrativa apenas em dois níveis principais: o da história e o do discurso. Para isso, baseou-se em dois princípios fundamentais: o da sucessão e o da transformação, responsáveis, respectivamente, pelo encadeamento e o encaixe das micronarrativas. Como veremos a seguir, tais princípios são, também, reconhecidos por Barthes (2011), autor cujo estudo é o foco desta seção.

Para Barthes (2011), a narrativa é organizada em três níveis de descrição: o nível das funções, o das ações e o da narração. Esses três níveis estão interligados em um modo de integração progressiva. Assim, “[...] uma função não tem sentido se não tiver lugar na ação geral de um actante; e a própria ação recebe sua significação pelo fato de ser narrada [...]” (BARTHES, 2011, p. 28). O critério de unidade desses níveis é a significação, que não está no final da narrativa; pelo contrário, a perpassa. Até mesmo a enunciação de um detalhe apresenta uma função e, por isso, constitui uma unidade narrativa.

O autor agrupa as unidades funcionais da narrativa em duas classes: as distribucionais e as integrativas. As primeiras são chamadas de funções, embora todas as unidades sejam funcionais; e as segundas de índices, como os que caracterizam os personagens ou dão informações sobre sua identidade, por exemplo. Barthes (2011) lembra que, para entender uma notação indicial, é preciso ir para um nível mais elevado, o da ação dos personagens ou da narração, pois somente nesses níveis o porquê de determinado índice é revelado. Quando lemos uma narrativa não entendemos por que certas informações são dadas; apenas com o desenrolar da história é que vamos entendendo a razão de todos os índices. O autor lembra que algumas narrativas, como contos populares, são mais funcionais, enquanto outras, como os romances psicológicos, são mais indiciais. As funções estão ligadas à funcionalidade do fazer e os índices, à do ser.

O autor ressalta ainda que existem dois tipos de funções: as cardinais e as catálises. As primeiras se referem às ações que funcionam como articulações da narrativa, isto é, uma ação que permite o prosseguimento da narrativa com, no mínimo, duas alternativas. Já as segundas se referem aos espaços de preenchimento entre as funções cardinais e apresentam, assim, uma notação secundária. Isso não quer dizer que as catálises não tenham sua funcionalidade, mas

esta é atenuada e consiste, justamente, em preencher o espaço entre dois momentos da história.

Estas funções podem ser à primeira vista muito insignificantes; o que as constitui não é o espetáculo (a importância, o volume, a raridade ou a força da ação enunciada), é, se pode ser dito, o risco: as funções cardinais são os momentos de risco da narrativa; entre estes pontos de alternativa, entre estes *dispatches*, as catálises dispõem de zonas de segurança, de repouso, de luxos; estes “luxos” não são entretanto inúteis: do ponto de vista da história, é necessário repeti-lo, a catálise pode ter uma funcionalidade fraca, mas não absolutamente nula: seria ela puramente redundante (em relação a seu núcleo), não participaria menos da economia da mensagem; mas não é o caso: uma notação, na aparência expletiva, tem sempre uma função discursiva: ela acelera, retarda, avança o discurso, ela resume, antecipa, por vezes mesmo desorienta; o notado aparecendo sempre como o notável, a catálise desperta sem cessar a tensão semântica do discurso, diz ininterruptamente: houve, vai haver significação; a função fática (para retomar a palavra de Jakobson): mantém o contato entre o narrador e o narratário (*narrataire*). (BARTHES, 2011, p. 34-5).

As funções cardinais são os núcleos da narrativa e sua supressão altera o rumo da história, já a supressão das catálises altera apenas o discurso. As unidades integrativas, os *índices*, também podem ser divididas em dois grupos: índices propriamente ditos, quando se referem ao caráter de um personagem ou à criação de uma atmosfera (como de suspense, por exemplo) na narrativa; e os informantes, quando criam uma identificação, dando mais autenticidade para o personagem, como, por exemplo, informação sobre sua idade. Estes não pedem um deciframento como os índices propriamente ditos, pois o conhecimento já está pronto, não é preciso deduzir nada. Tanto as catálises quanto os índices e os informantes têm como característica comum o fato de ser expansão dos núcleos da narrativa (funções cardinais). Estes sim são essenciais; pouco numerosos e suficientes, são regidos por uma lógica que atravessa a narrativa e não podem ser suprimidos.

Os núcleos se unem por uma relação de solidariedade e formam uma sequência. Abre-se uma nova sequência quando não há nenhum núcleo solidário antecedente, e se fecha, quando não há outro conseqüente. A sequência é sempre nomeável e compreende momentos de risco, ainda que possua um número reduzido de núcleos. Numa simples sequência de uma “[...] série lógica de pequenos atos que compõem o oferecimento de um cigarro (*oferecer, aceitar, acender, fumar*) [...]” (BARTHES, 2011, p. 41), há liberdade de sentido, pois é possível uma alternativa em cada um dos atos, isto é, existe a possibilidade de, no mínimo, dois desfechos distintos.

As sequências seguem uma série linear de termos, mas isso não significa que não possa haver sobreposição entre suas partes. No entanto, o leitor percebe a linearidade da história não do nível das funções, a que pertencem as sequências, mas de um nível superior: o das ações.

A ação é realizada através de seus agentes: os personagens. Durante muito tempo, os personagens estiveram submissos à noção de ação, sendo esta considerada mais importante do que aqueles numa narrativa. Mais recentemente, principalmente com os estudos de Propp (2001), passou-se a considerar o personagem como um indivíduo, o qual ganhou consistência psicológica. No entanto, Barthes (2011) ressalta que o estudo estrutural da narrativa rejeita a definição do personagem por sua essência psicológica e se esforça em defini-lo como um “participante” e não como um “ser”. Assim, o personagem seria definido de acordo com sua participação em determinadas esferas de ação, que estariam ligadas às “[...] grandes articulações da *práxis* (desejar, comunicar, lutar) [...]” (BARTHES, 2011, p. 46). O autor reconhece que o problema da classificação dos personagens da narrativa ainda não está resolvido e salienta que a principal dificuldade consiste em definir o papel do sujeito das ações: “[...] muitas narrativas põem em ação, em torno de uma presa, dois adversários, cujas ‘ações’ são deste modo igualadas; o sujeito é então verdadeiramente duplo, sem que se possa por antecipação reduzi-lo por substituição [...]” (BARTHES, 2011, p. 47). De qualquer forma, permanece o impasse da classificação dos personagens. Estes, embora sejam unidades do nível acional, só terão significação quando integrados a outro nível de descrição: o da narração.

Ainda de acordo com Barthes (2011), é no nível narracional que atuam os operadores capazes de restabelecer as funções e ações na comunicação narrativa. Esta é articulada entre o narrador (doador) e o leitor/ouvinte (destinatário), sem os quais não poderia existir uma narrativa. Esses operadores são chamados de signos de narratividade, como códigos de recitação, codificação do início e do término da narrativa, como, por exemplo, o “era uma vez”, que inicia praticamente todos os contos de fadas. Ser “autor” não está ligado apenas a inventar boas histórias; pelo contrário, se relaciona com ter o domínio desses códigos, através dos quais ele interage com o destinatário, pois o papel da narração não é apenas contar uma história, mas saber como mostrá-la. A narrativa está submetida a uma “situação narrativa”, a qual define os protocolos pelos quais ela será consumida. Uma narrativa do século XIX, um romance, por exemplo, tinha certo padrão a ser seguido, o qual é muito diferente daquele adotado pelos romances atuais.

O autor ressalta que, pelo menos à primeira vista, os signos do narrador são mais numerosos e notórios do que os do leitor, pois as marcas do “eu” aparecem bem mais do que as do “tu”. Entretanto, ele afirma que isso é apenas superficial, pois toda vez que o narrador revela fatos, dos quais é conhecedor e o leitor não, surge um signo de leitura, pois tais fatos

foram revelados apenas em função do leitor, uma vez que não faria sentido o narrador mostrar aquilo que ele próprio já conhece.

Quando tratamos de signos da narração, precisamos estabelecer quem é o “doador” da narrativa. Barthes (2011) afirma haver três concepções a esse respeito. Na primeira, a narrativa é emitida pelo autor, uma pessoa expressa um “eu” que lhe é exterior através de sua arte. Na segunda, o narrador se apresenta de forma impessoal, como uma consciência total, como um Deus, conhecendo, assim, o que se passa no interior dos personagens, bem como o exterior. Na terceira, o narrador se limita ao que seus personagens podem observar ou saber. Para o autor, essas três concepções estão equivocadas, pois tomam tanto narrador quanto personagens como pessoas reais. Para Barthes (2011, p. 50), “[...] narrador e personagens são essencialmente ‘seres de papel’; o autor (material) de uma narrativa não se pode confundir em nada com o narrador desta narrativa; os signos do narrador são imanentes à narrativa [...]”, ou seja, aquele que “fala” na narrativa não é o mesmo do que escreve na vida real.

Quanto às percepções do narrador, Todorov (2011) lembra a classificação dos aspectos da narrativa, feita por J. Pouillon (s.d.), que reconhece três tipos de percepção do narrador. A primeira considera o narrador maior que o personagem, isto é, o narrador vê tudo, sabe o que se passa na mente dos seus personagens, e não tem preocupação em mostrar para o leitor como conseguiu adquirir todo esse conhecimento. A segunda iguala narrador e personagens, ou seja, ele sabe tanto quanto estes e não é capaz de antecipar nenhuma informação antes de o personagem a encontrar. A terceira considera o narrador menor que o personagem, isto é, ele sabe menos que este e descreve apenas o que vê ou ouve, pois não tem acesso a nada que não seja perceptível pelos seus sentidos.

Além dos aspectos da narrativa que se referem à percepção que o narrador tem da história, existem os modos da narrativa, que, segundo Todorov (2011), consistem na maneira como o narrador a expõe. Para o autor, existem dois modos de fazê-lo: a representação e a narração. Essa dicotomia teria origem no drama e na crônica. No drama, como já vimos, não há narração, pois a história se desenvolve através da representação dos personagens; já na crônica, ela é totalmente relatada pelo narrador, uma vez que os personagens não falam.

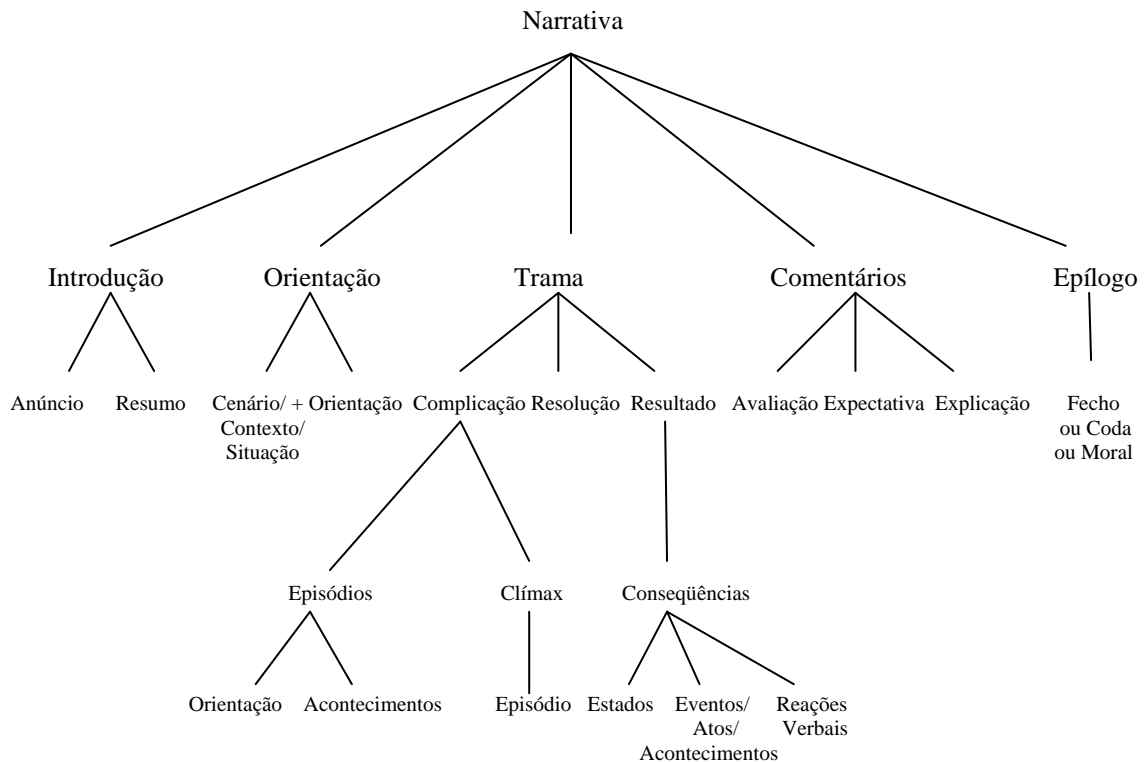
Outro ponto muito importante sobre a narrativa, levantando tanto por Todorov (2011) quanto por Barthes (2011), é a questão do tempo. Existem muitas discussões acerca do tempo narrativo, mas, como ressalta este autor, o tempo na narrativa só existe funcionalmente, pois é a lógica narrativa que dá conta dele. Todorov (2011) afirma que o problema do tempo está na dessemelhança existente entre a temporalidade da história e a do discurso. Enquanto este apresenta, de certa forma, um tempo linear, o da história é pluridimensional, pois vários

acontecimentos podem se desenrolar simultaneamente. Assim, não é possível seguir a sucessão “natural” dos acontecimentos, uma vez que eles aparecem entrecortados e são apenas dispostos numa linha reta. Como lembra o autor, a maioria das narrativas apresenta várias histórias, as quais podem se ligar de diferentes formas. Essas histórias são mostradas todas ao mesmo tempo e, para isso, há processos de interrupções entre uma e outra, fazendo com que o leitor não se perca na história, pois há marcas que delimitam a continuidade de cada uma delas.

Pelo que foi exposto até o momento, percebe-se que os elementos narrativos formam uma espécie de “teia” em que um ajuda na construção do sentido do outro. Eles não significam sozinhos, ou seja, não têm sentido fora do nível narracional. Além de analisar os níveis da narrativa, é importante, também, estudar como suas partes se interligam formando uma estrutura maior, que é o próprio texto narrativo, como apresentado por Travaglia (2011). Tal estudo é fundamental, principalmente, quando se trabalha com o Ensino Fundamental, pois contribui para que o aluno/escritor compreenda melhor como funciona o processo de elaboração de um texto narrativo.

2.2 Estrutura geral da narrativa

Como foi visto no início deste capítulo, embora haja pontos comuns entre as diversas teorias, não há consenso quanto à categorização dos textos. Travaglia (1991) afirma que o conhecimento da superestrutura é imprescindível para caracterizar uma categoria de texto. O autor lembra que o texto narrativo, especialmente o da espécie história, é o tipo de texto que teve sua superestrutura mais estudada. Em seu trabalho, o pesquisador apresenta algumas propostas de esquema de superestrutura narrativa, como, por exemplo, as de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), Larivaille (1974), Van Dijk (1983, 1986, 1990) e Adam (1985), como também apresenta sua própria proposta de superestrutura da narrativa, a qual pode ser representada pelo esquema:



Esquema 1 – Superestrutura da narrativa história

Fonte: TRAVAGLIA, 2007, p. 47.

O esquema acima mostra cinco categorias que constituem o texto narrativo, bem como suas possíveis continuidades. Entretanto, Travaglia (2007) considera como obrigatórias na superestrutura da narrativa história apenas duas partes: a “complicação” e a “resolução”. As demais partes ou categorias podem, ou não, existir, inclusive a introdução e o epílogo. Elas se realizam em determinados gêneros e estão ausentes em outros. Por outro lado, é possível, também, que apareçam mais de uma vez na narrativa, quando há mais de uma cadeia de episódios.

O referido autor defende que a narrativa é composta de cinco principais categorias: introdução, orientação, trama, comentários e epílogo. A introdução pode apresentar um anúncio do que será narrado e/ou um resumo, sintetizando os acontecimentos mais relevantes, como ocorre no gênero notícia, por exemplo. A orientação é uma parte predominantemente descritiva na narração, em que se apresenta e descreve o lugar, o tempo, e os personagens e “[...] especifica quem fazia o que, quando a ação ocorreu [...]” (TRAVAGLIA, 1991, p. 300). Há gêneros textuais que se iniciam pela orientação, como os contos de fadas. A terceira categoria, a trama, corresponde à ação propriamente dita, é o desenvolvimento da narrativa, podendo ser subdividida em três partes: complicação, resolução e resultado. As duas

primeiras, como afirmado anteriormente, são essenciais, não havendo narrativa tipo história sem elas. Os comentários podem ser de natureza dissertativa, como a avaliação e a explicação, ou narrativa preditiva, no caso das expectativas. O epílogo é a conclusão da narrativa e sua finalidade é encerrar a narração. Pode ocorrer através do fecho, que é a declaração explícita do fim da narrativa, como acontece nos contos de fadas, que terminam sempre com “viveram felizes para sempre”; da coda, que “encerra o discurso narrativo, fazendo com que se volte ao momento da enunciação.” (TRAVAGLIA, 1991, p. 304); e da moral, que é a apresentação de uma “lição” de vida, como acontece nas fábulas.

Sobre a estrutura do texto narrativo, vale lembrar a apresentada por Garcia (2010), em que o texto narrativo é subdividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. Não se sabe se o autor considera tais partes imprescindíveis à estrutura narrativa, pois tal assunto não é abordado em seu estudo. Ele ressalta que “O que sugere ou se apresenta na introdução deve ser (acrescido de outros pormenores) desenvolvido no núcleo ou miolo do trabalho” (GARCIA, 2010, p. 373), ou seja, na introdução não se deve falar nada desnecessário, apenas o que será ampliado no desenvolvimento. É nesta parte que se apresenta “[...] a *história* propriamente dita, onde a ideia principal é apresentada através de *peripécias*, i.e., fatos ou acontecimentos.” (GARCIA, 2010, p. 373). A conclusão não é uma parte acessória da narrativa, nem um resumo desta. Ela deve ser escrita de tal forma que “se sinta ser desnecessário, e até mesmo descabido, qualquer acréscimo.” (GARCIA, 2010, p. 374).

2.3 Os modos de organização da narrativa

Quando falamos em narrativa, estamos nos referindo ao texto como um todo, cuja organização é heterogênea, pois aquela é formada tanto pelo modo de organização narrativo quanto pelo descritivo. Garcia (2010, p. 363) lembra que descrição e narração “[...] frequentemente se permeiam.”

Travaglia (TRAVAGLIA, 2007, p. 43), afirma que o texto narrativo apresenta “[...] acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento – geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem).”, mostrando, assim, que uma narrativa não é feita só de acontecimentos, mas também da descrição. Como visto na seção anterior, uma das categorias da superestrutura narrativa, a “orientação”, é essencialmente descritiva.

De acordo com Charaudeau (2012), o modo descritivo e o narrativo se diferenciam por dois fatores: o tipo de visão-construção do mundo e os papéis do sujeito. No descritivo, o

mundo é apresentado como tal, ou seja, já constituído, imutável; enquanto no narrativo, tem-se um mundo em construção com o desenrolar das ações que se interligam e se transformam de forma progressiva. Quanto ao papel do sujeito, no descritivo, ele assume o papel de observador que mostra os detalhes, identifica, nomeia. Já no narrativo, ele funciona como uma testemunha que presencia a transformação dos seres de acordo com as consequências de seus atos. O autor salienta que não é possível compreender os componentes e procedimentos de um modo de organização de forma isolada, mas apenas em relação a outros modos de organização.

Para Genette (2011), essa distinção entre narração e descrição é, principalmente, de conteúdo, pois, enquanto a primeira considera as ações e os acontecimentos como processos puros, reforçando o caráter temporal e dramático da narrativa, a segunda toma os objetos e seres numa suspensão temporal. O autor ressalta que, quanto às formas de representação, a narração e a dissertação são operações bastante semelhantes:

A diferença mais significativa seria talvez que a narração restitui, na sucessão temporal do seu discurso, a sucessão igualmente temporal dos acontecimentos, enquanto que a descrição deve modular no sucessivo a representação de objetos simultâneos e justaposto no espaço: a linguagem narrativa se distinguiria assim por uma espécie de coincidência temporal com seu objeto, do qual a linguagem descritiva seria ao contrário irremediavelmente privada. (GENETTE, 2011, p. 276).

O autor afirma que, enquanto modo de representação literária, descrição e narração formam uma unidade narrativo-descritiva, e, ainda, que, se a descrição marca uma fronteira na narrativa, é apenas interna e imprecisa, propondo, assim, que aquela seja apenas um aspecto desta e não um modo. Nesta dissertação, consideramos a descrição como um modo de organização discursivo/textual.

Primeiramente, abordaremos o modo narrativo, ou a narração, como nomeado por Travaglia (2007), Minchillo & Cabral (1989), Guedes (2009), entre outros autores, para, em seguida, tratarmos do modo descritivo, ou a descrição, de acordo com Bearzoti Filho (1991), Travaglia (2007), Guedes (2009), principalmente, no que diz respeito à sua combinação com a narração.

2.3.1 O modo narrativo ou narração

De acordo com Charaudeau (2012), o modo narrativo comporta dois níveis de organização: uma estrutura lógica responsável pela sucessão de ações que formam a trama da história; e uma lógica sintática e um fechamento, sendo, por isso, possível fazer ampliações ou reduções em torno de sua estrutura lógica – o que não ocorre com a descrição, que “se

esgota” em sua manifestação, não obedece a qualquer princípio de fechamento e, por isso, não pode ser resumida. Assim, o narrativo é caracterizado por uma dupla articulação: a organização da lógica narrativa e a organização da encenação narrativa. O autor lembra que a construção lógico-narrativa se dá por meio do processo de narração, ou seja, não existem conteúdos propriamente narrativos; eles ganham essa qualificação apenas quando fazem parte de uma representação narrativa.

Na lógica narrativa, há três tipos de componentes, que estão interligados: os actantes, os processos e as sequências. Os actantes “[...] desempenham *papéis* relacionados à ação da qual dependem.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 160). Os papéis narrativos dos actantes são determinados pelo contexto, que é responsável pela finalidade narrativa do enunciado. Esses papéis são desempenhados por humanos ou por seres que sejam considerados como tais.

Charaudeau (2012) preocupa-se em distinguir actante e personagem. Ele explica que um actante assume um papel narrativo, que pode ser ocupado por vários tipos de personagens. Por exemplo, o papel de um agente-agressor pode ser executado tanto por um bandido, quanto por um vadio, um cúmplice ou até mesmo um padre, entre outros. Da mesma forma, um personagem pode desempenhar o papel de vários actantes ao longo da história. Existem personagens que sofrem várias transformações e passam, por exemplo, do papel de vítima ao de agressor.

As ações dos actantes são orientadas pelos processos narrativos, formando uma unidade de ação e, dessa forma, desempenham uma função narrativa. Assim como Barthes (2011), Charaudeau (2012) também aproxima os processos narrativos aos realizados pelas categorias da língua, mas salienta que, no caso dos processos narrativos, estamos tratando de categorias de organização do discurso, que ainda não era um campo explorado pela linguística quando do estudo de Barthes (2011) sobre a estrutura narrativa.

Uma ação pode corresponder a vários processos narrativos, assim como um processo narrativo pode corresponder a várias ações. Além disso, existe uma hierarquização entre as funções: umas são responsáveis pelas grandes articulações da história – funções narrativas principais –, enquanto outras preenchem os espaços deixados pelas primeiras – são as funções narrativas secundárias –, mas não deixam, por isso, de serem importantes para a narrativa como um todo. Elas são, respectivamente, equivalentes às funções cardinais (núcleos) e as catálises em Barthes (2011).

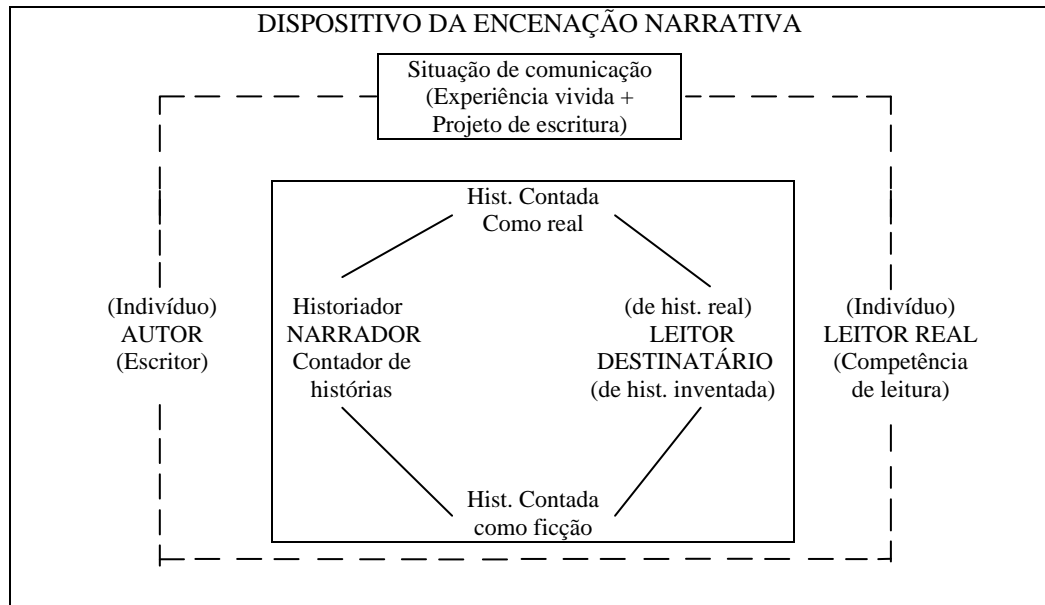
Quanto ao terceiro componente do modo narrativo, as sequências, Charaudeau (2012) afirma ser o responsável pela integração dos actantes e dos processos, de acordo com princípios de organização, numa finalidade narrativa. As sequências estariam submetidas a

quatro princípios de organização¹: o de coerência, o de intencionalidade, o de encadeamento e o de localização. O princípio de coerência está ligado a abertura/fechamento de sucessões das ações, como Barthes (2011) descrevera. Inaugura-se uma sequência quando não há antecedente para ela, e se encerra, quando não há consequência para aquela sucessão de ações. A intencionalidade está ligada ao fato de que sempre abertura/fechamento de uma sucessão de ações possui uma motivação, uma razão, atribuindo-lhe uma finalidade. Charaudeau (2012) afirma que a motivação consiste na intenção do sujeito que age.

O princípio do encadeamento é responsável por organizar as sequências em estruturas mais complexas. O autor reconhece quatro principais tipos de encadeamento: a sucessão, em que as sequências se organizam de forma linear e consecutiva; o paralelismo, em que cada sequência é “[...] regida por um actante-agente diferente, desenvolvem-se de maneira autônoma, sem que se liguem entre si por um elo de causa e efeito (o que lhes permite cruzarem-se num determinado momento, ou convergirem em seu ponto terminal).” (CHARAUDEAU, 2012, p. 170); a simetria, que ocorre quando, no desenvolvimento de duas sequências com actantes-agentes distintos, o processo de melhoramento de uma implica o processo de degradação da outra; e o encaixe, quando uma série de micro sequências, correspondendo a projetos particulares, se organizam dentro de uma sequência maior, se incluindo no projeto desta. O quarto princípio, o da localização, não faz parte da estrutura formal da lógica da narrativa, mas tem forte influência sobre ela, pois oferece pontos de referência espaço-temporal que situam a trama narrativa.

Aborda, também, o processo de enunciação da narrativa, projeto que começou a ser desenvolvido desde a década de 1960 com Barthes (2011), que buscava entender como o doador (narrador) e o destinatário (leitor) são significados no decorrer da narrativa. A encenação narrativa articula dois espaços de significação: um extratextual e outro intratextual. No espaço externo ao texto, encontram-se o autor e o leitor “reais”, ou seja, dois sujeitos com identidade social. Já no espaço interno ao texto, encontram-se os dois sujeitos da narrativa, isto é, o narrador e o leitor-destinatário. Esses sujeitos não têm identidade social, mas identidade discursiva. A seguir, o quadro elaborado por Charaudeau (2012, p. 184) representa o dispositivo da encenação narrativa:

¹ Como vimos, Todorov (2011) fala não das sequências, mas da organização das histórias numa narrativa, pois existem narrativas que apresentam várias histórias. Ele reconhece três modos: o encadeamento, a alternância e o encaixamento. “O encadeamento consiste simplesmente em justapor diferentes histórias: uma vez acabada a primeira, começa-se a segunda. [...] O encaixamento é a inclusão de uma história no interior de uma outra [sic]” [...] [a alternância] consiste em contar as duas histórias simultaneamente, interrompendo ora uma ora outra, para retomá-la na interrupção seguinte.” (TODOROV, 2011, p. 244).



A partir do esquema acima, podemos perceber que existem quatro sujeitos interligados na encenação narrativa, funcionando como parceiros e protagonistas desta. O autor estabelece duas relações possíveis entre eles: autor/leitor real e narrador/leitor destinatário.

No binômio autor/leitor real, o autor pode assumir dois tipos de identidade: a de autor-indivíduo e a de autor-escritor. Na primeira, ele vive e age no mundo das práticas sociais e possui biografia pessoal, mas não necessariamente pública, convocando o leitor real, também considerado como indivíduo, para receber e verificar a veracidade dos fatos de acordo com sua experiência de vida. Na segunda, o autor não só possui experiência do mundo de práticas sociais, como também uma biografia pública de escritor. Ele possui um projeto de escritura por meio de um processo de narração e convoca um leitor possível para receber e reconhecê-lo através de sua competência de leitura.

Na relação narrador/leitor-destinatário, o narrador pode se apresentar como um historiador ou como um contador. Como narrador-historiador, ele tenta representar a história de forma mais objetiva e fiel à realidade possível e convoca um leitor-destinatário a receber, e, até mesmo, verificar, a história contada como história real. Já o narrador-contador busca criar uma história num mundo de ficção de acordo com sua fantasia e seus conhecimentos artísticos. Ele convoca um leitor-destinatário para receber e partilhá-la como história inventada, não precisando ser verificável.

2.3.2 O modo descritivo ou descrição

O estudo da descrição traz algumas complicações, principalmente pelo fato de, num texto, ela sempre vir combinada com outros modos de organização. Quanto à organização, um texto é sempre heterogêneo. De acordo com Oliveira (2004, p. 185), ao dizermos que “[...] um texto é narrativo, descritivo, ou argumentativo, queremos dizer que ele o é predominantemente”. No entanto, Guedes (2009, p. 192) afirma que na combinação entre narrativa e descrição, a narrativa sempre aparece em primeiro plano, e que a descrição “[...] só tem papel dentro de uma narrativa que a antecede e é retomada depois dela”. De fato, embora bastante distintos, os modos narrativo e descritivo estão estreitamente ligados, porque não haveria sentido numa sequência de ações se não fosse a identificação e a qualificação dos seus actantes, uma vez que “[...] é principalmente através da caracterização que uma personagem e/ou um espaço tornam-se mais convincentes, ganham vida dentro de seu universo narrativo.” (MINCHILLO & CABRAL, 1989, p. 25). Assim, mesmo a descrição não sendo uma forma absolutamente autônoma², pois geralmente aparece em segundo plano em relação a outros modos de organização do texto, ela, ao mesmo tempo em que adquire sentido em função desses modos, atribui sentido a eles, não sendo apenas um acessório.

Charaudeau (2012, p.112) afirma que existem três componentes da construção descritiva, “[...] os quais são, ao mesmo tempo, autônomos e indissociáveis: *nomear, localizar-situar e qualificar*”. De acordo com o autor, nomear é perceber e classificar os seres, fazendo-os significantes no mundo e identificando suas propriedades constitutivas. Essa identificação e classificação não são arbitrárias, pois, por mais que o sujeito descritor decida sobre o rumo de uma descrição, ele sempre será influenciado pelos aspectos culturais do grupo social de que faz parte e pelas exigências da situação de comunicação. Localizar-situar, como o próprio nome indica, é determinar a posição espaço-temporal de um ser, atribuindo-lhe características necessárias à sua existência ou função. Qualificar se aproxima do nomear, mas apresenta uma carga de subjetividade maior, pois é inevitavelmente fruto do olhar do sujeito descritor. Quando qualificamos um ser, não só o caracterizamos, mas também o especificamos, atribuindo-lhe um sentido particular. Por isso, a questão do componente de qualificação é delicada, pois ora é objetiva, ora subjetiva, uma vez que estão em jogo tanto os consensos sociais quanto a visão particular do sujeito descritor.

² Bearzoti Filho (1991, p. 1) lembra que “[...] dificilmente encontramos um texto cujo interesse central seja a descrição de algo. Paralelamente a essa constatação, no entanto, temos de reconhecer que também são raras as narrações ou dissertações que não contenham algum trecho descritivo.”

A descrição pela qualificação pode ser considerada a ferramenta que permite ao sujeito falante satisfazer seu desejo de posse do mundo: é ele que o singulariza, que o especifica, dando-lhe uma substância e uma forma particulares, em função da sua própria visão das coisas, visão essa que depende não só de sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos (CHARAUDEAU, 2012, p.115).

Os componentes nomear e qualificar nos remetem às funções gerais, abordadas por Bearzoti Filho (1991), correspondendo, respectivamente, ao “fazer ver” e “fazer sentir”. Segundo o autor, quem descreve tem, pelo menos, um destes objetivos: fazer o leitor ter uma ideia, de fato, do objeto descrito, dando-lhe suas características gerais; ou fazê-lo ter a mesma impressão que ele (sujeito que descreve) teve diante do objeto descrito. Dessa forma, o “fazer ver” se refere a uma descrição objetiva, enquanto o “fazer sentir” se relaciona com uma descrição subjetiva. Além das funções gerais, existem as funções textuais, que são descrições cuja função específica só se percebe ao longo do texto.

Um importante elemento que Bearzoti Filho (1991) destaca na descrição é o “ponto de vista”, que corresponde ao “posicionamento” que o sujeito assume diante daquilo que descreve. O ponto de vista do sujeito-descritor pode ser “físico” ou “psicológico”. O primeiro relaciona-se com o lugar em que ele faz a descrição, ou seja, o ângulo de onde um “objeto” é observado. Já o segundo se refere à predisposição do sujeito em relação ao “objeto” descrito. Por exemplo, se o sujeito-descritor gosta de tal “objeto”, tende a “ver” características positivas nele; se ocorre o contrário, o “objeto” é odiado por ele, tende a perceber apenas os seus aspectos negativos.

Além de estudar a narrativa em sua totalidade, levando em conta sua estrutura geral, assim como os principais modos de organização que a constituem, é relevante conhecer os aspectos linguísticos característicos desse tipo de texto. Por isso, a próxima seção abordará duas questões essenciais na narrativa: os tempos verbais e os marcadores temporais e espaciais.

2.4 Principais aspectos linguístico-discursivos da narrativa

Para se escrever um texto narrativo, não basta conhecer sua estrutura, é necessário, também, saber utilizar os recursos linguísticos característicos desse tipo de texto. A utilização adequada dos tempos verbais é essencial para que possamos identificar um texto como narrativo, como veremos a seguir. Além disso, é necessário situar a história no tempo e no espaço, sendo preciso utilizar palavras e expressões que façam essa orientação.

2.4.1 O uso dos tempos verbais na narrativa

A tradição escolar trabalha a questão dos verbos numa ótica exclusivamente linguística, ou melhor dizendo, gramatical. No entanto, os estudos mostram a importância dos tempos verbais para o discurso, como os de Koch (2011), os quais se baseiam em Weinrich (1968). Este autor distribui os tempos verbais em dois grupos temporais:

Grupo I – Indicativo: **presente** (canto), pret. perf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais com esses tempos (estou cantando, vou cantar etc.).

Grupo II – Indicativo: **pret. perf. simples** (cantei), **pret. imperf.** (cantava), pret. mais que perf. (cantara), fut. do pret. (cantaria), e locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar etc.) (KOCH, 2011, p. 35).

De acordo com Koch (2011), Weinrich (1968) afirma que, assim como os tempos verbais, as situações comunicativas se dividem, de acordo com o grupo temporal predominante, em dois grupos: mundo comentado e mundo narrado. Assim, a utilização dos tempos verbais revela o tipo de atitude comunicativa do falante para o ouvinte, o qual compreende o conteúdo da comunicação como pertencente a um mundo narrado ou a um comentado. Este compreende todas as situações comunicativas que não são apenas relatos e tem a atitude tensa como característica. O mundo narrado já se relaciona aos diferentes tipos de relatos, os quais tratam de acontecimentos relativamente distantes. Quando o locutor utiliza os tempos do Grupo II, ele

[...] assume o papel de narrador, convidando o destinatário a converter-se em simples ouvinte, com o que toda situação comunicativa se desloca para outro plano, isto é, a outro plano de consciência, situado além da temporalidade do mundo comentado, que deixa de ter validade enquanto durar o relato. (KOCH, 2011, p. 36).

Os tempos verbais, de acordo com Weinrich (1968 *apud* Koch, 2011, p. 37), “[...] não exprimem Tempo, mas, sim, caracterizam a situação comunicativa como relato ou como comentário.” Isso explicaria por que, num trecho descritivo incorporado a um relato, se utiliza do verbo no pretérito imperfeito, enquanto, numa descrição dentro de um comentário, se usa o presente. Travaglia (1991) chama aquele de descrição narradora e este de descrição comentadora. Essa escolha do presente ou do imperfeito não é aleatória, pois está diretamente relacionada à situação comunicativa.

É importante lembrar que o tempo da narrativa não é o mesmo que o tempo cronológico, por isso quando são usados verbos do mundo narrado, o ouvinte/leitor deve recebê-lo como relato, mas não, necessariamente, relacioná-los com o tempo passado. Koch (2011) afirma que o imperfeito e o perfeito simples são os tempos mais utilizados na narrativa

e constituem o tempo zero do mundo narrado, sendo os outros tempos desse grupo relacionados a eles num sentido de prospecção (futuro do presente) ou retrospectão (pretérito mais que perfeito). Nessa perspectiva, Weinrich (1976, p. 99 *apud* Koch, 2011, p. 38), reconhece algo relacionado com o tempo:

Ao dizer que os tempos da linguagem nada têm a ver com o Tempo, isto não quer significar que os tempos neguem o fenômeno extralingüístico do Tempo, e inclusive o próprio discurso é um desses processos. Esse tempo físico, mensurável, já está pressuposto na linguagem ao mesmo tempo que o mundo real. É coisa que não tem nada de particular; afinal a palavra “hora” também pressupõe Tempo. Da mesma maneira, também as perspectivas de retrospectão e de prospecção, em alguns tempos, supõem Tempo.

Voltando à questão dos dois tempos mais utilizados na narrativa: pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito perfeito, Koch e Elias (2011) afirmam que este marca o primeiro plano enquanto aquele, o segundo, isto é, o pano de fundo. O primeiro plano está relacionado à ação dos personagens, que se desenvolve na trama, já o segundo se refere às descrições de espaço e personagens. Assim, quando há mudança na sequência de verbos, o ouvinte/leitor sabe que haverá uma mudança de plano.

Travaglia (1991) faz algumas críticas às teorias de Weinrich (1968), principalmente, pelo fato de este não reconhecer a descrição como um tipo textual distinto dos outros, uma vez que só reconhece a descrição como parte do mundo narrado (narração) ou o mundo comentado (dissertação), de acordo com o tempo verbal utilizado. Travaglia (1991) lembra que há descrições narradoras em dissertações, assim como existem descrições comentadoras em narrativas – como acontece na categoria “comentários”, presente em alguns gêneros narrativos –, além disso, de acordo com o autor, a descrição pode aparecer independentemente dos outros tipos textuais – o que é menos frequente do que as combinações com estes.

2.4.2 Marcadores temporais

Esses elementos são fundamentais no texto narrativo, pois informam quando aconteceram os eventos, mas é preciso nunca se esquecer de que o tempo da narrativa não é o tempo cronológico. Encontramos os marcadores temporais em três classes de palavras: o advérbio, a conjunção e a preposição.

Cunha e Cintra (2001, p. 541) afirmam que o advérbio “é, fundamentalmente, um modificador do verbo”. Tal característica faz com que essa classe de palavras seja tão importante para a narrativa, pois no modo narrativo, o verbo, em especial no pretérito perfeito, assume papel de destaque, uma vez que representa a ação dos personagens. Os

autores lembram, também, que um advérbio pode modificar toda uma oração, geralmente aparecendo, nesse caso, no início ou no final da oração, separados por vírgula.

Os advérbios de tempo, ou as locuções adverbiais de tempo, exercem na narrativa a função de orientar temporalmente a ação, mas a referência deve sempre ser o tempo do enunciado (narrativo/intratextual) e não o da enunciação (extratextual).

O texto narrativo, assim como qualquer outro texto, exige uma conexão entre as orações e as frases, sem a qual não haveria textualidade, e, em vez de texto, existiria apenas um amontoado de palavras. Nesse sentido, o uso de conjunções e preposições é fundamental. Enquanto o advérbio de tempo fornece uma função temporal pontual, as conjunções temporais podem estabelecer conexão entre duas ou mais orações e/ou frases exprimindo noções temporais de anterioridade (“antes que”, “primeiro que”), de simultaneidade (“enquanto”), de sequencialidade (“quando”, “depois que”, “assim que”, etc.), de frequência (“todas as vezes que”, “sempre que”, etc.) e de tempo terminal (“até que”).

As preposições, que muitas vezes são tidas como elementos de ligação desprovidos de sentido, possuem, além da função relacional, um conteúdo significativo. Elas podem assumir variadas nuances de significação de acordo com o contexto em que estão inseridas, mas vão sempre relacionar palavras “[...] à base de uma idéia central [...]” (CUNHA e CINTRA, 2001, p.557). O conteúdo significativo fundamental pode exprimir movimento ou situação, sendo aplicável aos campos espacial, temporal e nocional.

De acordo com Cunha e Cintra (2001), as preposições que podem ter valor temporal são as seguintes: **a** – exprime movimento, indica direção a um limite e se, expressa uma situação, introduz um sentido de coincidência ou concomitância; **ante** – exprime apenas situação, indicando anterioridade em relação a um limite; **após** – situação, sentido de posterioridade em relação a um limite próximo; **até** – expressa movimento de aproximação a um limite; **de** – movimento, indica procedência, origem; **desde** – movimento, afastamento de um limite com foco no ponto de partida; **em** – pode exprimir movimento, indicando alcance de uma situação (no interior de) ou situação, com noção de “dentro dos limites de”; **entre** – situação, posição no meio de dois limites definidos; **para** – movimento, propensão para um limite, perspectiva; **por** – pode exprimir movimento, com sentido de duração ou situação, “[...] resultado do movimento de aproximação de um limite [...]” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 575); **sob** – movimento, sentido de posição inferior relativamente a um limite; e **sobre** – tempo aproximado.

Além das preposições, existem também as locuções prepositivas que, assim como aquelas, podem exprimir noção de tempo, como “antes de”, “depois de” “por entre”.

2.4.3 Marcadores espaciais

O texto narrativo, principalmente, do tipo história, apresenta uma localização espacial inicial, que indica onde começa a “complicação”. No entanto, no decorrer da narrativa, podem aparecer outras orientações espaciais, as quais são imprescindíveis para situar o leitor/ouvinte quanto ao lugar onde se desenrolam as ações. Por isso, é importante a utilização de marcadores espaciais, como os advérbios e locuções adverbiais de lugar – como “abaixo”, “acima”, “dentro”, “detrás”, “longe”, “perto”, “à direita”, “à esquerda”, “em cima”, “por dentro”, “por fora”, entre outras –, e as preposições e locuções prepositivas.

As preposições que podem exprimir valor de espaço são as mesmas que as citadas na seção anterior. A elas se acrescentam as preposições **contra** – que exprime movimento, indicando sentido contrário a um limite ou ideia de oposição, dependendo do contexto; e **perante** – que expressa uma situação, indicando posição anterior a um limite ou confronto. Quanto às locuções prepositivas com valor espacial, temos “abaixo de”, “acima de”, “ao lado de”, “ao redor de”, “em frente a”, “junto de”, “por trás de”, entre outras.

Os aspectos linguístico-discursivos aqui abordados são próprios do tipo textual narrativo, mas podem se apresentar de forma particular dependendo do gênero narrativo em questão. Até o momento, tratamos apenas do tipo textual, no próximo capítulo abordaremos a questão dos gêneros textuais e suas principais abordagens teóricas.

3 O TEXTO COMO FATOR DE INTERAÇÃO

Como visto no primeiro capítulo, atualmente é consensual que as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar o trabalho com textos e, principalmente após a publicação dos PCN, passou-se a entender que tal trabalho deve ser realizado através de variados gêneros textuais. No entanto, tal entendimento, muitas vezes, ignora as teorias que estão por trás dos conceitos de gêneros textuais, tratando-os como se fossem algo uniforme. Além disso, como afirma Fiorin (2008, p. 60),

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Para não repetir o erro da normatização, que unifica conceitos, criando generalizações a fim de “facilitar” a compreensão de temas complexos, como os gêneros textuais, é preciso conhecer as principais abordagens teóricas sobre o assunto e os conceitos interligados a eles, bem como escolher qual ou quais linhas serão adotadas. Vale ressaltar que não é objetivo desta dissertação levantar ou esmiuçar todas as teorias sobre os gêneros, mas apenas apresentar aquelas que mais contribuíram para esta pesquisa.

Quando abordamos o tema “comunicação”, numa perspectiva linguística, é comum vir à mente a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, pois esta foi muito difundida no Brasil, tanto nas escolas de Ensino Básico quanto nos meios acadêmicos, principalmente durante a década de 1970. Jakobson buscava compreender as funções da linguagem na comunicação e estabeleceu, como constitutivos de todo ato de comunicação verbal, seis fatores: emissor, receptor, código, mensagem, canal e contexto. O foco em determinado fator designaria a função da linguagem presente, ainda que um texto pudesse apresentar mais de uma função. Tais funções estabeleceriam, então, uma hierarquia entre si, ou seja, uma prevaleceria sobre a outra.

O trabalho de Jakobson (2010) representou um grande avanço nos estudos de linguagem, que até então era vista somente enquanto estrutura. Entretanto, com inúmeras abordagens posteriores, principalmente com a ampla difusão do conceito de dialogismo na linguagem, trazido por Bakhtin (2011), a visão sobre as funções da linguagem e sobre os fatores envolvidos no ato de comunicação mudou bastante. Ainda assim, muitos livros didáticos e manuais escolares ainda adotam a Teoria da Comunicação de Jakobson, de forma muito simplificada, e afirmam que o processo de comunicação se realiza simplesmente

através de um remetente que envia uma mensagem a um destinatário, ao qual cabe a tarefa de decodificá-la, numa atitude extremamente passiva. Certamente, não é esse o conceito aqui adotado, como veremos a seguir.

O ato de comunicação, de acordo com Charaudeau (2012), é um dispositivo no qual a relação entre o sujeito falante e seu interlocutor ocupa o centro e tem como componentes a situação de comunicação, os modos de organização do discurso, a língua e o texto. “Comunicar” é um fenômeno bastante complexo, que vai além da transmissão de uma informação. O autor afirma que, ao comunicarmos, fazemos uma encenação, pois, para que o texto produza “[...] *efeitos de sentido* visando [sic] um público imaginado por ele, o locutor – seja ao falar ou ao escrever – utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 68).

A situação de comunicação está ligada ao espaço físico ou social em que ocorre o ato de comunicação. É comum se confundirem as noções de “situação” e “contexto”, mas este difere daquela, pois “[...] se refere ao ambiente textual de uma palavra ou de uma sequência de palavras.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 69). A “situação” é externa ao ato de linguagem, embora seja essencial para a sua realização, já que cria as condições necessárias para que o ato se concretize. O “contexto”, por sua vez, é interno ao ato de linguagem, o “contexto linguístico” é utilizado para se referir à vizinhança verbal de uma palavra ou expressão, e o “contexto discursivo”, aos atos de linguagem já produzidos em uma sociedade e que atuam diretamente na produção de sentido do texto.

De acordo com o referido autor, toda situação de comunicação constitui um espaço de troca entre o locutor e seu interlocutor. Essa relação é definida segundo as características físicas dos parceiros – se estão presentes, próximos ou distantes, se são únicos ou múltiplos – e do canal de transmissão – se é oral ou escrito, direto ou indireto, etc –, suas características identitárias (sociais, socioprofissionais, psicológicas e relacionais – e as características contratuais. Estas estão relacionadas ao contrato de troca ou não troca, em que o primeiro “[...] implica uma situação de comunicação *dialogal* [...]” e o segundo, “[...] uma situação *monologal* (também chamada de monolocutiva) [...]” (CHARAUDEAU, 2012, p. 70-1). As características contratuais envolvem, também, os rituais de abordagem, que são o estabelecimento de certas condições de contato do locutor com seu interlocutor, e os papéis comunicativos, que autorizam os parceiros a assumirem determinados papéis, de acordo com o contrato estabelecido. Os parceiros – sujeito locutor e sujeito interlocutor –, geralmente, assumem os papéis esperados de acordo com o tipo de situação.

3.1 Os gêneros textuais

Antes de estudar propriamente os gêneros textuais, é preciso definir o conceito de texto que está sendo adotado. Por muito tempo, a definição de texto esteve atrelada a teorias que o consideram apenas sob o ponto de vista do sistema linguístico e o entendiam como “uma sequência coerente de sentenças” (MARCUSCHI, 2012, p. 22). De acordo com o autor, as noções de sequência, sentença e de coerência, numa perspectiva puramente linguística, encontraram uma série de complicações e imprecisões. Por exemplo, a noção de sequência estaria ligada à questão da linearidade das sentenças, mas como aponta Marcuschi (2012), há textos compostos por uma só sentença ou mesmo uma só palavra, como em “Socorro!”. Por outro lado, surgiram teorias que consideraram o texto uma unidade comunicativa, propondo critérios bem mais amplos que estritamente os linguísticos para a sua definição. Marcuschi (2012) cita linguistas como Petöfi (1972), van Dijk (1978), S. J. Schmidt (1973) e M.A.K. Halliday e R. Hansan (1976), os quais se ocuparam do estudo do texto nessa perspectiva ampliada.

Após refletir sobre as diversas definições de texto, Marcuschi (2012, p. 29) chega à conclusão de que o texto “Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas.” e acrescenta ser “[...] uma unidade comunicativa atual realizada ao nível do uso como ao nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm duas funções essenciais.” (MARCUSCHI, 2012, p. 31).

Segundo Travaglia (2009), o texto é o resultado concreto da atividade de comunicação, a qual se realiza por meio de regras e princípios discursivos sócio-historicamente construídos. O texto é produto da ação pela linguagem, isto é, do discurso, que tem como condições básicas de produção, os sujeitos, a exterioridade sócio-histórica e ideológica e as regularidades linguísticas.

É importante lembrar que o conceito de texto está diretamente relacionado com a concepção de língua adotada. O conceito de texto defendido por Antunes (2007, 2009, 2010), Marcuschi (2008a, 2008b) e a maioria dos estudiosos de texto da atualidade está ligado à noção de língua como “[...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008a, p.61) e não apenas como um sistema linguístico. Assim, o texto, além de ser o resultado de uma ação linguística, é a expressão de uma atividade social.

Sempre que precisamos nos comunicar, utilizamos textos e nunca o fazemos por acaso. Há sempre uma intenção, um objetivo que pretendemos alcançar através do discurso

que produzimos. A função do texto não é apenas a de passar uma informação, mas produzir sentido para/com o interlocutor. Quanto mais conseguimos dar “pistas” de nossa intenção durante o processo de interação, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nossa atuação comunicativa.

Antunes (2010) afirma que toda atividade de linguagem se realiza através do texto, que é um todo integrado, ou seja, uma unidade de sentido. A autora ressalta que, para compreender o que é o texto,

[...] tem-se desenvolvido o conceito de textualidade como, a qual pode ser entendida como *a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros de comunicação. [Assim,] [...] em qualquer língua e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. (ANTUNES, 2010, p. 29)

Os gêneros textuais são tão antigos quanto as representações escritas e orais da linguagem e, segundo Marcuschi (2008b), seu reconhecimento remonta a Aristóteles, que já o distribuía em três categorias. Em seguida, os gêneros passaram a se referir a categorias literárias e seu estudo entrou em declínio com o surgimento do Romantismo, até que, nos dias atuais, tenha sido ampliado para toda a produção textual. Essa ampliação de sentido fez com que “[...] se diluísse a noção de gênero a ponto de podermos indagar que categoria é essa a que chamamos de gênero textual.” (MARCUSCHI, 2008b, p. 15).

De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros discursivos³ são “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”. O autor explica que o uso da língua se realiza através de enunciados orais ou escritos, produzidos por integrantes de diferentes campos da atividade humana. Ele afirma que, embora cada enunciado particular seja individual, cada campo elabora enunciados relativamente estáveis, ou seja, com certas características que lhes são comuns. Bakhtin (2011) reconhece a grande heterogeneidade de gêneros e como isso dificulta a definição da natureza geral do enunciado. Ele ressalta a distinção, a qual considera essencial, entre os gêneros discursivos primários ou simples, e os secundários ou complexos. Os primeiros surgem das comunicações discursivas imediatas e cotidianas, enquanto os secundários “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 263). O autor salienta que os gêneros secundários remontam, incorporam e reelaboram os diversos gêneros simples.

³ Em nossa pesquisa, tomaremos como sinônimos gêneros discursivos e gêneros textuais, uma vez que o texto é a concretização do discurso, como podemos verificar em TRAVAGLIA (2009, p. 67-8).

O autor em questão considera ser de fundamental importância o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos, pois, segundo ele, tal estudo pode “[...] superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado ‘fluxo discursivo’, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam [ou dominavam] a nossa linguística.” (BAKHTIN, 2011, p. 263). No entanto, de acordo com Fiorin (2008, p.61),

Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas.

Os elementos que compõem os gêneros textuais estão além do linguístico, visto que envolvem normas e convenções estabelecidas pelas práticas sociais, que são responsáveis pelo uso efetivo da linguagem. Dessa forma, como destaca Antunes (2009), é dever da escola levar a seus alunos esse conhecimento de mundo, esse enriquecimento cultural através dos gêneros orais e escritos.

Assim como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008a) defende a tese de que toda comunicação verbal se realiza através de algum gênero textual e, por isso, estamos submetidos a uma grande variedade de gêneros, o que dificulta sua identificação. O autor afirma que os gêneros textuais

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008a, p. 155).

Embora Marcuschi (2008a), em concordância com Bakhtin, perceba certos padrões nos gêneros, ele afirma que estes são dinâmicos e não devem ser concebidos “como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008a, p. 155). Por isso, normatizar o trabalho com os gêneros e determinar seus aspectos formais como inalteráveis vai de encontro à própria noção de gêneros de Bakhtin, que, atualmente, é a base para a maioria dos estudos sobre o texto. É preciso entender que há certos limites a serem respeitados na produção de textos de determinado gênero, mas há escolhas permitidas, de acordo com o estilo do autor, sua criatividade e a própria variação existente em um mesmo gênero.

Como salienta Fiorin (2008), os gêneros estão em constante mudança e se, por exemplo, compararmos uma notícia de jornal do início do século XX com uma dos jornais de hoje, veremos uma mudança significativa no gênero notícia. As diferenças entre textos do

mesmo gênero também podem ser sentidas sincronicamente. Ainda em relação ao gênero notícia, podemos notar mudanças entre um jornal e outro, dependendo do público alvo, da região do país em que é produzido, dentre outros fatores. Antunes (2009, p. 55) destaca que

[...] apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos (o *e-mail*, o *blog*, a teleconferência, por exemplo).

Dessa forma, é importante que livros didáticos e professores apresentem aos alunos essa diversidade e flexibilidade dentro dos gêneros, para que os alunos não os entendam como algo estático e acabado. A autora lembra que a questão dos gêneros está ligada à noção de textualidade que temos hoje, graças aos estudos linguísticos que ampliaram o sentido de língua e linguagem. A compreensão de que a textualidade se insere num complexo linguístico-social no qual se manifesta fez com que o estudo de linguagem saísse do território firme das classificações categóricas, possíveis no estudo de palavras e frases isoladas, e entrasse num caminho de indeterminações e fluidez, que é próprio das práticas sociais.

Charaudeau (2012, p. 77) afirma que os gêneros textuais são formas de classificar os textos de acordo com suas constantes e explica que o texto é “[...] a manifestação material [...] da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor.” O autor afirma que os gêneros textuais podem coincidir com um modo de organização do discurso – narração, descrição, argumentação, etc. –, ou ser resultado da combinação de vários desses modos. Já Marcuschi (2008a, p. 156), como vimos, não adota a classificação de modos de organização do discurso, mas de sequências ou modos textuais, que designamos tipos textuais. O autor ressalta que “[...] não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária.” Assim, entende-se que os gêneros textuais e os modos de organização textual se complementam, estão interligados, e não há por que estudar uns e ignorar os outros. Marcuschi (2008a) sugere que sejam realizados estudos variados sobre os gêneros a fim de serem observadas quais sequências são mais constantes em cada um deles.

Quanto à noção de gêneros textuais presente nesta dissertação, é importante destacar a ideia, defendida por Marcuschi (2008a, p. 159), de que os gêneros são entidades comunicativas e não entidades formais, por isso, neles predominam os aspectos relacionados à função, ao propósito, à ação e ao conteúdo. Dessa forma, para distinguir um gênero de outro, se recorre muito mais a critérios funcionais do que linguísticos. Já para distinguir os tipos

textuais, os critérios são mais linguísticos e estruturais, por serem designações teóricas, enquanto os gêneros, designações sociorretóricas.

Marcushi (2008a, p.162) afirma que “[...] a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações.” Isso significa dizer que não somos totalmente donos do que falamos, nosso discurso não é original; ele está em constante interação com outros, reiterando-os, completando-os ou refutando-os.

“O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes.”, afirma Orlandi (2012, p. 23-4). A apropriação da linguagem pelo sujeito, portanto, não é feita de forma individual, mas social. Tal ideia está diretamente ligada à noção bakhtiniana de dialogismo, a qual entende que todos os enunciados estabelecem relações de sentido com outros, pois qualquer enunciador leva em conta o discurso do outro na construção de seu próprio discurso.

Como Fiorin (2008, p. 19) destaca,

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; [...] Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam.

Isso não quer dizer que, para Bakhtin (2011), o sujeito está anulado ou totalmente submetido aos discursos sociais. Pelo contrário, no dialogismo e no inacabamento dos enunciados, que sempre requerem uma resposta, o sujeito encontra sua liberdade. “A singularidade de cada pessoa no ‘simpósio universal’ ocorre na ‘interação viva das vozes sociais’. Nesse ‘simpósio universal’, cada ser humano é social e individual.” (FIORIN, 2008, p. 28). Por considerar tanto o aspecto social quanto o individual, a proposta de Bakhtin (2011) permite analisar as relações dialógicas presentes em grandes questões filosóficas e políticas, por exemplo, bem como as existentes em fenômenos da fala do dia a dia, como o fato de a mudança de entonação ser capaz de mostrar o ponto de vista do interlocutor, dando tom de ironia, indignação, reprovação, entre outros.

A respeito do dialogismo, próprio de qualquer atividade discursiva, Geraldi (2011), citando Benveniste (1976, v.2), destaca que “toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução – ela postula um alocutário”. Mesmo em um monólogo, existe um interlocutor, que é representado pelo próprio locutor. O interlocutor não precisa estar sempre fisicamente materializado; ele pode ser individual ou coletivo, real ou imaginário. O autor nos traz uma reflexão sobre os trabalhos de redação escolar, os quais ou não tratam dessa questão, ou

simplesmente dizem não existir um interlocutor para o texto que o aluno deve produzir. Isso pode ser um fator de dificuldade para o estudante, pois ele não sabe a quem está falando.

É relevante, também, para nossa pesquisa, a ideia de que os gêneros são formas de controle social, uma vez que eles se realizam em campos de atividades humanas socialmente estabilizadas. Marcuschi (2008a) lembra que recorremos ao discurso toda vez que queremos exercer poder ou influência sobre alguém. Podemos destacar que um sujeito não constrói seu discurso de forma neutra, sem nenhuma intenção. Além disso, ele produz apenas enunciados que esteja “autorizado” a fazer, isto é, em consonância com sua posição e seu poder social. Por isso, o autor levanta a possibilidade de a produção discursiva transcender o aspecto exclusivamente comunicativo e informacional, servindo, muitas vezes, para o controle social e cognitivo. Ele afirma que a língua é mais que um sistema de comunicação ou de símbolos para expressar ideias, e, parafraseando Wittgenstein (s.d.), acrescenta que a língua é “[...] muito mais uma *forma de vida* e uma *forma de ação* [...]” (MARCUSCHI, 2008a, p.162). Dessa forma, podemos compreender que a prática discursiva é uma constante ação do sujeito sobre seu interlocutor. Geraldi (2003, p. 27) afirma que

[...] as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige sua falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar. Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre *sobre o outro*, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências.

Partindo dessa ideia, é necessário que as escolas capacitem seus alunos para diferentes atividades discursivas, tendo consciência do poder de ação sobre seu interlocutor e deste sobre ele. Para isso, é preciso que os professores entendam a função social do ensino da língua e de como tal ensino pode formar o sujeito para o exercício pleno da cidadania. Logo, o ensino dos gêneros nas escolas não pode ser pretexto unicamente para o estudo do programa estabelecido. É preciso, também, que os textos propostos como produção sejam devidamente identificados quanto ao gênero, pois o aluno precisa saber se elaborará uma carta, um *blog*, um relatório, etc, e quais características são recorrentes em cada um desses gêneros. Além disso, o aluno deve saber, por exemplo, a quem está se dirigindo, o que lhe é permitido falar e que objetivos ele próprio pretende alcançar com o discurso que está produzindo. Somente assim, o texto fará sentido para ele. A partir desses textos e das necessidades que surgirem durante sua elaboração, é que se pode estabelecer um plano de ensino voltado a sanar as dificuldades reais dos alunos. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 44) acredita que através de uma

[...] forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo.

Vale ressaltar que a sala de aula já traz consigo um caráter artificial das atividades discursivas propostas. Como afirma Bakhtin (2011), já na escolha do gênero textual, se revela a vontade do falante, ao qual, dentro dos limites estabelecidos pelo próprio gênero, em função das especificidades da situação comunicativa, aplica sua individualidade e subjetividade. No entanto, na escola, geralmente esse direito de escolha lhe é tirado, pois, na maioria das vezes, lhe é imposto um determinado gênero. Se este não se aproximar das atividades discursivas das quais o aluno participa, ou poderá participar, fora dos muros da escola, então, não haverá sentido na sua realização.

Por isso, é importante que se conheçam variados gêneros textuais para fazer uso deles sempre que for preciso ou que se deseje fazê-lo. Quando o usuário possui um conhecimento mais amplo sobre os gêneros, mais liberdade ele tem para utilizá-los e até mesmo transgredi-los.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

O trabalho com os gêneros só é capaz de permitir essa liberdade, quando feito sob uma perspectiva interacionista da linguagem, em que esta não é entendida como um conjunto de regras a serem, rigorosamente, seguidas, mas como uma forma de ação social.

3.2 Os PCN e os gêneros textuais

Os PCN orientam que, para a escola trabalhar o conteúdo em função de diferentes práticas sociais, deve programar atividades que possam auxiliar o aluno a desenvolver sua expressão oral e escrita em situações reais de uso da linguagem. Por isso, como foi dito anteriormente, propõem o trabalho com os gêneros textuais, considerando diversos fatores que envolvem sua produção, como o lugar social ocupado tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, a intenção do autor, o tempo e o lugar da produção, bem como o suporte. Como se sabe, é vasta a quantidade de gêneros textuais, portanto é preciso fazer uma seleção de quais serão objetos de trabalho na sala de aula. Os PCN (1998, p. 53), priorizam “[...] aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em

função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.” Entretanto, deixam claro que essa seleção deve atender às necessidades dos alunos de cada escola, sendo possível que os professores façam outras escolhas que, às vezes, vão divergir das que se encontram nos Parâmetros Curriculares.

Os PCN organizam os gêneros selecionados em dois grandes grupos de trabalho: prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, e prática de produção de textos orais e escritos. As atividades de escuta têm entre seus principais objetivos o de fazer com que o aluno compreenda os gêneros orais, podendo articular seus elementos linguísticos com outros não verbais, sendo capaz de identificar as marcas discursivas que tornam patentes os valores, as intenções ou até os preconceitos por eles veiculados, como também identificar as particularidades de textos orais literários em relação à fala cotidiana.

O trabalho de leitura de textos escritos busca desenvolver no aluno a capacidade de perceber as diferenças de forma e conteúdo que os textos apresentam em função do gênero, do suporte e do autor, assim como selecionar os “[...] procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte [...]” (BRASIL, 1998, p. 55); além disso, estabelecer estratégias não lineares de leitura, como formulação de hipóteses, validação ou reformulação dessas a partir de informações obtidas no decorrer da leitura, síntese de partes do textos, inferência do sentido de palavras pelo contexto e consulta a informações complementares por meio de dicionários, enciclopédias ou, até mesmo, através de alguém que já tenha lido o texto em questão. Esses objetivos se aproximam do trabalho científico e transformam a leitura, que, muitas vezes, é feita de forma mecanizada, em algo produtivo, de modo que o aluno se torne sujeito do processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador e orientador da atividade.

Além dos objetivos elencados, existem outros, como, por exemplo, fazer com que o aluno articule os conhecimentos que já possui com os que são trazidos pelo texto com o qual está trabalhando; reconhecer a progressão temática de acordo com as sequências textuais predominantes; identificar e analisar marcadores linguísticos e extralinguísticos a fim de reconhecer os sujeitos do discurso, bem como os seus pontos de vista; distinguir os recursos expressivos como marcas do gênero textual trabalhado ou, em particular, do autor do texto.

Para a prática de produção de textos orais, os PCN ressaltam que o aluno precisa aprender a planejar a sua fala de acordo com a intencionalidade, o seu público, a situação e os objetivos pretendidos. É preciso, também, selecionar os recursos discursivos adequados ao

gênero, além de saber utilizar, quando necessário, recursos escritos, como tabelas e gráficos, a fim de manter a continuidade da exposição. Faz-se necessário também observar a reação dos interlocutores, considerando o ponto de vista do outro, tanto para aceitá-lo, quanto para refutá-lo ou entrar em negociação com ele. Esse é um exemplo de atividade que ensina o aluno a respeitar o posicionamento contrário ao seu e, assim, a conviver com o diferente, o que é um exercício de cidadania. Para a prática de produção de textos escritos, além de todo o planejamento, semelhante ao que acontece nas práticas orais, é preciso, também, aprender a fazer rascunho, revisão, até chegar à versão final do texto. O aluno precisa conhecer e fazer uso adequado dos mecanismos de segmentação do texto, como título e paragrafação, por exemplo, bem como coesão e coerência, adequação aos padrões de escrita ao projeto textual e aos objetivos que deseja alcançar com a produção.

Além das práticas de escuta, leitura e produção de textos, os PCN apontam a necessidade da prática de análise linguística. Esta prática envolve uma análise tanto dos recursos discursivos adequados aos gêneros e aos modos de organização utilizados, quanto dos recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos e estilísticos, ou seja, uma análise de recursos gramaticais, como possibilidades de colocação pronominal, emprego de tempos verbais, de elementos dêiticos, casos mais recorrentes de concordância nominal e verbal, entre outras possibilidades de análise. Dessa forma, a leitura que alguns fazem dos PCN, afirmando que estes rejeitam o estudo gramatical, está equivocada, pois a proposta oficial é que o ensino gramatical seja feito de forma contextualizada e de acordo com as necessidades reais que surgem quando do trabalho com textos também reais, que circulam na sociedade. A esse respeito, Travaglia (2009, p. 109) afirma que

A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico (classes de palavras, flexão verbal e nominal e as categorias que elas expressam: gênero, número e pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência, etc.).

A partir desse novo olhar sobre a gramática, o autor salienta que há espaço para diferentes tipos de ensino, como vimos no primeiro capítulo. No entanto, os ensinamentos descritivo e prescritivo devem ter um lugar redimensionado em relação ao que têm ocupado nas aulas de Língua Portuguesa, pois o ensino produtivo mostra-se mais adequado para aquisição de novas habilidades linguísticas.

Dessa forma, em conformidade com as orientações do PCN, acreditamos que a prática de produção textual na escola deve desenvolver tanto as habilidades discursivas dos alunos quanto as linguísticas, considerando os modos de organização e as particularidades de cada gênero. Como o foco desta pesquisa é o gênero conto e seu subgênero, o reconto, faz-se necessário um estudo individualizado de cada um, conhecendo um pouco de sua história e de suas características fundamentais.

4 “QUEM CONTA UM CONTO... AUMENTA UM PONTO”

A sabedoria popular reconhece que, quando contamos uma história, sempre aumentamos algo, alteramos a narrativa original. Esse entendimento está diretamente relacionado ao conceito de reconto, que aqui abordamos. Como o próprio prefixo da palavra indica, recontar é contar de novo. No entanto, contar uma história já muitas vezes repetida não significa contá-la tal qual a sua forma original. O termo “reconto” está, diretamente, relacionado ao conto popular, em especial, ao Conto Maravilhoso ou Conto de Fadas.

O conto⁴ vem da tradição oral e não tem origem exata, sendo passado de geração a geração, contado pelos mais velhos aos mais jovens, e “se repete” em épocas e culturas variadas. O gênero conto, na sua origem oral, pertence aos gêneros primários (simples), como designado por Bakhtin (2011), pois não é produto de uma atividade linguística complexa e muito elaborada; pelo contrário, faz parte da comunicação cotidiana. Tal gênero deixa de ser primário e passa a ser considerado um gênero secundário, quando sai da tradição oral e passa a ser recontado pela literatura escrita. Os contos populares são uma das formas simples de Jolles (1976). Certamente, com o tempo, o conto foi se transformando e “[...] adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo [sic] escritor.” (MARIA, 1987, p. 30). Não é essa forma elaborada de conto que interessa a esta pesquisa, mas o conto como forma simples.

Os contos maravilhosos, que, por muitos séculos pertenceram ao domínio exclusivo da oralidade, foram reunidos em coletâneas escritas em diferentes épocas e lugares. Dentre elas, se destacam a de Perrault, publicada em 1697, e dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, cujo primeiro volume foi publicado em 1812 e o segundo, em 1815. Ribeiro (2012) afirma que, embora haja muitas narrativas comuns nas coletâneas de Perrault e dos Irmãos Grimm, existem diferenças significativas entre as duas versões. Ainda que ambos tenham como base de sua literatura a tradição popular, tinham propósitos muito distintos com o seu trabalho. Perrault precisou adaptar episódios inteiros a fim de agradar o seu público alvo: a corte parisiense, enquanto os Irmãos Grimm tinham dois principais objetivos: “[...] o levantamento dos elementos linguísticos para a fundamentação do estudo da língua alemã, e a fixação dos textos do folclore literário germânico como expressão cultural do povo.” (RIBEIRO, 2012, p. 216); por isso, se preocuparam muito mais em respeitar a tradição popular.

⁴ Frequentemente usaremos apenas o termo conto para nos referirmos aos Contos de Fadas, assim como fazem estudiosos do gênero, como Propp (2001) e Jolles (1976).

Os contos dos Irmãos Grimm, por mais que busquem ser fiéis aos narradores do povo, são, na verdade, recontos, pois uma fidelidade absoluta aos contos originais não é possível, como aponta o estudioso alemão Achim von Arnim, em carta para Jacob Grimm:

Não desejaria magoar-te, mas não posso evitar fazer-te esta observação: jamais acreditarei, mesmo que tu próprio o creias, que os *Kindermärchen* foram escritos *tal qual* os recebeste; a tendência para constituir e *continuar* uma obra é mais forte no homem que todos os seus projetos e simplesmente impossível de erradicar. Deus cria, e o homem, criado à sua imagem, trabalha para continuar-lhe a obra. O fio jamais se quebra; é, necessariamente, uma outra [sic] textura que transparece ... (JOLLES, 1976, p. 187).

Em parte, Jacob concorda com Arnim, mas explica-lhe a fidelidade que ele e seu irmão mantiveram:

Ei-nos chegados à fidelidade. Uma fidelidade matemática é absolutamente impossível e não existe nem mesmo na história mais verdadeira e mais rigorosa; mas isso carece de importância, pois sentimos que a *fidelidade* é coisa verdadeira e não ilusão; ela opõe-se, portanto, à *infidelidade*. Não podes escrever uma narrativa perfeitamente fiel e conforme, assim como não podes quebrar um ovo sem que uma parte da clara adira à casca; é a conseqüência inevitável de todo o labor humano e é a *façon* que muda constantemente. Para mim, a verdadeira fidelidade, nessa imagem, seria não quebrar a gema do ovo. (JOLLES, 2012, p. 187-8).

Na resposta de Jacob Grimm, percebe-se que a fidelidade por ele pretendida não era a mesma de que Arnim falava; esta não foi alcançada por outros que também narraram as mesmas histórias que aquele, tanto pela escrita quanto oralmente. Sua fidelidade consiste em não ter acrescentado nem mudado nada que fosse fundamental nessas narrativas. Jolles (1976, p. 188) salienta que “[...] Jacob Grimm percebeu no Conto um ‘fundo’ que pode manter-se perfeitamente idêntico a si mesmo, até quando é narrado por outras palavras.” Esse “fundo” seria a “gema do ovo”, a qual deve permanecer intacta.

Ainda segundo Jolles (1976, p. 186), Arnim percebe o significado no conto nesse estímulo à invenção que ele proporciona: “[...] se não nos instiga a contá-lo de novo, se não nos mostra como voltá-lo a contar em termos atuais, o conto antigo perde de todo seu valor e poder de atração.” Assim, esses contos são sempre recontos, pois se apresentam em diferentes versões, mas preservam o “núcleo” da narrativa. “O recontar implica, pois, narrar de novo uma história, na qual, às vezes, é possível e natural observar algumas idiossincrasias.” (CAMARA, 2012, p. 248).

No Brasil, iniciativa semelhante à dos Irmãos Grimm⁵ foi realizada por Sílvio Romero no final do século XX, que seria mais tarde reconhecido como o pai dos estudos folclóricos brasileiros. Ele e outros intelectuais, como Celso de Magalhães e Couto de Magalhães, acreditavam que o estudo da origem e das características do folclore brasileiro podia

⁵ E influenciada pelos Contos de Grimm, que já circulavam pelo Brasil no final do século XIX.

fortalecer a identidade nacional. O contato com o povo, ou seja, com os homens simples, sem escolarização, era imprescindível, pois esses eram responsáveis por manter e transmitir a tradição. De acordo com esses intelectuais, a tradição se concentrava nos meios rurais e sofria ameaças de desaparecer com o avanço do processo de modernização do Brasil.

Acreditava-se nesse sentido na incompatibilidade entre as manifestações folclóricas e o progresso, ou seja, entre os avanços da modernidade e a tradição. Esses estudiosos estavam ao mesmo tempo diante da necessidade de salvar o que pertencia ao nosso passado, e o desejo de esquecê-lo – colonização, exploração, escravidão e mestiçagem. É um dilema bastante claro nas obras de Sílvio Romero, que passou a se dedicar, especialmente, ao registro de contos, poesia e cantos tradicionais, e a buscar neles a identidade nacional. (CATENACCI, 2001, p.30).

Em 1885, Sílvio Romero publicou *Contos populares do Brasil*, obra que buscou mostrar as narrativas da tradição popular na relação entre as três etnias que formaram o brasileiro: a branca, a negra e a indígena; tanto no que cada uma tinha de particular quanto no que seria resultado da assimilação das três culturas e que estaria representado na figura do mestiço. Na introdução de seu livro, intitulada “Origens de nossa poesia e de nossos contos populares”, autor escreve que

Indicar no corpo das tradições, contos, cantigas, costumes e linguagem do actual povo brasileiro, formado do concurso de três raças, que, há quatro séculos, se relacionam; indicar o que pertence a cada um dos factores, quando muitos phenomenos já se acham baralhados, confundidos, amalgamados; quando a assimilação de uns por outros é completa aqui, e incompleta alli, não é coisa tão insignificante, como á primeira vista pôde parecer. (ROMERO, 1907, p. v).

Romero (1907) destacou a figura do mestiço como o principal agente transformador. Certamente, o intelectual foi influenciado pelas teorias de Darwin em voga naquela época e, por isso, via no mestiço a assimilação das três etnias, em que a cultura do branco, por seleção social, se sobrepunha às outras.

Outro marco para a literatura popular brasileira é a publicação dos *Contos tradicionais do Brasil*, em 1946, pelo folclorista Câmara Cascudo. A obra reúne cem narrativas populares, a maioria colhida da própria boca dos narradores do povo; outras, como o próprio autor reconhece, foram retiradas de coleções impressas, mas que guardavam a mesma “fidelidade” que ele buscava nas suas “transcrições”. O autor organizou os contos em doze categorias, influenciado pela classificação da escola finlandesa representada por Antti Aarne, que em 1910, classificou os contos de acordo com o enredo e o motivo, bem como pelo americano Stith Thompson, em 1928.

Câmara Cascudo (1986, p. 16) enxergou o conto como confluência entre a memória coletiva e a imaginação individual, tal como se observa na passagem abaixo,

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. O conto é um vértice de

ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandono de pormenores, certos aspectos da narrativa.

As palavras de Cascudo corroboram a ideia de que o conto é sempre reconto, mesmo quando transmitido oralmente, pois, embora a estrutura principal continue intacta, sempre algo é acrescentado à narrativa ou retirado dela, de forma que é impossível precisar sua versão original.

O autor foi responsável por diversas obras que buscavam trazer à luz os contos populares brasileiros, valorizando, assim, o nosso folclore e procurando neste a identidade nacional. Em 1952, Cascudo publicou a obra *Literatura Oral no Brasil*, em que enfatizava a importância da literatura oral para se compreender a mentalidade popular e mostrava como essa literatura era ignorada pelas Academias enquanto a literatura escrita, erudita, era por elas valorizada. Nesse livro, o autor também tentou mostrar a influência das três etnias (branca, negra e indígena) na formação do povo brasileiro. Assim como Romero, o autor via a figura do português como decisiva no processo de formação de nossa cultura, embora reconhecesse a importância das outras duas. Nessa obra, o autor também apresenta uma análise da narrativa popular e dos métodos de sistematização do conto, bem como uma pequena antologia do conto popular brasileiro. No entanto, o conto não é o único foco do livro, pois também são destaques a poesia oral, as danças dramáticas e os autos populares brasileiros.

Nota-se que recontar pode ser uma atividade oral, assim como ainda era praticada genuinamente no interior do Brasil, mas também, uma atividade escrita, como, por exemplo, no caso dos “contos” dos Irmãos Grimm, de Sílvio Romero e de Câmara Cascudo. É importante ressaltar que a passagem da forma oral para a escrita já implica uma série de alterações na linguagem, entre as quais, a escolha do léxico. Os recontos realizados por narradores do povo ou por estudiosos que buscam manter a tradição popular oral tendem a se manter como forma simples, pois, apesar de haver algumas atualizações, não são percebidas neles marcas de autoria; já os elaborados por autores definidos tendem a se aproximar da forma artística.

Como definiu Jolles (1976, p. 195), “[...] uma forma simples apresenta uma linguagem que permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante.”, enquanto as formas artísticas

[...] são as formas literárias que sejam precisamente condicionadas pelas opções e intervenções de um indivíduo, formas que pressupõem uma fixação definitiva na linguagem, que já não são o lugar onde algo se cristaliza e se cria na linguagem mas o lugar onde a coesão interna se realiza ao máximo numa atividade artística não repetível. (JOLLES, 1976, p.156).

Silva (2012) acredita que o reconto, como produção escrita da literatura infantil e juvenil atual, situa-se na fronteira dessas duas formas, ou mais especificamente, entre os gêneros conto (forma simples) e novela (forma artística), pois trazem de forma mais encoberta ou mais clara a marca de sua autoria. A autora afirma que “Num sentido amplo, os recontos podem compreender traduções e adaptações de obras literárias, seja conservando o gênero do texto original, como os clássicos voltados para o público infantil e adolescente, seja migrando para um gênero vizinho [...]” (SILVA, 2012, p. 13-4).

Monteiro Lobato traduziu, em 1932, os *Contos de Grimm*, mas se preocupou menos com o rigor da tradução e mais em adaptá-los a uma linguagem coloquial e acessível às crianças, seguindo aquela fidelidade “flexível” defendida por Jacob Grimm em carta para Arnim no início do século XIX. Lobato “[...] vestiu os textos europeus à brasileira, abrandando a sintaxe e o léxico das traduções portuguesas, de leitura tão penosa para os brasileirinhos.” (SILVA, 2012, p. 22). Dessa forma, sua tradução dos contos de Grimm não também recontos.

Em *Histórias de tia Anastácia*, por exemplo, Lobato reúne vários contos que já constavam na coletânea de Romero, mas, como afirma Silva (2008, p. 381 *apud* Silva, 2012, p. 24),

[...] contou-as a seu modo (como faziam os contadores de histórias populares!), modificando a linguagem em que foram escritas – para aproximá-las da linguagem de seus leitores estavam acostumados, em sua obra – frisando a coloquialidade, substituindo vocábulos, emparelhando tais narrativas aos contos de fadas, com o uso, por exemplo, de uma estrutura característica desses últimos – “Era uma vez...” – e, por vezes, alterando o título das histórias.

Já em *Reinações de Narizinho*, o autor não adapta narrativas já existentes. Ele cria novas histórias, aproveitando os motivos e personagens dos contos de fadas tradicionais. Aguiar (2012) considera ser essa a obra de inauguração dos recontos brasileiros, pois diferentemente de outros estudiosos, como Silva (2012), por exemplo, a autora distingue adaptação e reconto. A primeira manteria a história original, fazendo apenas adequações de acordo com a necessidade de seus leitores, enquanto o segundo daria “[...] uma roupagem diferente [às narrativas], mantendo, contudo, referências evidentes à fonte.” (AGUIAR, 2012, p. 48). Para esta pesquisa, entretanto, essa distinção não é relevante.

Depois de Monteiro Lobato, muitos outros escritores publicaram recontos de narrativas populares europeias, dando-lhes uma nova forma, mas mantendo sua essência, até mesmo autores que não se dedicavam à literatura infanto-juvenil, como Guimarães Rosa, por exemplo, com *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*. Nessa narrativa, percebe-se

facilmente a referência ao clássico *Chapeuzinho Vermelho*, mas, em vez de um capuz vermelho, a menina do reconto usa uma fita verde no cabelo.

O conto tradicional ficou imortalizado nas versões de Perrault e dos Irmãos Grimm, apresentando pequenas alterações entre elas, principalmente no desfecho, pois, como foi visto anteriormente, havia uma distância de cem anos entre as publicações desses autores, além de estes terem objetivos distintos com a publicação da coletânea de contos populares. No entanto, nenhuma delas apresenta a marca autoral tão evidente como a versão de Rosa. Como afirma Camara (2012, p. 256), “É fácil perceber na obra em questão os recursos estéticos característicos do autor: suas metáforas, sua sintaxe, seu léxico, seu registro linguístico.”

Fita Verde no Cabelo dialoga com as versões tradicionais, ora se aproximando mais de uma ora da outra. O lobo, por exemplo, não está presente materialmente nesse reconto, mas apenas sua simbologia. Dessa vez, não foi ele quem fez a menina escolher um caminho diferente daquele orientado por sua mãe, foi ela quem quis seguir o mais longo e “louco”. Quando chegou à casa da avó, se assustou com a aparência da velhinha, pois não era um lobo disfarçado, mas a vovozinha mesmo. As perguntas sobre sua aparência são feitas, tal qual nas outras versões do conto, mas, em vez de um lobo se revelar, a morte é que se revela. A menina, então, tem de encarar a realidade dos adultos, em que nem tudo tem um final feliz. Esse desfecho se aproxima, de certa forma, com a versão de Perrault, em que a Chapeuzinho e sua avó são devoradas pelo lobo, não havendo mais salvação para as duas.

“Aberto a inúmeras possibilidades de paráfrase, paródia e atualização, o universo dos recontos é amplo, como se vê.” (SILVA, 2012, p. 29). A apropriação de motivos dos contos tradicionais, nacionais ou estrangeiros, para a criação de novas narrativas tem sido um campo muito produtivo na literatura infanto-juvenil. Além disso, como afirma Azevedo (2012, p. 11),

Com a lenta extinção, irreversível ao que tudo indica, dos contadores populares, que, note-se, trabalhavam a partir da memória e da recriação regulada por paradigmas tradicionais, resta aos artistas contemporâneos interessados nos contos populares, adotar como ponto de partida e referência, o vasto acervo representado pela pesquisa bibliográfica, ou seja, a garimpagem de obras escritas por pesquisadores que andaram por aí gravando, anotando e transcrevendo em livro as narrativas que escutaram diretamente da boca dos contadores tradicionais.

Como o conto maravilhoso é a base desses recontos, é importante conhecer um pouco os estudos que se têm realizado sobre ele.

4.1 Análise do conto de magia

Os Contos de Magia ou Contos de Fadas, como são popularmente conhecidos, exercem tamanho fascínio tanto nos pequenos quanto nos adultos, que estudiosos e pesquisadores não só os organizaram em coletâneas, como se debruçaram sobre suas histórias, buscando entender a “lógica” que os rege, bem como sua morfologia. Um dos estudos mais promissores e relevantes até hoje foi o realizado por Vladimir Propp, em 1928. O autor afirma que todos os contos de magia⁶ são constituídos por elementos narrativos básicos e os define, pelo ponto de vista morfológico, como:

[...] todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W0) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc. (PROPP, 2001, p. 51).

Propp (2001, p. 56) lembra, ainda, que nem sempre é fácil fazer uma análise de textos desse gênero, “[...] pois a clareza na construção dos contos é própria somente dos camponeses, sobretudo do camponês pouco afetado pela civilização. Influências alheias de todo tipo modificam, e por vezes até corrompem o conto.” Nesse ponto, o autor faz uma crítica aos contos dos Irmãos Grimm, dizendo que estes, embora apresentem quase sempre o mesmo esquema, já trazem aspectos menos puros e constantes do esquema proposto em seu trabalho. Dessa forma, percebe-se que a morfologia dos contos elaborada por Propp (2001) está voltada para os contos, que chamamos de forma simples, nascidos da espontaneidade dos camponeses, e não da caneta dos escritores letrados.

Em *Morfologia do conto maravilhoso*, Propp (2001) se dedica, especificamente, aos contos de magias. No prefácio da edição brasileira, Boris Schnaiderman ressalta que o autor,

Tendo trabalhado com cem contos de magia e muito cioso de frisar seu apego ao material empírico, sua cautela de não generalizar abruptamente as conclusões a outros campos, chamou a obra de *Morfológuia volchébnoi skázki*, isto é, "Morfologia do conto de magia", mas editores no mundo inteiro têm os seus caprichos, e o livro saiu em 1928 com o título encurtado para *Morfológuia skázki*, que em português corresponde aproximadamente a "Morfologia do conto maravilhoso". (PROPP, 2001, p. 3).

Propp (2001) propõe o estudo dos contos a partir das funções dos personagens, isto é, a partir de suas ações. O autor acredita, que nos contos de magia, as ações são sempre as mesmas, o que muda são os personagens e seus atributos. Assim, sempre são atribuídas funções iguais a personagens diferentes, que podem se realizar por meios variados. O

⁶ No caso, o autor analisou os contos folclóricos russos, mas afirmou que, morfológicamente, todos os contos maravilhosos, em especial, os de magia, são muito semelhantes e seguem a mesma estrutura.

pesquisador afirma que essas funções “[...] representam as partes constituintes que podem tomar o lugar dos *motivos* de Vesselóvski, ou dos *elementos* de Bédier.” (PROPP, 2001, p. 16) e que, embora se repitam em diversos contos, podem assumir diferentes significados com o desenrolar da ação. As funções, portanto, são as partes constituintes básicas do conto. O autor ressalta que uma função não deve ser definida pelo personagem que realiza a ação e que “Na maioria dos casos, a definição se designará por meio de um substantivo que expressa ação (proibição, interrogatório, fuga etc.)” (PROPP, 2001, p. 17).

De acordo com o referido autor, o número de funções de um conto de magia é limitado, sendo isolados apenas em trinta e uma funções. Ele acredita que todos os contos de magia se desenvolvem dentro do limite dessas funções e a lei de sequência em que aparecem não se modifica. Algumas funções podem estar ausentes, mas isso não altera a disposição das demais.

Propp (2001) chama de “sequência” o desenvolvimento narrativo do conto e ressalta que, a cada novo dano ou carência, surge uma nova sequência. Os contos podem ser formados por uma ou várias dessas sequências e, segundo ele, determiná-las deve ser o ponto de partida para a sua análise. Assim como na estrutura da narrativa em geral, como foi visto no segundo capítulo desta dissertação, as sequências do conto podem vir uma após a outra ou se entrelaçarem, intercalando partes de outras sequências. Isso dificulta o trabalho de isolá-las a fim de as determinar, mas não torna essa tarefa impossível.

Jolles (1976) observa que os diversos fatos presentes nos contos estão ligados por uma maneira própria de representar o mundo nesse gênero e que não pode ser aplicada ao universo, pois tais fatos, tal como são apresentados, só podem ser conhecidos nele próprio. O autor ressalta que “[...] as leis de formação do conto são tais que, sempre que ele é transportado para o universo, este transforma-se *de acordo com um princípio que só rege esta Forma e só é determinante para ela.*” (JOLLES, 1976, p.194).

Por que, sendo, aparentemente, tão simples, o conto continua atraindo a atenção de crianças, principalmente, mas também de adultos de diferentes classes sociais e culturas em todo o mundo? Jolles (1976, p. 198) afirma que isso acontece porque o conto satisfaz, ao mesmo tempo, a nossa inclinação para o maravilhoso e para o que é natural e verdadeiro, “[...] mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como *deveriam* acontecer.” Esse gênero textual vai ao encontro de nossas expectativas quanto ao que o autor chama de “moral ingênua”, que traz um julgamento ético de como as coisas deveriam acontecer no universo.

Se partirmos desse julgamento para determinar a Forma do Conto, poderemos dizer que existe no Conto uma forma em que o acontecimento e o curso das coisas obedecem a uma ordem tal que satisfazem completamente as exigências da moral ingênua e que, portanto, serão “bons” e “justos” segundo nosso juízo sentimental absoluto. (JOLLES, 1976, p. 200).

Dessa forma, o conto se opõe totalmente ao acontecimento real, pois raramente o curso dos acontecimentos no universo “real” satisfaz à moral ingênua. Esse universo “real”, de acordo com Jolles (1976), recebe o nome de trágico. O conto primeiramente propõe o trágico, para, em seguida, o abolir. O autor lembra, também, que o conto “[...] escolhe, de preferência, os estados e os incidentes que contrariem o nosso sentimento de acontecimento justo [...]” (JOLLES, 1976, p. 1976). São feitiços jogados sobre príncipes e moças inocentes, mil e uma tarefas sobre-humanas para executar, heranças usurpadas, dentre outras injustiças, que, pouco a pouco, vão sendo abolidas até chegar ao desfecho, que desfaz todas elas, e recompensa aqueles que foram injustiçados, entrando, assim, em concordância com a moral ingênua. A garantia de que esta será satisfeita está na presença do maravilhoso, que faz com que o imoral da realidade seja totalmente dissipado.

Ribeiro (2012, p. 215) ressalta que os contos populares apresentam certa estabilidade e se caracterizam por começarem, tanto na forma oral quanto na escrita, por

[...] *Era uma vez* expressão mágica que nos põe à escuta dessas milenares histórias maravilhosas, ocorridas em reinos distantes, florestas escuras, com muitos obstáculos a vencer, caminhos novos a trilhar, identidades a descobrir no enalço do sentido da própria vida –, e terminam com o já conhecido “*e viveram felizes para sempre ...*”. Assim, início e fim são indicativos do gênero a que essas histórias pertencem.

É fato que nem todos os contos iniciam e terminam dessa forma, mas a maioria deles, certamente, preserva tal estrutura, sendo essa uma de suas características marcantes, que fazem com que as crianças já se permitam a entrar num mundo maravilhoso, onde tudo é possível.

O conto maravilhoso é marcado pela imprecisão espacial e temporal, sendo comuns expressões como “num mundo muito distante”, “há muito, muito tempo”. Tal imprecisão corrobora o afastamento do conto de um lugar e tempo histórico determinados, que representam o universo “real” e, assim, a realidade imoral. Jolles (1976) afirma que os personagens também precisam ter essa indeterminação para assegurar a realização da moral ingênua, que não existe na realidade fora do conto. O autor acrescenta que “Se o príncipe do Conto tivesse o nome de um príncipe da História, seríamos logo transportados da ética do acontecimento para a ética da ação.” (JOLLES, 1976, p. 202). Seus personagens são seres maravilhosos, uns encarnam o trágico, como monstros e bruxas e outros, como as fadas,

restituem a moral ingênua tão prezada pelo julgamento sentimental. De acordo com Jolles (1976, p. 203), em função da moral ingênua, o conto pode ser definido do seguinte modo:

[...] é acontecimento, no sentido da moral ingênua; se descartarmos esse acontecimento com o seu princípio trágico, o progresso no sentido de justiça, os obstáculos trágicos e o desfecho ético, restará tão-só um esqueleto despojado de sentido; o qual não poderá proporcionar-nos satisfação moral de espécie alguma e servirá, no máximo, como veículo mnemotécnico para reconstruir a Forma.

Como se pode perceber, a definição de Jolles (1976) não se afasta muito da proposta por Propp (2001), embora eles tenham pontos de vista diferentes. Para este, o conto se inicia por um dano, perda ou carência, ou seja, um princípio trágico, no sentido que Jolles (1976) dá a esse termo. As funções intermediárias englobam o progresso no sentido de justiça e os obstáculos trágicos. O casamento, ou reparação do dano, nada mais é do que o desfecho ético.

Com base nos estudos sobre conto e reconto apresentados nesta dissertação, bem como sobre a estrutura narrativa desse gênero e seu subgênero, será analisado o *corpus* desta pesquisa. Serão considerados tantos os aspectos linguísticos quanto os discursivos, como poderá ser verificado no próximo capítulo.

5 O RECONTO COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA

De acordo com o exposto nesta pesquisa, percebe-se que o texto narrativo, embora amplamente difundido, é bastante complexo. No entanto, o trabalho realizado com esse tipo de texto na escola é muito simplificado, sendo até, muitas vezes, superficial. Quando se analisa um texto narrativo, é comum ater-se apenas ao plano da história e não estudar sua estrutura, e na proposta de produção de um texto narrativo, é, geralmente, fornecida “meia dúzia” de informações, que pouco ajuda o aluno a realizar a árdua tarefa que lhe foi dada. Certamente, os professores não devem levar todos os conhecimentos teóricos que possuem para a sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental, pois é preciso adequar a teoria ao nível de escolaridade e à faixa etária dos alunos. Contudo, isso não isenta o professor do dever de conhecer além do que está ensinando, até mesmo para poder trabalhar com diferentes possibilidades de produção de sentido dos textos analisados e escritos, bem como entender certos “desvios” cometidos pelo aluno. Além disso, o docente deixará de ser um mero repetidor do que diz o livro didático ou o manual de redação, para se tornar um produtor de conhecimento.

É importante, ainda, que não sejam trabalhadas apenas as características dos tipos textuais, ignorando os domínios discursivos e seus gêneros textuais. Como foi visto no terceiro capítulo desta dissertação, embora um gênero textual sempre tenha características predominantes de um tipo textual, como narrativo, descritivo, por exemplo, cada um possui suas peculiaridades e é muito importante que essas características específicas sejam estudadas nas aulas de leitura e produção de textos.

Este trabalho tem como foco o estudo da narrativa no gênero conto, em particular, seu subgênero reconto. A escolha de tal gênero se deve ao fato de, como foi visto no capítulo anterior, estarmos familiarizados com os contos desde a infância, e de seu subgênero, por “recontar” ser a forma mais comum de passarmos adiante as histórias que ouvimos. Muitas vezes acreditamos estar sendo totalmente fiéis à história “original”, mas entre a memória e a imaginação existe uma linha muito tênue, a qual, geralmente, é transpassada. Além disso, a intromissão do narrador na história contada faz parte da necessidade que o sujeito tem de imprimir no que é coletivo o seu toque pessoal.

O *corpus* analisado é formado por recontos escritos por vinte alunos de uma escola pública do município de Itaguaí, dez do 6º ano do Ensino Fundamental e dez do 7º ano. A

atividade de produção dos recontos começou com a leitura do conto “O Rei Sapo”, uma versão dos Irmãos Grimm, que se encontra no anexo A.

É importante ressaltar que alguns alunos já conheciam a história contada, nesta e em outras versões, e isso pode ter influenciado nos textos que produziram. Entretanto, a maioria já havia ouvido falar da história do sapo e da princesa, mas nunca tinha lido ou ouvido o conto na íntegra. Todos os recontos foram produzidos em sala, na presença do professor. Os alunos tiveram aproximadamente uma hora para escrevê-los e, a maioria deles, não teve tempo para revisá-los, o que pode ter contribuído para a presença de certas incorreções gramaticais, omissão de algumas palavras ou partes delas, entre outros. Vale lembrar, também, que na turma do sexto ano, a atividade foi realizada nos dois últimos tempos que antecediam o recreio e que, quando deu o sinal para saírem de sala, alguns alunos terminaram sua narrativa de forma apressada. Essa “pressa” dos alunos é perceptível em alguns textos, em que se verifica certo “corte” no final da história.

Os recontos foram corrigidos pelo professor e todos os alunos tiveram a oportunidade de reescrevê-los. Entretanto, para esta pesquisa, foram escolhidos os primeiros textos, antes da interferência do professor, para que, assim, fosse possível perceber o que os alunos já estão aptos a produzir por si mesmos.

Os alunos ouviram, atenciosamente, o conto, fazendo apenas pequenos comentários, principalmente quando não concordavam com o que estava sendo narrado. Assim que o professor acabou de contar a história, alguns deles perguntaram se poderiam fazer alterações nela. Foi-lhes explicado que poderiam, mas o núcleo da história deveria permanecer como no “original”, ou seja, interferências poderiam ser feitas desde que não se tornasse uma história totalmente diferente. Parece que todos entenderam bem, pois com maior ou menor intromissão na narrativa, todos mantiveram a “gema do ovo”, como diria Jacob Grimm. É importante lembrar que os alunos já conheciam a estrutura do gênero em questão, pois haviam estudado os contos maravilhosos nas aulas de Produção de texto e Literatura.

5.1 Análise do conto “O Rei Sapo” e considerações iniciais sobre o *corpus*

Ao analisar a estrutura narrativa desse conto à luz da proposta da superestrutura narrativa histórica feita por Travaglia (1991, 2007), apresentada no segundo capítulo desta dissertação, percebe-se que o conto “O Rei Sapo” se “encaixa” no esquema proposto pelo autor, sendo possível identificar muitas das categorias que constituem a superestrutura narrativa. Como é característico nos contos de fadas, não há uma introdução propriamente

dita. A narrativa já começa com uma referência temporal, o típico “Era uma vez”, que inicia quase todos os contos de magia, indicando a suspensão da descrença e anunciando, assim, ao leitor/ouvinte que o que será narrado terá a fantasia como uma possibilidade e não haverá qualquer surpresa com o elemento mágico, como, por exemplo, a presença de animais que falam. Esse início é marcado pela “orientação”, que além do tempo inicial, descreve o cenário: tudo se passa no bosque próximo ao castelo com a filha mais nova do rei, e o tempo: impreciso, como é típico em contos de fadas, “no tempo em que os desejos ainda se cumpriam”; apresenta os personagens: o rei e sua bela filha caçula no início da narrativa, o sapo, após a complicação, e já no final da narrativa, o servo do príncipe, Henrique; e faz a orientação propriamente dita: quando acontece a ação, que dará início à trama, a princesa estava brincando com sua bola de ouro no bosque.

A “complicação” se inicia quando a princesa deixa seu brinquedo cair no poço. Nessa parte, há uma sequência de acontecimentos que culminarão no clímax: aparece um sapo que quer saber o porquê do choro da princesa; ela conta que perdera sua bola de ouro no poço; o sapo se propõe a ajudar, mas quer algo em troca; a princesa faz sua oferta; o sapo a rejeita e impõe as suas condições. Nesse momento, ocorre o clímax dessa cadeia de acontecimentos: a princesa precisa decidir se vai aceitar ou não as imposições de sapo. Assim, a narrativa se encaminha para a “resolução”: ela faz um acordo com o sapo. Como “resultado”, ele busca a bola de ouro e a entrega para a princesa. Como o gênero em questão é o conto de fadas, seria esperado que se encaminhasse para um desfecho. Contudo, isso não ocorre e surge uma nova “complicação”: a princesa não cumpre sua promessa e foge para o castelo, deixando o sapo para trás.

Inicia-se, então, uma nova sequência de acontecimentos: o sapo vai até o castelo; a princesa sente medo ao saber que o sapo está à sua porta; ela conta ao rei a promessa que fizera; seu pai a obriga a cumprir com o que prometera; o sapo entra no castelo, janta com a princesa e pede para dormir; a princesa o coloca a um canto do quarto e não na sua cama, como prometera, o que dá início ao segundo clímax da narrativa: o sapo ameaça a princesa dizendo que contará ao rei se ela não o colocar na cama. Dessa forma, uma “resolução” deve ser tomada: a princesa, furiosa, arremessa o sapo contra a parede. Como “resultado”, o sapo se transforma em príncipe, encaminhando a história para um desfecho. Antes do epílogo, há uma “explicação”: o príncipe conta que fora enfeitiçado por uma bruxa, sendo transformado em sapo, e que só a princesa poderia salvá-lo. O “epílogo”, comum à maioria dos contos, é o casamento do príncipe com a princesa.

Após o desfecho, é apresentado um novo personagem: Henrique, o fiel servo do príncipe. Entretanto, o seu surgimento não dá início a um novo episódio e parece não acrescentar nada à história. Inclusive, tal percepção foi, intuitivamente, compartilhada pelos alunos, pois tal personagem foi eliminado em todos os recontos, aparecendo apenas o papel do “fiel escudeiro” no reconto 7 (Anexo C).

Pode-se afirmar que, de forma geral, a estrutura do conto “O Rei Sapo” é a seguinte: orientação; complicação (sequência de acontecimentos – clímax) – resolução – resultado (x2); explicação; epílogo.

Ao analisarmos o conto, segundo as funções de seus personagens, de acordo com os estudos de Propp (2001), obtemos o seguinte resultado:

Situação inicial⁷: Era uma vez ...

Dano inicial: perda da bola de ouro por descuido da princesa

Introdução do herói: o sapo aparece no poço com a cabeça para fora d’água

Divulgação da notícia do dano (momento de conexão): a princesa conta que sua bolinha de ouro caiu no poço.

O herói-buscador aceita reagir (momento da reação): o sapo aceita ajudar. (No caso do conto em questão, foi preciso que a princesa aceitasse a condição imposta pelo sapo, o que não é comum nos contos de fadas, pois, geralmente, o herói resolve reagir sem pedir nada em troca).

O dano inicial é reparado: o sapo devolve a bola de ouro para a princesa.

Novo dano: a princesa não cumpre com sua promessa.

Situação inicial da segunda sequência: No dia seguinte ...

O herói reinicia sua busca: o sapo vai atrás da princesa, que o deixou no poço e saiu pulando.

Chegada incógnita: o sapo, não se sabe como, consegue chegar ao castelo.

Desmascaramento: a princesa conta para o seu pai que descumpriu o trato que fizera com o sapo.

Restituição do dano: A princesa é obrigada pelo rei a cumprir com a promessa.

Transfiguração: quando a princesa joga o sapo na parede, o feitiço se quebra e ele se transforma, novamente, em príncipe.

O herói se casa: o príncipe se casa com a princesa e a leva para seu reino.

⁷ Vale ressaltar que a situação inicial não é uma função, mas é imprescindível nos contos de magia, como na maioria dos textos narrativos tipo história, pois fornece orientação de tempo e lugar e apresenta personagens. No caso dos contos de fadas, apresenta, geralmente, os membros da família.

Como foi visto no capítulo anterior, Propp (2001) afirma que todos os contos se desenvolvem dentro de trinta e uma funções. No conto “O Rei Sapo” foi possível destacar apenas doze delas. Os recontos do nosso *corpus*, geralmente seguem tais funções, mas alguns utilizam outras funções que não aparecem no conto original, mas que estão entre as elencadas por Propp (2001).

É importante ressaltar a forte presença dos signos de narratividade “era uma vez” e “foram/viveram felizes para sempre” em quase todos os recontos, com pouquíssimas exceções. Barthes (2011) afirma que tais signos são os operadores capazes de restabelecer as funções e ações na comunicação comunicativa, que ocorre entre narrador e leitor/ouvinte. De fato, os signos narrativos são imprescindíveis para o estabelecimento do dispositivo da encenação narrativa (CHARAUDEAU, 2012). No conto, quando se escreve “era uma vez”, se estabelece uma relação em que o narrador assume o papel de contador de história e o leitor, o de destinatário de uma história inventada, que não tem de ser verificável. Além disso, como foi dito, tal signo evoca a “magia” para a história a ser narrada.

5.2 Análise do *corpus*

Para a análise dos recontos produzidos pelos alunos, foi preciso estabelecer quais aspectos seriam considerados, visto que inúmeros elementos podem ser analisados num texto. Devido à relevância para o objetivo desta pesquisa, os critérios de análise do *corpus* foram os seguintes: conhecimento do gênero conto; interferências do narrador no conto “O rei sapo” (Anexo A), que serviu de texto-fonte, e domínio no uso dos elementos linguístico-discursivos. O segundo critério – interferência do narrador – subdividiu-se em dois tipos, a saber: na estrutura do texto e na história narrada. No terceiro critério – domínio no uso dos elementos linguístico-discursivos – foram considerados os seguintes aspectos: marcação lógico-temporal e espacial; coerência e adequação no emprego dos tempos verbais; e domínio na produção do texto escrito.

5.2.1 Recontos dos alunos do 6º ano

Todos os alunos demonstraram conhecimento da estrutura do texto narrativo e, particularmente, do gênero conto, o que fica evidente pelo fato de iniciarem seus recontos com o clássico “Era uma vez”, com exceção de dois alunos que escreveram os recontos 9 e 10, constantes no anexo B.

Entretanto, nesses dois textos, observa-se que o tempo é impreciso, uma vez que os narradores começam, respectivamente, com “A muito tempo atrás” e “Num belo dia”, que também são inícios bastante adequados para um conto de fadas. Já o final da narrativa é marcado pelo “felizes para sempre” em todos os textos. No entanto, a indicação espacial inicial, tão importante para o gênero, foi omitida em alguns textos.

A seguir, analisaremos cada um dos recontos, individualmente, considerando os critérios referidos na seção anterior, com exceção do primeiro, cuja análise foi feita de forma geral, por não apresentar grande variação nos textos. Todos os recontos do 6º ano estão reunidos no anexo B, sendo numerados de 1 a 10.

No reconto 1, foram encontradas as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: O aluno simplifica a estrutura da narrativa original, que passa a ter a seguinte organização: orientação; complicação – sequência de acontecimentos – explicação – clímax – resolução – resultado; epílogo. Não há nova complicação; por isso, caminha-se para o epílogo. Outra mudança se dá com a antecipação da explicação de como o príncipe havia se transformado em um sapo, a qual aparece antes da resolução. Quanto às funções dos personagens, neste reconto se reduzem a sete, visto que, após o dano inicial – único em seu reconto –, o herói, isto é, o sapo, se transforma em príncipe e se casa com a princesa. Como só há uma sequência, não existe uma segunda situação inicial.

a.2) Na história narrada: O aluno/narrador faz algumas mudanças na história. Já no início, o lugar onde a princesa se encontra é uma floresta, enquanto, no texto-fonte, era um bosque. O pedido que o sapo faz à princesa em troca de sua ajuda também é alterado: ele quer um beijo e explica o porquê desse pedido. A princesa, por sua vez, aceita o trato e beija o sapo após ele cumprir com sua parte, que era pegar a bola de ouro que caíra no poço. Sendo assim, a história caminha logo para um desfecho: eles se casaram e, nesta versão, tiveram cinco filhos. É importante destacar, também, que a figura do rei aparece como acessória na narrativa. Os únicos personagens que realmente importam para o narrador são o sapo/príncipe e a princesa. Além disso, a dualidade bem/mal do conto “original” desaparece, pois, nesse reconto, a princesa não ilude o sapo, nem este é chantagista, como no conto dos Irmãos Grimm.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Nota-se que o aluno ignora os recursos coesivos formais de marcação temporal, bem como de marcação lógica. No entanto, ele tenta utilizar os recursos de que dispõe. No trecho “um lindo dia as prinsesas foram brinca na

floresta e a princesa mais nova estava brincando com sua bola de ouro e ela jogou a bola de ouro muito mais muito auto e a bola de ouro caiu dentro de um poço”, o aluno utiliza uma expressão temporal no início da frase “um lindo dia”, mas, entre as orações, emprega apenas a conjunção “e”, mesmo quando há clara conexão lógica de causa e consequência, pois a princesa jogou a bola de ouro tão alto que o brinquedo caiu em um poço. Mais adiante, em “a princesa começou a chora ai ouvi m alguém falando”, um marcador temporal próprio da linguagem oral é utilizado: “ai”. O aluno tem noção de que é preciso marcar uma sequência temporal naquele momento, mas não sabe ao certo como fazê-lo. Demonstra conhecimento de conectivos com ideia de adversidade “mas”, grafado como “mais”, de explicação “porque” e de finalidade “para”, que às vezes é grafado como “pra”, utilizando-os de modo adequado.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno, em quase todo o texto, demonstra coerência e adequação na utilização dos tempos verbais. Na situação inicial, que é uma parte descritiva, utiliza apenas verbos no pretérito imperfeito. Quando começa a ação, que marca o primeiro plano do texto, ou seja, a narrativa propriamente dita, ele utiliza verbos no pretérito perfeito “foram”, “jogou”, “caiu”. Além disso, ele utiliza a locução verbal “estava brincando” para dar ideia de continuidade, processo, o que também ocorre em “esta [está] chorando”, por exemplo. O uso do imperativo aparece apenas na fala da princesa quando ela diz ao sapo “primeiro perque (pegue) a bola”, que é um trecho injuntivo.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno não tem domínio da ortografia oficial, grafando muitas palavras de forma incorreta, como, por exemplo, “mais” (mas), “tam” (tão); “brinca” (brincar), quebra (quebrar), “senho” (senhor), “prinsesa” (princesa), “fentico” (feitiço), “pra” (para). Algumas palavras aparecem grafadas ora de forma correta, ora incorreta, o que deixa evidente que ele tem noção das possibilidades de grafia dessas palavras, mas não sabe qual é a oficial. Aparecem marcas de oralidade na escrita, como o uso de “ai” e “pra”, por exemplo. Além disso, percebe-se que o aluno não tem noção de paragrafação nem sabe como utilizar os sinais de pontuação adequadamente.

No reconto 2, percebem-se:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: O texto segue praticamente a mesma estrutura narrativa do texto-fonte, não havendo apenas a “explicação” antes do desfecho. Quanto às funções dos personagens, também permanecem as mesmas, apenas mudando alguns elementos auxiliares, que não alteram a ação.

a.2) Na história narrada: Não há alterações significativas na história.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: São utilizadas expressões que marcam a sucessão temporal, como “Em um dia”; “quando” [quando]; “então” e “Es [eis] que”, uma expressão temporal quase extinta nos dias atuais, mas comum em alguns contos e outras narrativas antigas. O aluno utiliza adequadamente os marcadores lógicos, como o de causa/consequência, “um posso tão fundo que nem da para ver o fim”, e o de condição “pegarei sua bola se for minha amiga”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno não demonstra total domínio do uso dos tempos verbais em sua narrativa. Ele começa com o uso correto do pretérito imperfeito na situação inicial, porém, no segundo parágrafo, quando a ação começa, em vez do pretérito perfeito, ele utiliza o presente do indicativo. O tempo presente é utilizado nas narrativas, apenas quando se quer dar mais dramaticidade ao que se está contando (TRAVAGLIA, 1991). Então, a princípio, o uso de tal tempo poderia ter sido uma escolha do aluno. Entretanto, no parágrafo seguinte, ele começa a utilizar o pretérito perfeito e assim continua até o fim do texto, com exceções dos trechos que representam o diálogo do sapo com a princesa. Vale ressaltar que, nas falas, os tempos verbais são utilizados de forma coerente.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: É facilmente perceptível que o aluno teve a intenção de utilizar uma linguagem mais formal em seu texto, no entanto não possui os recursos necessários para isso. Formas como “Es que”, “tú choras”, “deixarme”, “pois-se a correr” deixam evidente seu intento, embora haja erro na grafia das palavras. O aluno demonstra bastante conhecimento dos usos dos sinais de pontuação. Seu texto é estruturado em parágrafos, embora haja algumas inadequações, e as frases terminam com o sinal adequado. Nota-se, também, a utilização de dois pontos e travessão para marcar o discurso direto. Algumas regras de pontuação são desconhecidas, como a utilização de vírgulas antes e depois de locuções adverbiais intercaladas “Era uma vez em um belo castelo [...]”, “Um dia em um jardim [...]”, ou após uma locução adverbial anteposta “E na hora da refeição” – considera-se a locução anteposta, visto que o “e” é expletivo, podendo ser retirado da frase.

No terceiro reconto, encontrou-se o seguinte:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A estrutura desse reconto é bastante semelhante à do reconto 1. Após o resultado, não há nova complicação e se encaminha logo ao epílogo. Não há explicação, pois esta é transformada na introdução e na complicação da narrativa. Quanto às funções dos personagens, existe uma verdadeira reviravolta. Pode-se afirmar que as funções que permanecem são as seguintes: o dano inicial, a transfiguração e o casamento no final. Ainda que presente, o dano inicial se realiza de forma totalmente diferente da que consta no

texto-fonte. Ele já não ocorre com a princesa, mas com o príncipe, e é ocasionado por um antagonista: uma feiticeira. O príncipe, que no conto dos Grimm é herói, aparece como vítima. Várias ações acontecem, não seguindo a ordem das funções estabelecidas por Propp (2001), até chegar ao final típico de um conto de fadas, mas com um intensificador: “viverem muitos felizes para sempre”.

a.2) Na história narrada: As mudanças ocorreram já na situação inicial, pois não se trata de um rei e suas belas filhas, mas de um príncipe que era invejado por uma feiticeira, a qual queria o reino encantado para ela. Por isso, ela lhe joga um feitiço. O príncipe, já transformado em sapo, encontra a princesa brincando num lago. Ela deixa sua varinha cair dentro dele. Nesse momento, o sapo aparece e a princesa, nessa versão, se assusta com sua presença e suplica que ele não a engula. Ele explica que não lhe fará mal algum. Desse modo, a princesa pede que o sapo a ajude, pegando sua varinha que havia caído no lago. Ele diz que pode ajudar, mas quer um beijo em troca. A princesa aceita prontamente. Uma vez restituída a varinha, ela beija o sapo, que se transforma em príncipe. A história termina como no texto-fonte: os dois se casam e são “felizes para sempre”, com acréscimo do “tiveram muitos filhos”.

Assim como no reconto 1, a princesa e o príncipe são completamente bons, embora no reconto que está sendo analisado exista a dualidade bem/mal, em que o mal é simbolizado pela feiticeira invejosa, cuja maldade é vencida no final, quando o feitiço é desfeito. Como se pode notar, alguns elementos da narrativa mudaram: em vez de bruxa, há uma feiticeira; a princesa não perde uma bola de ouro, mas sua varinha, a qual não cai num poço e sim num lago. Novamente, não aparece a figura do rei e tudo se resolve entre princesa e príncipe/sapo.

É interessante como a história, à primeira vista, muda completamente, mas, quando a analisamos bem, percebemos que, apesar das mudanças, ela continua a mesma: há um príncipe transfigurado em sapo e uma princesa que perde seu brinquedo. Os dois se encontram em determinado momento, ele a ajuda a resgatar o brinquedo, ela o ajuda a voltar a ser um príncipe. Eles se casam e vivem felizes. Em seu reconto, o aluno conseguiu, de fato, contar, do seu próprio modo, a mesma história do texto-fonte.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Logo após a situação inicial, o aluno utiliza um marcador lógico com ideia de consequência “então ela jogou um feitiço no príncipe”. No entanto, demonstra pouco conhecimento de marcadores temporais e de lógica, uma vez que repete o conectivo “e” várias vezes, não importando o nexos que liga as orações. O aluno utiliza locuções adverbiais de lugar para situar a narrativa no espaço, como na situação inicial

“no reino encantado”, e, em seguida, “num lago” para precisar o local onde a princesa estava brincando.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno demonstra amplo conhecimento dos tempos verbais e os emprega adequadamente. Começa utilizando o pretérito imperfeito na descrição da situação inicial; em seguida, utiliza o pretérito perfeito para o início da ação e, quando aparece uma situação incerta, utiliza a combinação futuro do pretérito/ pretérito imperfeito do subjuntivo “so viraria um príncipe se ganhasse um beijo da princesa”. De volta à ação, utiliza o pretérito perfeito novamente. Outros tempos verbais, como presente e futuro do presente, aparecem nas falas dos personagens, todos utilizados de forma coerente e adequada.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: Prevalece a linguagem informal com uso de “você”, “claro”, “né”, entre outros. O aluno também não domina a ortografia oficial, como se percebe na grafia das palavras “feiticera”, “envejosa”, “cauma”, “mau” [quando deveria ser mal], casarão [quando deveria ser “casaram”, pois se tratava do tempo pretérito perfeito], entre outras. Ele possui algumas noções de pontuação, mas comete vários deslizes. Suas frases são, muitas vezes, desnecessariamente, longas. Ele usa o conectivo “e” para ligar várias orações, em vez de organizá-las em frases. Percebe-se seu conhecimento na utilização dos pontos de interrogação e dos dois pontos no discurso direto, embora não utilize travessões antes da fala dos personagens.

Em relação ao quarto reconto, foram encontradas as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: Há simplificação na estrutura desse reconto. Ele apresenta a orientação; complicação – sequência de acontecimentos – clímax – resolução - resultado; porém, após uma nova complicação, a sequência de acontecimentos é bem mais curta que no texto-fonte e não há um novo clímax, partindo logo para a resolução: “a princesa jogou o sapo na parede”; depois há o resultado e o epílogo. Não foi explicado como o príncipe havia se transformado em sapo.

Quanto às funções dos personagens, são as mesmas que as do conto que lhe serviu como referência até o herói reiniciar a sua busca. A partir daí, passa logo para a transfiguração e o casamento. A omissão de funções tão importantes compromete a coerência do texto. O aluno poderia ter utilizado outras funções possíveis para resolver o problema, mas não o fez.

a.2) Na história narrada: A história é bastante semelhante à que originou o reconto. Como foi dito, algumas mudanças ocorreram quando o aluno retirou partes importantes da narrativa, o que acabou comprometendo toda a história. Por exemplo, ele passa de “o sapo foi

atrás da princesa” para “e disse estou cansado quero durmi”. Não é informado o que aconteceu no espaço entre essas suas ações. A figura do rei não aparece, o que é estranho, pois o narrador o identifica com nome próprio na situação inicial, o que faz com que o leitor crie certa expectativa em relação a esse personagem. Além disso, a princesa joga o sapo na parede sem, aparentemente, nenhum motivo, pois ele apenas disse que queria dormir. Talvez por falta de tempo para desenvolver melhor sua narrativa, o aluno tenha apressado o final da história, o que acabou prejudicando a boa compreensão desta. Há mudança também no lugar em que se passa a ação, no reconto não se trata de um bosque, mas de um parque.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Na passagem da situação inicial para o começo da ação, o aluno utiliza, apropriadamente, um marcador de sequência temporal “Até que um dia”; um pouco adiante, utiliza uma locução adverbial de tempo, “derrepente” [de repente] e, depois, “logo se apaixonou por ele”. No entanto, no restante do texto, utiliza apenas o “e” como conector, não importando se há sequência temporal ou conexão lógica entre as orações. Cabe ressaltar que, apesar disso, o aluno demonstra conhecimento do uso da conjunção adversativa, e a utiliza duas vezes, em “mas pega logo” e em “mas o sapo foi atrás da princesa”. Há localização espacial inicial, “perto de um parque”, e, depois, a indicação do local onde a bola de ouro da princesa caiu: “no poço”. O aluno utiliza locuções adverbiais e prepositivas com valor de lugar, como em “dentor desse poço”, “dentro da água” e “atrás de”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Os tempos verbais são empregados adequadamente em todo o texto.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno não domina completamente a modalidade escrita da língua. Seu texto apresenta inadequações, como uso de letra minúscula no início das frases e separação silábica inadequada “co-nsigo”. Percebe-se que o aluno tenta utilizar uma linguagem mais formal. Na fala do sapo, por exemplo, é usada a segunda pessoa do singular “Por que choras”/ “Eu te ajudo”, mas, logo em seguida, o sapo diz “que você me leve para todos os lugares que você for”. O aluno demonstra muitas dúvidas em relação ao emprego dos sinais de pontuação. Há frases interrogativas que são finalizadas com ponto final, como em “Por que choras princesa o que aconteceu.”. Já em outros momentos, justapõe frases, sem utilizar o ponto final para separá-las. O autor do reconto demonstra conhecimento de como marcar o discurso direto, utilizando, na maioria das vezes, dois pontos e travessão de forma adequada.

Em relação ao reconto 5, os traços presentes foram os seguintes:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A orientação desse reconto é bastante curta e não informa o lugar inicial da narrativa, como é próprio desse tipo de texto. Há apenas a apresentação do sapo/príncipe. A orientação temporal e espacial é mal explorada em todo o texto. Por exemplo, o sapo fala com a princesa, mas não se sabe onde ele estava ou de onde ele surgiu. No geral, a estrutura do texto-fonte se repete; entretanto, o segundo clímax, em que o sapo ameaça a princesa, simplesmente desaparece e, assim como no reconto 4, a princesa, sem mais nem menos, lança o sapo contra a parede. A narrativa, a partir daí, segue para o resultado e o desfecho. As funções dos personagens, contudo, permanecem as mesmas, embora se realizem de forma um pouco diferente. Segundo Propp (2001), as funções podem se realizar de variadas formas, e o reconto do aluno comprova tal ideia.

a.2) Na história narrada: Não há mudanças relevantes na história, a não ser a da imagem da princesa. A impressão que se tem, tanto neste quanto no reconto 4, é a de que a princesa é uma moça trapaceira e explosiva, pois, em primeiro lugar, não cumpre sua promessa e depois agride o sapo sem motivo. É interessante, também, observar que, no reconto 5, o sapo já gostava da princesa. Ele não se aproximou dela apenas pelo interesse em se transformar em príncipe. Nessa versão do conto, a figura do rei, embora não apresentado no início, é forte. É ele quem obriga a princesa a reparar o seu erro.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: No início da ação, o aluno emprega a expressão temporal “em certo dia” de forma adequada, mas no restante do texto, utiliza apenas “e” para quaisquer tipos de nexos entre as orações. Ele utiliza um “aí” para expressar a ideia de consequência, o que é comum na linguagem oral. Percebe-se, assim, seu desconhecimento quase total dos marcadores temporais e lógicos, como advérbios, preposições e conjunções. Como foi visto, não há indicação de espaço no início da narrativa, mas são utilizados marcadores espaciais ao longo da narrativa, como em “perto de um poço”, “no fundo do poço” e “até o castelo”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno utiliza adequadamente os tempos verbais em sua narrativa. Há apenas um pequeno deslize logo no início: “ela brincando”, em que o auxiliar “estava” é omitido.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O autor utiliza linguagem informal, como se pode perceber com os usos de “pra você”, “aí”, “ela nem ligou” (no sentido de “ela não se importou”), “ta bom”, entre outros. O aluno também demonstra dúvidas quanto ao uso de letra maiúscula no início das frases. Quanto à ortografia oficial, o texto não apresenta tantos problemas, mas existem algumas palavras grafadas incorretamente, como as formas verbais

“cazarão” e “ficarão”, – em que o aluno faz confusão na hora de grafar a terceira pessoa do plural do pretérito perfeito terminada em “am” a mesma pessoa do futuro do presente, terminação em “ão” –, “porque” no início de frases interrogativas, “oque”, em vez de “o quê?”, e alguns desvios por desconhecimento das regras de acentuação: “la” [lá], “da” [dá], “príncipe”, entre outros. Demonstra bastante dificuldade na utilização dos sinais de pontuação; não sabe dividir os parágrafos em frases, colocando o conectivo “e” entre quase todas as orações, formando frases enormes, que, claramente, deveriam ter sido subdivididas. Ele também não sabe utilizar a pontuação no discurso direto, o qual, em seu texto, se mescla à narração propriamente dita.

O conto 6 apresenta as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: Assim como no conto 5, também não há localização espacial inicial. A ação não se passa diante dos “olhos” do leitor, mas é apenas relatada pelo narrador. Seguem-se os acontecimentos até chegar ao clímax: quando a princesa faz uma pergunta ao protagonista, cuja resposta decidirá a resolução a ser tomada. Ele acerta a resposta e encaminha-se, então, para a resolução, o resultado e o desfecho. Não há nova complicação, como na versão dos Irmãos Grimm, nem explicação, pois, assim como no conto 3, logo após a situação inicial, é informando como o príncipe foi transformado em animal.

As funções dos personagens sofrem algumas alterações: umas sendo retiradas e outras incluídas, como a submissão do “herói” a uma prova e o deslocamento espacial feito com um guia, no caso, a princesa. Não se pode dizer que o príncipe é, de fato, um herói, pois ele não salva a princesa; ao contrário, é ela quem faz o papel de salvadora. A função final de todos os contos de fadas, segundo Propp (2001), é o casamento, mas nesse conto, o narrador não informa se o príncipe e a princesa se casaram. Como a narrativa termina com o clássico “viveram felizes para sempre”, se deduz o casamento.

a.2) Na história narrada: A história desse conto é bastante inovadora, embora o núcleo permaneça quase o mesmo que o do texto-fonte: continua havendo um príncipe enfeitiçado e transformado em animal, e uma princesa que o salva do feitiço. A principal novidade já se encontra no título “Príncipe Lagartixa”. Nada de “sapos”: o príncipe foi metamorfoseado em lagartixa. Também não há a figura do rei como personagem; ele é apenas mencionado. Tudo se passa entre o príncipe/lagartixa e a princesa. A narrativa mostra uma princesa bastante astuta, e brinca, também, com a questão do “beijo que pode acabar com um feitiço”. A reação da princesa é totalmente inesperada para o gênero conto de fadas, o que confere humor à história. Outra novidade é a prova a que ela submete o príncipe. Nessa

versão do conto, a princesa não precisa de ajuda: ela é independente e inteligente; talvez, por esse motivo, ocorra a ausência da figura paterna, o rei. Além disso, não há qualquer forma de trapaça ou chantagem, quando a princesa resolve ajudar o príncipe/lagartixa; simplesmente confiou em suas palavras.

Outra “novidade” é a escolha dos nomes próprios para designar os personagens, o que não é comum no gênero em questão, principalmente nomes de “figuras” tão conhecidas. O aluno/escritor mescla nomes de “histórias” totalmente diferentes: Thor, herói da Marvel, Atena, em referência à Deusa Grega, e o Rei Arthur, grande nome das histórias de cavalaria. Talvez o aluno desconheça o fato de a indeterminação dos personagens ser uma característica do gênero conto de fadas.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Nota-se a repetição de um mesmo marcador para dar ideia de sequência temporal, o “então”. Algumas outras marcas temporais também são encontradas, como “logo” e “antes que anoiteça”. Não se percebe a utilização de muitos conectores lógicos entre as orações, salvo o uso do conectivo “se” para dar ideia de condição, tal qual em “Se me responde a pergunta certa te levo comigo!”. A lógica, portanto, se dá principalmente através da história em si, uma vez que, linguisticamente, não é marcada. Quanto à marcação espacial, vimos que a orientação inicial que deveria indicar o “onde” da narrativa, não é fornecida e não se sabe em que local o príncipe/lagartixa encontrou a princesa. Não ocorrem marcações de lugar ao longo do o texto, a não ser o uso da locução adverbial de lugar “para o castelo”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Os tempos verbais são usados de forma adequada, com uma exceção: o uso do presente do indicativo em vez do subjuntivo em “se me responde a resposta certa”. Há incoerência no uso das pessoas do discurso, pois ora a princesa utiliza a segunda pessoa do singular (mais formal), ora a terceira (mais informal).

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O autor desse reconto apresenta dúvida quanto ao uso do registro formal e informal, como foi dito anteriormente, em um trecho a princesa diz “acha que vou cair nessa”, utilizando uma linguagem informal, no outro, “o que queres de mim?”, um linguagem formal com a conjugação do verbo na segunda pessoa do singular. O aluno demonstra conhecimento da grafia oficial das palavras que utiliza em seu texto. Apresenta, apenas, dúvida em relação à acentuação gráfica, como em “príncipe” e “enfeitado”. Demonstra, ainda, bom conhecimento das regras de pontuação, sendo um dos poucos em sua turma que utiliza vírgulas em seu texto, ainda que nem sempre de forma

apropriada. Ele as utiliza para separar a locução temporal inicial “Era uma vez”; tenta separar o vocativo em “ÓH, linda princesa”; separa o aposto em “Rei Arthur, grande imperador”. Ao mesmo tempo, comete alguns deslizes, pois usa vírgulas onde deveria usar ponto, como, por exemplo, no final do primeiro parágrafo. Apesar disso, nenhum problema mais grave que comprometa a compreensão de seu texto ocorre.

O sétimo conto apresenta as seguintes características na produção:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A narrativa possui quase a mesma estrutura do texto-fonte, mas não há a categoria “clímax”, tanto na primeira sequência de acontecimentos quanto na segunda. O aluno não soube construir diálogos que permitissem um ponto de tensão, como na versão dos Irmãos Grimm. Na primeira sequência, o sapo diz “eu quero ficar com você toda hora” e a princesa responde, simplesmente, “sim”. Na segunda, o narrador diz apenas “o sapo encheu o saco dela e ela tacou ele na parede”, não havendo nem mesmo o diálogo em que o sapo ameaça a princesa se ela não fizer as suas vontades.

As funções dos personagens não sofrem alterações nessa versão do conto.

a.2) Na história narrada: O narrador tenta ser o mais fiel possível ao texto-fonte, apenas é mais “econômico” na hora de contar a história. Por exemplo, ele usa “etc” para não enumerar tudo o que a princesa ofereceu para o sapo e, mais para o final da narrativa, diz apenas “o sapo encheu o saco da princesa” para não precisar reproduzir o diálogo dos dois e chegar logo à resolução. No entanto, tais reduções não implicam mudança na história.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: O aluno não demonstra domínio no uso de marcadores lógicos, pois utiliza o conectivo “e” para unir uma oração a outra, não importando o sentido entre elas. Apesar disso, utiliza o conector conclusivo “então” quando o rei obriga a filha a cumprir com sua promessa: “então você abre a porta e cumpri sua promessa”. Há utilização de expressões que marcam sucessão temporal, como na passagem da situação inicial para a narrativa propriamente dita: “até que um dia”; e, também, na introdução do herói: “até que um sapo ouviu”. A narrativa não é situada espacialmente logo na orientação inicial, como é próprio dos contos de fadas. Existem algumas marcações de espaço, como “no lago”, “dentro do lago” e “no castelo”, todos determinados, mesmo quando não haviam sido mencionados anteriormente na história.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno não domina totalmente o uso dos tempos verbais. Ele usa adequadamente o pretérito imperfeito para a descrição inicial e, para começar a ação, utiliza o pretérito perfeito. Logo depois, emprega o

pretérito imperfeito novamente em “ela chorava, chorava, chorava”, que é bastante expressivo, pois dá uma ideia de ação prolongada, tanto pela escolha do tempo verbal quanto pela repetição. No entanto, demonstra confusão entre o imperfeito do indicativo e o do subjuntivo em “se ele pagava”. No final da narrativa, escreve “a carruagem esperando o príncipe e a princesa”, utilizando o gerúndio sem nenhum verbo auxiliar, tornando incompreensível essa oração.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O texto é estruturado em parágrafo, mas a pontuação não é feita de forma adequada. Os parágrafos, por sua vez, não estão divididos, adequadamente, em frases, pois o aluno não utiliza ponto final e começa a frase seguinte por letra minúscula. Há desvios quanto à ortográfica, como, por exemplo, em “rapido”, “promesa” [promessa], “cassaram” [casaram], “casula” [caçula] e “quebra” [quebrar]. Nota-se dificuldade de representar graficamente os fonemas /s/ e /z/. Além disso, há marcas de oralidade na escrita, como em “pra”, “ta” [ta], “pro” e “tava”.

Quanto ao reconto 8, foram encontradas as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A princípio, o reconto segue a mesma estrutura do texto-fonte, porém, após a segunda complicação, não há uma sequência de ações se desenrolando e sim uma espécie de resumo do que foi narrado no conto dos Irmãos Grimm. Talvez seja o tal “apressamento” de que falamos no início deste capítulo. O fato é que parece haver uma corrida para chegar logo ao desfecho “e viverem felizes para sempre”. O final da história contrasta com o início e com a primeira sequência de acontecimentos que foi se desenrolando aos poucos.

Quanto às funções dos personagens, foram suprimidas algumas delas, como o “desmascaramento”, a “restituição do dano” e uma das principais funções: o casamento. Tais omissões prejudicaram a narrativa, pois deixaram lacunas, como veremos adiante.

a.2) Na história narrada: O final apressado faz com que algumas ações fiquem “soltas”, sem que se conheçam suas causas. Como o rei obriga a princesa a cumprir sua promessa, se ele nem sabia que ela havia prometido alguma coisa para o sapo? Isso não é mostrado no reconto. Depois, o narrador relata que a princesa obedeceu ao pai; mas como isso fez com que o sapo se transformasse em príncipe? Também não há explicação de como ele fora metamorfoseado em sapo, nem se eles se apaixonaram e/ou se casaram.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: A ausência de marcadores lógicos não interferem na compreensão nem na coesão textual, mas a inadequação no uso de marcadores

temporais sim, como em “ai ela desesperado chorando cada vez mais alto um sapo apareceu”. Mesmo entendendo que houve omissão do auxiliar e que o correto seria “estava chorando”, a frase continuará com problemas. O “ai” deveria ser substituído por “quando”, marcador temporal que o aluno conhece, uma vez que utiliza no final do texto. Há orientação temporal também na situação inicial e no início propriamente dito da narrativa. O narrador situa a história no espaço: “nesse bosque”, e também no local da queda do crinquedo da princesa: “no poço”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: No início do texto, o aluno utiliza, adequadamente, o pretérito imperfeito para as partes descritivas e o perfeito para as tipicamente narrativas. No entanto, após o diálogo da princesa com o sapo, é empregado o presente do indicativo. O emprego do presente numa narrativa passada não é, propriamente, um erro, pois, como afirma Travaglia (1991), o tempo presente pode dar maior dramaticidade ao que está sendo narrado. O problema é que, no final da narrativa, o aluno volta a utilizar o pretérito perfeito. Essa mudança no emprego dos tempos verbais não traz muita coerência, uma vez que não se percebe motivo que a justifique. Nos diálogos, os tempos verbais são empregados adequadamente.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno demonstra bom conhecimento da ortografia oficial. Seu texto apresenta poucos erros de grafia, como, por exemplo, “porque” no início de pergunta e “obdeceu”. Além disso, as palavras “príncipe” e “rápido” aparecem sem acento. Ocorre problema de paragrafação, pois, nesse reconto, geralmente, cada frase é tratada como se fosse um parágrafo. O aluno demonstra algum conhecimento sobre pontuação, principalmente na marcação do discurso direto, embora apresente, por outro lado, bastantes erros no emprego dos sinais. É interessante como ele percebe que deve marcar o pensamento da princesa, embora não saiba exatamente como fazer: “a linda princesa pensa *Ele é um sapo não pode sair da água*”. Nota-se, ainda, uso excessivo das reticências, ora dando ideia de incompletude, continuidade, ora sem relevância alguma.

O reconto 9 apresenta-se com as seguintes características:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: Inicialmente, o reconto apresenta estrutura semelhante à do texto-fonte, porém, após a segunda complicação, o narrador não se preocupa em narrar a sequência de acontecimentos detalhadamente nem cria clima de tensão, não havendo, por isso, novo clímax. Tudo se resolve facilmente e caminha para o desfecho da narrativa. Algumas funções dos personagens também desaparecem, fazendo com a história fique incoerente.

a.2) Na história narrada: A história desse reconto mostra-se incoerente por vários motivos. Primeiramente, pela falta de conhecimento de mundo do aluno/autor, na medida em que este fala em “reino muito distante lá no país desconhecido”, demonstrando falta de conhecimento sobre os conceitos de “reino” e “país”. Em seguida, diz que a princesa perdeu seu espelho de diamante porque o deixou cair no bosque, o que seria pouco provável de acontecer. Por fim, o mais grave: após o novo dano, em que a princesa não cumpre sua promessa, o sapo vai atrás dela, chega incógnito ao castelo, mas não há desmascaramento. O sapo simplesmente pede um beijo e a princesa lhe concede o pedido. Assim, o que seria a restituição do dano não é coerente com o que havia sido acordado entre eles. Ela fugiu para não ser sua amiga e depois o beija sem qualquer hesitação. Como se pode observar, a segunda sequência da narrativa não tem a menor conexão com a primeira.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: O aluno não inicia seu texto com “Era uma vez”, mas com outra expressão temporal indeterminada “a muito tempo atrás”. Quando passa da parte inicial descritiva para a narração, marca a sucessão temporal com “um dia”. O que mais chama atenção na marcação de tempo desse reconto é o uso de uma oração subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio “Chegando no castelo”, visto que o aluno, no sexto ano, ainda não estudou esse tipo de construção. É fato que os contos de fadas costumam dar uma orientação espacial imprecisa no início da narrativa, mas há certo exagero na forma como o reconto dá a localização de onde se passa a história: “num reino muito distante lá no país desconhecido”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O narrador faz, adequadamente, a orientação inicial com o pretérito imperfeito, passando a utilizar o pretérito perfeito com o início da ação. Entretanto, depois do primeiro diálogo, sem nenhum motivo aparente, ele emprega o presente do indicativo “o sapo [...] pega o espelho”. Na ação seguinte, volta para o pretérito perfeito “A princesa pegou o espelho e saiu correndo do sapo”. Depois, novamente, usa o presente e, por fim, volta a utilizar o pretérito perfeito. Essa mistura na utilização dos tempos verbais mostra-se incoerente e confusa. Há também emprego inadequado dos tempos verbais na fala do sapo: “Oi filha do rei, por que choraste tanto assim?”, em que o pretérito perfeito é utilizado onde deveria ser usado o presente do indicativo.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O texto apresenta bastantes erros ortográficos: confusão com os fonemas /t/,/d/: “quardo” e “atenter”, bem como com a grafia dos fonemas /s/ e /z/: “prinsesa” e “pincessa”; falta de acento gráfico, como em “voce”, “da”

[dá], “príncipe”; omissão do último fonema nos verbos no infinitivo “chora” [chorar] e no pretérito perfeito “beijo” [beijou]; “mais” como a adversativa [mas] e “por que” como a explicativa [porque], além de o aluno não saber qual a forma correta do verbo haver no presente, já que, em vez de “há”, escreve “a”. Demonstra, no entanto, noção de paragrafação, assim como de pontuação, embora haja algumas inadequações, como em “por que ela, era a mais bela de todo reino”, em que ele separa sujeito e verbo por vírgula.

No reconto 10, foram encontradas as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: Esse reconto altera totalmente a estrutura da narrativa. Ele já começa pela ação, não tendo a orientação inicial típica dos contos de fadas. Não aparece a complicação logo no início da ação, mas uma sequência de acontecimentos até que a princesa beija o sapo para que ele vire um príncipe e acaba ela mesma se transformando também em um sapo, que é o único momento de tensão na narrativa. Depois, os acontecimentos levam, facilmente, para um desfecho: eles voltam ao normal e vivem felizes para sempre.

As funções dos personagens sofreram tantas alterações, que é até difícil identificá-las no texto. O dano inicial, e único nesse reconto, é causado pela princesa contra si própria por ter agido impulsivamente. Ela ainda tenta culpar o sapo. Não podemos dizer que o sapo é um herói, pois ele não restitui o dano; quem faz isso é o rei. Existe a busca, quando príncipe/sapo e princesa/sapo vão atrás do rei. Há também a chegada incógnita, pois eles chegam ao rei sem nenhuma explicação. O texto apresenta uma função que não faz parte do texto-fonte: o reconhecimento. A justificativa está no momento em que a princesa metamorfoseada em sapo diz ao rei que gosta de amoras e ele a reconhece como sendo sua filha. Dá-se a transfiguração, mas o casamento, função final de quase todos os contos de fadas, não se sabe se existiu ou não, uma vez que a concessão do rei era apenas para o namoro.

a.2) Na história narrada: O reconto passa por várias mudanças, mas, ainda assim, qualquer leitor/ouvinte o associará ao conto dos Irmãos Grimm. Continua havendo um príncipe transformado em sapo, que precisa da ajuda de uma princesa para voltar ao normal. Nesse reconto, a princesa não estava brincando perto do poço; estava comendo amoras em algum lugar. Ela já sabe que o sapo pode virar príncipe, como se já tivesse ouvido o conto tradicional. O mais interessante é que, ao beijar o sapo, ela não o transforma em príncipe; pelo contrário, é ela quem vira sapo também. É impossível, nesse momento, não perceber a intertextualidade com o filme da Disney: A princesa e o sapo, o qual é baseado no conto “O Rei Sapo”. É interessante, também, a valorização da figura do rei nesse reconto. A princesa tenta tomar suas próprias decisões, porém isso é o que faz com que ela sofra o dano. Na

maioria dos recontos analisados, houve um esvaziamento de tal personagem e fortalecimento do papel da princesa, entretanto, nessa versão, o rei é fundamental: ele é o responsável por quebrar a magia, autorizando a filha a namorar.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Há marcação temporal logo no início do texto, “num belo dia”, e, em seguida, a utilização de um marcador temporal com ideia de simultaneidade, “en quanto” [enquanto]. Depois, o aluno utiliza apenas o conector “e” no início das frases que introduzem nova ação. Um conector lógico é usado para dar ideia de consequência em “e assim eles foram no rei”. Não há marcação de espaço no início da narrativa, como acontece na maioria dos contos de fadas. Isso representa um problema, pois o leitor/ouvinte não sabe onde os acontecimentos se desenrolaram: para onde a princesa foi para comer amoras? As marcações espaciais aparecem na fala do sapo “eu sei onde tem um bosque” e quando ele diz “A qui embaixo” para que a princesa possa encontrá-lo.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno utiliza os tempos verbais de forma adequada e coerente, inclusive fazendo uso de auxiliar temporal “foi comer” e aspectual “estava comendo”.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: Esse é um dos recontos com mais erros de grafia: “vos” [voz], “a qui” [aqui], “embaicho” [embaixo], “mipagua” [me paga], “inganou” [enganou], “dise”/ “dice” [disse], “mentirozo” [mentiroso], “voutaram” [voltaram], “normau” [normal]. O aluno tem noção de paragrafação, o que facilita a leitura de seu texto, mas, por outro lado, apresenta dificuldades com a pontuação, terminando várias frases sem ponto final e não usando os dois pontos antes de introduzir a fala dos personagens.

5.2.2 Recontos dos alunos do 7º ano

Todos os alunos demonstraram conhecimento da estrutura narrativa e do gênero conto. Os recontos produzidos foram iniciados pela expressão “era uma vez”, sem exceção, e quase todos terminaram com “viveram felizes para sempre” ou expressão similar, exceto o segundo e o quinto, em que a narrativa termina com o casamento, e o reconto 7, em que não há casamento nem “felizes para sempre”, apesar de o príncipe haver levado a princesa para seu reino. Como se pode perceber, um final muito provável para um conto de fadas.

A seguir, será analisado, cada um dos recontos, individualmente, tal qual fizemos com os do 6ºano, considerando os mesmos critérios. Nesse grupo, a análise do primeiro critério

também foi feita de forma geral, por não apresentar variações significativas nos textos. Todos os recontos do 7º ano estão reunidos no anexo C, numerados de 1 a 10.

No reconto 1, foram encontradas as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: O texto apresenta estrutura semelhante à do texto-fonte. No entanto, não há uma atmosfera de tensão, atenuando o clímax da primeira sequência de acontecimentos e eliminando o da segunda sequência: a princesa simplesmente beija o sapo por ordem do pai. Também não há explicação sobre como o príncipe fora transformado em sapo. Quanto às funções dos personagens, permanecem todas as que existem na versão dos Irmãos Grimm, mas muitas delas se realizam de forma distinta, alterando, assim, parte da história.

a.2) Na história narrada: A principal mudança, nesse reconto, acontece quando o sapo pede um beijo à princesa em troca de ajuda, pois dela decorrem as outras. A princesa prontamente concorda, o que, a princípio, parece estranho, pois ela chamou o sapo de asqueroso e depois aceitou beijá-lo. Entretanto, assim como na versão do texto-fonte, após ter sua bola de ouro de volta, a princesa foge para seu castelo, deixando o sapo para trás. Este aparece no outro dia, chamando a princesa. Ela tenta se esconder, mas não há jeito: seu pai a manda beijar o sapo, cumprindo com sua promessa. É interessante, também, a forma como o rei aparece nesse conto. Em momento algum o narrador fala em “rei”, mas em “o pai dela”, ou seja, trata-se da autoridade de um pai e não de um rei. Como se pode perceber, embora tenha havido mudanças, o núcleo da história continuou o mesmo.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: A situação inicial é bem desenvolvida, apresenta marcação de tempo e espaço indeterminado “era uma vez” e “em um reino”. Em seguida, o autor usou uma expressão temporal que indica frequência “todo o dia” [todo dia], bem como o lugar onde a princesa costumava brincar “perto de um bosque”. O aluno demonstra bastante conhecimento dos marcadores de tempo. O começo da trama é marcado pela locução adverbial de tempo “de repente” e, mais adiante, são usados outros para indicar sequencialidade, “assim que”, “quando”, “no outro dia”, “hontem” [ontem] e “então”. Como marcadores lógicos, o aluno utiliza principalmente o conector “e”, mas também faz uso de “então” com ideia de consequência: “então o sapo pegou a bola de ouro” e da expressão da linguagem oral “só que”, que expressa valor de adversidade.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Na situação inicial, predominantemente descritiva, o aluno utiliza o pretérito perfeito. Quando começa a trama, a

narração passa a ser feita no presente e, depois, muda para o pretérito imperfeito, sem qualquer motivo aparente. Já nos diálogos, os tempos verbais são utilizados de forma coerente e adequada, embora o aluno não saiba, muitas vezes, como escrever a forma verbal corretamente.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno escreve algumas palavras duas vezes, uma com a grafia correta e outra com a errada, como em: “correno”/ “correndo”, “princesa”/ “pinessa”, “fecho”/ “fechou”, e “pega-se”/ “pegasse”. Não é possível saber se ele estava em dúvida e resolveu testar as duas formas ou se foi um descuido. As formas “correno” e “fecho” podem ser uma repetição da linguagem oral, pois são se mostram comuns na fala desse aluno. Existem mais erros de ortografia, como “hontem”, “abril” [abriu], “brinca” [brincar], além da escrita de “porque” em vez de “por que” e de “em baixo” por “embaixo”. A pontuação do texto também merece atenção, pois muitas frases terminam sem ponto final, perguntas se encerram sem ponto de interrogação e o discurso direto não é bem marcado, assim como ocorre com a maioria dos alunos.

No reconto 2, percebem-se as características abaixo:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: O reconto segue a estrutura do texto-fonte com pequenas alterações: a orientação é mais longa e detalhada, a explicação é dada pelo príncipe já no início da trama, e o segundo clímax, bastante atenuado, pois o narrador diz apenas que a princesa “não aguentou mais” e arremessou o sapo contra a parede. Não há a tensão provocada pelas ameaças do sapo, como na versão dos Irmãos Grimm. A principal mudança é o comentário após o desfecho, o qual enriquece a história e lhe dá um toque pessoal, embora não seja comum em contos de fadas. As funções dos personagens são as mesmas, mas não se realizam como no conto, o que altera a história contada.

a.2) Na história narrada: A principal alteração está no final da história: após jogar o sapo contra a parede e ele virar um belo príncipe, a princesa se apaixona por ele, como o esperado. Entretanto, o príncipe não se apaixona pela princesa, uma vez que fora maltratado por ela: ele se apaixona pela sua irmã mais velha, a qual ele leva para seu castelo para se casarem. É um final totalmente diferente dos outros recontos, bem como das muitas versões que costumamos ouvir dessa história. Além disso, há uma espécie de comentário no final, que, como já afirmado, torna o texto mais interessante e criativo, e também revela a moral ingênua desse aluno: “A irmã mais nova agora é que tem inveja da mais velha”/ “Foi para o jardim e começou a beijar sapos para encontrar o seu próprio príncipe”. O aluno, certamente, não achou justo que a princesa, depois de maltratar o sapo, se casasse com ele após este voltar

a ser príncipe. Por isso, provavelmente resolveu puni-la, mostrando que, quando fazemos o mal, sofremos as consequências. É interessante, também, como o narrador resolve algumas situações que não estavam bem resolvidas na história, como o sapo ter conseguido pegar a bola de ouro que havia caído num poço tão fundo, que não se podia enxergá-la dentro dele. Na versão desse reconto, isso se resolve: “O sapo pulou no poço que era muito escuro mas não era tão fundo quanto todos pensavam”.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: O aluno demonstra domínio na marcação temporal, utilizando adequadamente expressões temporais variadas, “nos dias quentes”, “um dia”, “uma hora”, com sentido de “certo momento”, “até que”, “quando” e “então”. Este último é utilizado ora como marcador temporal, ora como conector lógico com sentido de consequência, como em “Então quando ela pegou a bola, saiu correndo para o castelo”. A localização espacial também é feita de forma adequada desde a situação inicial.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno tem domínio do uso dos tempos verbais, utilizando-os de forma coerente e adequada em todo o texto. Explora bastante a questão do aspecto verbal, como em “estava brincando”, “saiu correndo” e “começou a explicar”. Utiliza principalmente o pretérito imperfeito, para as partes descritivas, e o perfeito para a narração propriamente dita. No final da narrativa, ele emprega o futuro do pretérito, como forma de antecipação de uma ação posterior à sequência temporal (pretérito perfeito) da narrativa.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno não demonstra domínio na grafia de várias palavras, como “forsa” [força], “família”, “prinsesa”, “por que” [porque], “a ceita” [aceita] e “amal diçoado”/ “amaldiçoa do” [amaldiçoado]. Há impressão de que ele confunde certas palavras com sintagmas e o contrário também ocorre, como em “nahistória” e “carriagemdo”, por exemplo. O texto também apresenta alguns registros informais próprios da oralidade: “abriu o berreiro”, “nem deu bola” e “até parece”. Está estruturado em parágrafos, havendo boa articulação entre eles. Faz bom uso da pontuação, mas apresenta algumas inadequações, como na marcação do discurso direto. O aluno começa utilizando os dois pontos e o travessão, porém, depois, simplesmente mescla os diálogos com a narração, o que pode dificultar a leitura do texto.

O reconto 3 apresenta os seguintes traços:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A estrutura desse reconto é muito diferente daquela analisada até o presente momento. A orientação inicial vem acompanhada por um resumo das principais

ações que antecedem a narração propriamente dita, e é nesse resumo que está o principal fator de complicação: a princesa não consegue um par para um concurso de dança, pois uma bruxa estava transformando todos os príncipes em animais. É a partir desse fato que se desenrola toda a narração. O narrador não elabora um clima de tensão narrativa a ponto de haver um clímax; simplesmente há sequências de acontecimentos, de acordo com as complicações: a primeira, já citada anteriormente, e a segunda, quando a princesa faz um trato com o sapo – o que está implícito no texto. Porém, quando este pede que ela o leve para jantar, a princesa foge e não cumpre com o combinado. Assim, a resolução da princesa em aceitar o trato não é narrada, mas chega ao conhecimento do leitor/ouvinte, mais adiante, através do diálogo entre ela e seu pai: “Um sapo que eu prometi fazer tudo o que ele mandar...”. A resolução da segunda complicação se dá no final, quando o sapo quer dormir na cama com a princesa e ela o joga na parede. Como resultado, ele se transforma num príncipe. O epílogo não se dá com o casamento, mas quando eles dançam no concurso e “vivem felizes para sempre”.

Há algumas mudanças nas funções dos personagens. Além disso, muitas daquelas que permanecem são realizadas de forma diferente. O dano inicial não ocorre por descuido da princesa, como no texto-fonte, mas por uma bruxa que estava transformando os príncipes em animais. A reparação desse dano só ocorre no final da narrativa e não antes do segundo dano, como na maioria dos recontos, mudando, dessa forma, a sequência de funções de acordo com Propp (2001). Há omissão da função “o herói inicia a sua busca” e o sapo, simplesmente, aparece batendo à porta (do castelo, provavelmente). A função final não se dá com o casamento, nem com a recompensa do herói, mas com a reparação do dano inicial: a princesa consegue dançar no concurso desejado.

a.2) Na história narrada: A história sofre algumas alterações. Primeiramente, a mudança na complicação: a princesa não perde bolinha de ouro, ela quer dançar num concurso e não consegue ter um par. Depois, ela faz um pedido para o poço, o qual deixa de ser um elemento negativo para ser positivo, pois é através dele que o sapo/príncipe aparece, oferecendo-se para dançar com ela. Como na versão do texto-fonte, ele impõe uma condição; ela a aceita, mas depois não cumpre o trato e foge. Nessa parte, o narrador diz que o sapo estava batendo à porta, mas não tinha informado, anteriormente, que este havia ido atrás da princesa. Nesse reconto, a autoridade do pai é reforçada, pois é ele quem ordena que a princesa cumpra com o que prometeu, porque aquilo não era “papel de uma princesa”. No final, ela também se aborrece com o sapo, o arremessa contra a parede e ele vira um príncipe. Entretanto, como foi dito anteriormente, não há casamento. O final é coerente com o início da história, mas, como é um conto de fadas, o narrador termina com o clássico “felizes para

sempre”. Como se pode notar, mesmo com as alterações na história, ela continua com a mesma base, inclusive mantendo as características dos personagens, que não são completamente bons, como na maioria dos contos.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: O aluno não demonstra domínio no uso de marcadores textuais, pois utiliza, repetidamente, um mesmo marcador “então”, o qual é mais comum nos textos orais. Ele emprega também a locução temporal “antes do concurso” e uma conjunção “quando”. Alguns marcadores de lógica são utilizados, como “porque” para explicação; “para” com ideia de finalidade; “se”, condição e, principalmente, “mas”, adversidade, o qual, algumas vezes, foi utilizado desnecessariamente, como no final do texto: “mas ele se transformou no príncipe”. Quanto à marcação espacial, logo na situação inicial, ela é bem feita, situando o lugar da narrativa: a princesa que vivia “em um castelo”, a bruxa que saiu “do calabouso” e, depois, a princesa que desce “para o jardim” para brincar. Há apenas falta de marcação em “O sapo estava batendo à porta”, mas o leitor até pode deduzir que seja “à porta do castelo”, melhor seria o narrador haver informado.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O emprego dos tempos verbais foi feito de forma adequada e coerente. Logo no início, o aluno utiliza a forma verbal “mora”, mas é fácil perceber que não se trata do tempo presente, e sim de um descuido na omissão da desinência modo-temporal “-va”.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno demonstra bom conhecimento da ortografia oficial, cometendo apenas pequenos deslizes, como na escrita da palavra “calabouso”, bem como na confusão com a desinência número-pessoal de terceira pessoas dos verbos no pretérito perfeito “fugio/abriu/saio”. É predominante no texto a linguagem formal, com evidente desejo do aluno de utilizar um registro mais culto, do qual ainda não tem total domínio, utilizando “com tu”, em vez de “contigo” e “o leva-lo”, por apenas “levá-lo”. Chama atenção o uso dos pronomes oblíquos de forma a evitar repetições desnecessárias, como ocorre também na produção escrita de outros alunos do Ensino Fundamental. O texto foi bem estruturado em parágrafos e os sinais de pontuação bem explorados, com pequenas inadequações já no final da narrativa.

Em relação ao reconto 4, tem-se o seguinte:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A narrativa apresenta a mesma estrutura do texto-fonte, mas as sequências de acontecimentos são um tanto diferentes, pois as funções dos personagens, embora sejam as mesmas, se realizam de forma distinta. A única função omitida da história é

o “desmascaramento”, uma vez que a própria princesa resolve cumprir com o que prometera. As mudanças significativas nesse reconto estão no nível da história e não no da estrutura.

a.2) Na história narrada: O que chama atenção, logo no início da história é a gentileza da princesa com o sapo, bem diferente do texto-fonte, mas bem próxima da maioria das princesas de contos de fadas. Sua fala é: “A é você seu sapinho.”, enquanto, na versão dos Irmãos Grimm, a princesa diz simplesmente: “Ah, és tu?”. Ela só volta a se referir ao sapo como “querido sapo” quando ele diz que pode ajudá-la. Na versão do reconto 4, a gentileza já é uma característica da princesa. O narrador também se mostra bastante simpático com o sapo, diferentemente do texto-fonte. Entretanto, mesmo sendo gentil, a princesa foge quando o sapo lhe devolve a bola de ouro, não cumprindo com o que prometera. Ele vai até ela e, em vez de bater à porta do castelo, abre a porta da cozinha, onde a princesa estava jantando. Dois elementos chamam a atenção nessa parte. O primeiro é o fato de uma princesa estar jantando na cozinha; é de se imaginar que ela jante na suntuosa sala de jantar de seu castelo. Tal elemento revela um pouco do narrador, de seu conhecimento de mundo, pois, nos espaços que ele frequenta, provavelmente, as pessoas comam na cozinha. O segundo elemento diz respeito à eliminação da violência da história pelo narrador. Em sua versão, a princesa não bate a porta “na cara do sapo”, pelo contrário, resolve cumprir sua promessa. Ela mesma oferece seu prato para que ele coma e o leva em sua mão para sua cama, demonstrando não ter nojo dele. Assim, a restituição do dano não foi uma imposição de seu pai, o qual é apenas mencionado na situação inicial, mas um ato de bondade. Ocorre a transfiguração do sapo em príncipe. Este explica que havia sido enfeitiçado e somente o carinho de uma princesa poderia salvá-lo. Não foi preciso beijo nem violência, bastou a gentileza. O final é o mesmo: eles se casam e vivem “felizes para sempre.”

Vale ressaltar como a moral ingênua desse aluno mudou a história e retirou a dualidade bem/mal. A maldade só aparece na figura da bruxa que enfeitiçou o príncipe, mas é o que se espera de uma bruxa. Príncipe e princesa são justos, não é preciso que ninguém os obrigue a fazer o que é “certo”.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: O aluno faz a transição temporal da situação inicial para o início da ação, “até que um dia”, mas demonstra não conhecer bem os marcadores temporais, como advérbios e as conjunções, pois recorre ao “então”, assim como a maioria dos alunos. Como marcadores lógicos, o aluno só utiliza o conector “e” e “então”, para indicar consequência, e “mas”, para dar sentido de adversidade. A orientação espacial da situação inicial é bem indeterminada, o que é típico dos contos de fadas: “em um mundo

distante”. Ao longo da narrativa, vão aparecendo vários indicadores espaciais, como “no bosque”, “no poço”, “aqui”, “embaixo”, “fora d’água” e “para o castelo”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno emprega os tempos verbais de forma coerente e adequada. É digno de atenção o modo como ele utiliza apropriadamente os auxiliares semânticos (TRAVAGLIA, 1991, p. 72-3), tal como em “começou a chorar”, “continuou correndo” e “continuou a dizer”.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno demonstra bastante conhecimento da produção do texto escrito, apresentando apenas alguns problemas pontuais, mas que não alteram a qualidade de seu texto. Há apenas três palavras grafadas incorretamente: “princepe”, “estante” [instante] e “em baixo”. Faz bom uso dos pronomes oblíquos, evitando repetições desnecessárias, demonstra ter boa noção do uso dos sinais de pontuação. Seu texto é estruturado em parágrafos. Certamente, de todos os textos que foram analisados, este é um dos que têm a melhor estruturação.

No reconto 5, foram encontradas as seguintes características:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: O reconto apresenta estrutura narrativa bastante semelhante à do texto-fonte. Entretanto, não possui propriamente um clímax, pois o narrador não consegue criar a tensão necessária para que o leitor perceba que aquele é o “ponto alto” da narrativa. Não há também explicação de que o sapo era, na verdade, um príncipe enfeitado. Ao contrário da maioria dos recontos, no reconto em questão, o narrador não usa o “viveram felizes para sempre” no desfecho da narrativa. Quanto às funções dos personagens, não há mudanças significativas; apenas a função do “desmascaramento” é omitida. O narrador relata que o pai da princesa manda que esta abra a porta, mas não deixa claro se ela havia contado para o pai o que prometera ao sapo. De qualquer forma, há restituição do dano, a transfiguração e a função final: o casamento.

a.2) Na história narrada: O narrador não faz muitas interferências na história; apenas algumas, que parecem mais feitas por pressa do que por escolha. Logo na situação inicial, nota-se a falta de algumas partes que dificultam a compreensão do que está sendo informado. O lugar onde a princesa brincava não era um bosque, mas um quintal onde também há um poço, no qual ela deixa cair sua bola de ouro. Quando o sapo aparece e oferece ajuda, é a princesa quem diz que faz qualquer coisa para que ele pegue seu brinquedo. Na versão dos Irmãos Grimm, é o sapo quem, primeiramente, pede algo em troca da ajuda. Entretanto, ela também sai correndo, quando o sapo lhe devolve a bola de ouro. Assim, se inicia a segunda sequência de acontecimentos, a qual o narrador conta apressadamente. O sapo bate à porta, a

princesa vê quem é e a fecha. Em seguida, o rei manda abri-la, sem nenhum motivo ou explicação. A princesa, sem receber qualquer ordem, cumpre o que prometeu ao sapo, mas, em seguida, também sem razão, o arremessa contra a parede. O narrador diz apenas que ela não aguentou mais, porém não informa ao leitor o que sapo fez para que ela perdesse a paciência. Além disso, há incoerência quando o narrador conta que “o sapo e a princesa jantaram, dormiram” e, logo depois, diz “mas quando eles iam dormir, a princesa não aguentou”, não fazendo sentido o que ele conta a partir desse momento. Se antes de dormir, a princesa jogou o sapo contra a parede e virou um príncipe, como ela havia dormido com o sapo?

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: O aluno repete muitas vezes o mesmo marcador temporal: “quando”, demonstrando desconhecimento das variadas formas de marcar o tempo na narrativa. Chama atenção, porém, a construção “Já chorando”, que é bastante expressiva, dando ideia de simultaneidade e também de continuidade. O uso de marcadores lógicos também é bem restrito. Ele utiliza apenas a conjunção adversativa “mas” e a condicional “se”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Os tempos verbais são bem empregados na narrativa. O aluno apresenta apenas dificuldade quanto à grafia correta de alguns verbos, como “fazeria”, “caindo” [caído] e “fica-se”. Como não utiliza o discurso direto, ele conta o que cada personagem disse e, para isso, utiliza o pretérito perfeito e o futuro do pretérito, quando precisa dar ideia de probabilidade.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O texto não apresenta muitos erros de ortografia. Além dos já citados, há apenas mais dois casos: “mais”[mas], “pega” [pegar] e “derrepente”. O aluno demonstra pouco conhecimento das regras de pontuação, uma vez que a vírgula é utilizada sem qualquer critério aparente e as orações reunidas, desnecessariamente, em períodos extensos, sem conectivos lógicos entre elas.

No reconto 6, encontra-se o seguinte:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: Não há mudanças na estrutura da narrativa nem nas funções dos personagens. Só mudam alguns elementos auxiliares, que ligam as funções, mas elas permanecem tal qual no texto-fonte.

a.2) Na história narrada: O narrador não faz muitas mudanças na história; apenas altera alguns detalhes que a deixam bem interessante. Por exemplo, na versão dos Irmãos Grimm, a princesa cumpre o trato feito com o sapo por imposição do pai, mas, na mesma noite, perde a

paciência com o sapo. Já o reconto em questão, apresenta uma nova versão para essa parte: entre o dia da chegada do sapo até a perda da paciência da princesa, passou-se algum tempo, o que fica evidente quando o narrador diz “Um dia, estava já bem de noite”. Além disso, o sapo não pede para subir na cama; ele tenta subir sem a permissão da princesa: “E quando o sapo ia subir na cama sem ela deixa e ela o jogou na parede do castelo.” Há ênfase nas atitudes do sapo, e o narrador tenta mostrar que a princesa aguentou tal situação por um longo tempo, até se irritar. Assim, sua atitude violenta se justifica. Isso não ocorre na maioria dos recontos, nos quais, muitas vezes, parece que a princesa é um tanto quanto destemperada. Outra alteração ocorre na explicação do príncipe, assim que este volta ao estado normal. Ele não só explica que foi “encantado”, mas também que não pôde falar antes por conta do próprio encanto. Dessa forma, há uma explicação para o fato de o sapo não haver revelado, desde o começo, que precisava da ajuda da princesa para quebrar o “encanto”, evitando todos os problemas surgidos.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Novamente, os únicos marcadores lógicos utilizados adequadamente são o “se” e o “mas”, o qual é incorretamente escrito. Na maioria das vezes, prevalece o uso do conector “e”, utilizado para ligar as orações, não importando o valor semântico que se estabelece entre elas. A marcação temporal também é bastante restrita: o aluno utiliza a conjunção “quando”, as locuções adverbiais indicando passagem de tempo “um belo dia”, “e mais tarde” e “um dia”, mas recorre ao conector “e” em vários momentos. Não há localização espacial na orientação, o que é atípico nos contos de fadas, mas, no decorrer da narração, são empregadas locuções adverbiais e prepositivas adequadamente.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno demonstra conhecer bem os tempos verbais, sabendo empregá-los de forma coerente e adequada. O único emprego inadequado encontra-se no final da narrativa, quando é utilizado o presente do indicativo, destoando do restante da narração, que foi feita no pretérito perfeito.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: Existem alguns erros quanto à grafia das palavras, como “avia” [havia], “mais” [mas], “deixa” [deixar], “tabom” [tá bom], “abriou” [abriu], “comprir” [cumprir] e “princepe” [príncipe]. Percebem-se, também, marcas de oralidade na escrita, como na repetição do “e” no início das orações, ou na referenciação por repetição de palavras, bem como o uso da forma “tava” em vez de “estava”. O texto apresenta estruturação em parágrafos, mas, como já foi dito, não há conectores lógicos para unir as orações e frases, nem pontuação adequada.

Quanto ao reconto 7, encontram-se as seguintes marcas:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A estrutura desse reconto é semelhante à do texto fonte, mas não apresenta a explicação no final da narrativa, após a transfiguração do príncipe. Por outro lado, ocorre uma explicação na primeira complicação, quando a princesa perde a bola, e, na segunda, quando o sapo chega ao castelo. Quanto às funções dos personagens, há duas alterações: não há chegada incógnita, pois o narrador explica como o sapo conseguiu chegar ao castelo e não há casamento; pelo menos, não fica explícito no texto.

a.2) Na história narrada: A história permanece como a do texto-fonte, mas com algumas atualizações e explicações para o que, possivelmente, na visão do narrador, havia ficado mal esclarecido. A complicação da narrativa se inicia quando a princesa deixa cair sua bola de ouro no poço e começa a chorar por tal motivo. Na versão dos Irmãos Grimm, isso parece perfeitamente normal, mas o narrador do reconto, provavelmente, achou que não fazia sentido uma princesa, sendo tão rica, chorar por uma bolinha de ouro; portanto, resolve dar uma justificativa para o seu choro: “ficou chorando por horas por que seu pai o rei não iria lhe dar outra porque orsamento tava baixo”. A segunda explicação ocorre após a chegada do sapo ao castelo. Essa chegada incógnita é tão comum nos contos de fadas, que Propp (2001) a reconhece como uma das funções desse gênero textual. No entanto, o narrador resolveu dizer como o sapo conseguiu tal feito: “era o sapo que tinha pegado uma carona com o pato que havia perdido no jogo de cartas e devia isso a ele”. De qualquer forma, a explicação não é incoerente com o gênero, pois se os animais falam, por que não poderiam jogar cartas? No final da narrativa aparece, pela primeira e única vez, entre todos os recontos analisados: a figura do servo do príncipe, embora ele aparente ser bem diferente daquele Henrique mostrado no texto-fonte, uma vez que chega ouvindo *hip hop*. Somente pela seleção vocabular – “orsamento”, “carona” e “*hip hop*” –, já é possível perceber que o narrador não quis exatamente alterar a história, mas atualizá-la, incorporando elementos modernos.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Os marcadores lógicos são bastante limitados, restringindo-se ao uso da conjunção explicativa “por que”[porque], da condicional “se” e da adversativa “mas”. Para quaisquer outras relações lógicas entre orações e frases, o aluno utiliza, indiscriminadamente, os conectores “então” e “e”. As marcações temporais também são escassas, com utilização do “então” para dar ideia de sequencialidade. Há algumas expressões temporais, como “uma vez”, “no outro dia” e a conjunção “quando”. Quanto à marcação espacial, chama atenção o uso de artigos definidos já na orientação inicial,

como se o narrador já houvesse falado daqueles lugares, como “no castelo”, “no bosque” e “no poço”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: O aluno mostra domínio na utilização dos tempos verbais. Além do pretérito perfeito e do imperfeito, faz uso do futuro do pretérito adequadamente, marca as retrospectões em relação à narração passada com o pretérito mais que perfeito e utiliza a questão do aspecto verbal para marcar a duração das ações, como em “ficou chorando” e “ficou gritando”.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: Dentre os textos analisados, esse é o que mais apresenta erros quanto à ortografia, como “prinseza”, “auto” [alto], “deixase” [deixasse], “caído” [caído], “dormi” [dormir], “trouse” [trouxe], “saio” [saiu], “leva” [levar], “dezespero”, “voçe” e “compri” [cumprir]. Além disso, o aluno não sabe estruturar seu texto em parágrafos, nem utilizar sinais de pontuação. O mais grave é que ele não só desconhece as regras de pontuação, como muitos outros alunos: ele não utiliza sinal de pontuação algum. Assim, fica evidente que domina a produção do texto escrito.

No reconto 8, encontrou-se o seguinte:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: Não há mudanças significativas na estrutura da narrativa. A única parte omitida foi a explicação de como o príncipe havia se metamorfoseado em sapo. O narrador faz, após o desfecho, uma espécie de resumo dos acontecimentos posteriores ao casamento do príncipe com a princesa. Quanto às funções dos personagens, não há mudanças.

a.2) Na história narrada: A história do reconto é bem fiel à do texto-fonte, apresentando apenas pequenas alterações: o rei manda a princesa levar o sapo para o quarto, diferentemente da versão dos Irmãos Grimm, em que é o próprio sapo que pede para ir dormir com ela; a princesa perde a paciência quando o sapo se deita na cama, enquanto, na versão-fonte, ele ameaça contar para o rei se ela não o colocar na cama; no final, depois do casamento, há alguns acréscimos, como a informação de que eles tiveram filhos e que as irmãs da princesa se casaram com os cunhados dela. Assim como na versão do texto-fonte, o narrador do reconto também reforça que a princesa cumpriu sua promessa muito contrariada: “ela foi lá muito bolada”, sendo obrigada pelo rei. Essa passagem mostra a autoridade paterna, mas, quando o sapo vira príncipe, não há casamento por vontade do rei, e sim porque a princesa se apaixonou pelo príncipe, que já estava apaixonado por ela. Essa mudança ocorreu em muitos outros recontos analisados: o casamento não é fruto da vontade do rei, mas do amor e da vontade do príncipe e da princesa.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Novamente, percebe-se apenas o uso os conectivos “mas” e “se” como marcadores lógicos entre as orações. Os demais são “e” e “então”, que reforçam as marcas de oralidade do texto. O aluno marca adequadamente a passagem de tempo da orientação inicial para a narração, bem como utiliza expressões para orientar as ações. No entanto, do trecho em que a princesa foge e deixa o sapo para trás até “ela fechou sua porta e foi para o seu quarto”, não há qualquer expressão que indique passagem de tempo, provocando uma “lacuna” entre os dois trechos subsequentes. Quanto à marcação espacial, nota-se que não há qualquer indicação sobre o lugar da narrativa; apenas localizações pontuais das ações, como em “dentro do poço” e “para o seu quarto”.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Os tempos verbais são utilizados de forma apropriada, tanto na narração propriamente dita quanto na fala dos personagens. Há apenas um uso inadequado do pretérito imperfeito em “Ai ela chorava muito”, pois, para ficar mais coerente com a oração anterior, que expressa nexos causais em relação a essa, mais adequado seria utilizar um auxiliar semântico e escrever “ela começou a chorar”, como a maioria dos alunos fez nos demais recontos.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O texto apresenta alguns erros quanto à ortografia e parecem ter sido cometidos por falta de atenção, e não por falta de conhecimento da forma correta, como “muinto”, “acamou” [acabou], “pergutou” [perguntou], “chora” [chorar] e “apaxonano” [apaixonado]. Logo depois de ter escrito “muinto”, o aluno escreve “muito”, e percebe-se que ele havia colocado o “n”, mas notou o erro e escreveu a forma correta. As marcas de oralidade nesse texto são muito fortes, já que não ocorrem somente com o uso de “aí”, “então” e “tava”; a própria forma de narrar revela marcas de uma fala bastante coloquial e muito utilizada pelos adolescentes da região onde o aluno mora: “Ela foi, pegou e saiu correndo”, “Eu fui e falei”, “ela foi lá muinto bolada” e “ela pegou e jogou ele na parede”. Quanto à estruturação do texto, o aluno não soube organizá-lo em parágrafos, nem separar o discurso direto da narração, o que deixou seu texto um pouco confuso. Além disso, nota-se que o aluno não domina o uso dos sinais de pontuação.

O conto 9 apresenta as seguintes características:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A narrativa apresenta uma estrutura bem mais simples que a do texto-fonte. O narrador dá destaque à orientação, o que representa metade do texto. Nela, há a apresentação do lugar da narrativa, que diferentemente da maioria dos contos de fadas, recebe um nome próprio e amplamente conhecido, “Vila Césamo”; há também a caracterização do rei, que depois desaparece da história, e da princesa. Só apresenta uma complicação, a qual se

encaminha para a resolução, o resultado e o epílogo. Quanto às funções dos personagens, também há várias mudanças. As funções que permanecem são apenas o dano, a introdução do herói, a reação, a reparação do dano, a transfiguração e, talvez, o casamento. Não é certo que a princesa e o príncipe tenham se casado, pois o narrador diz apenas “viveram feliz para sempre”.

a.2) Na história narrada: Há muitas alterações na história, embora a base do texto-fonte permaneça: há uma princesa que sofre um dano enquanto brinca; um sapo que a ajuda, reparando o dano e, como recompensa, a princesa o ajuda a se transformar num lindo príncipe. As mudanças começam na situação inicial, com a determinação da “vila muito distante”, que recebe o nome de um famoso seriado infantil, fazendo com que a indefinição de tempo e espaço temporal dos contos de fada desapareça, ainda que reforce o mundo mágico da criança. A caracterização do rei revela, também, uma atualização, pois ele pratica esportes, notadamente salto de paraquedas, que é um esporte radical. A princesa, por sua vez, não é branca e loira, como na maioria dos contos: ela tem “pele escura, cabelos cacheados e um olhar brilhantes igual a uma estrela”. É impossível não se lembrar da princesa do filme da Disney, “A Princesa e o Sapo”, bem como deixar passar despercebido o tom poético na descrição do olhar da princesa. Nesse conto, rei e princesa têm nomes próprios: Rei Macarrão e Princesa Ervilha. Esta brincava perto de uma lagoa, que não era uma lagoa qualquer: era de suco de uva. O dano não é causado por um descuido seu, mas por um monstro “de bolacha”, que a atacou. Nesse momento, surge o herói: o sapo. Este também é caracterizado, mas de forma negativa, “gosmento e nojento”. A princesa, em vez de ficar feliz com a possibilidade de ajuda, o chama de “sapo asqueroso”. O mais interessante é que o narrador diz que, apesar de o sapo se sentir ofendido e humilhado, compreende a princesa, ou seja, ele realmente reconhece que suas características físicas não são as mais agradáveis. Assim, ele a salva e a princesa, apesar de achá-lo asqueroso, beija-o por gratidão e o príncipe se torna um príncipe japonês. Não se sabe o porquê da especificação da nacionalidade do príncipe, mas é algo inusitado, que confere graça ao texto.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: A parte propriamente narrativa desse texto é bem curta e as orações estão dispostas de tal forma, que não há tanta necessidade de marcar linguisticamente os nexos entre elas. A marcação temporal é feita de forma adequada, com apenas uma inadequação, o uso da conjunção “quando” em “Quando apareceu um sapo gosmento e nojento”, em que poderia ter sido usada uma expressão temporal mais precisa, como “nesse momento”, por exemplo. Não há muita marcação de espaço, apenas no início e

quando começa a complicação, pois tudo se passa no mesmo lugar, diferentemente das histórias da maioria dos recontos.

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Todos os tempos verbais são utilizados de forma coerente e adequada.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno demonstra bom conhecimento da ortografia, cometendo apenas dois erros: “para-quedas” e “monstrar” [mostrar]. O texto é estruturado em parágrafos e faz uso dos sinais de pontuação. Há alguns deslizes, como em “ela beijou o sapo”, que deveria ser uma nova frase, porém aparece simplesmente justaposta à anterior sem que seja usada qualquer forma de separá-las. No geral, os erros cometidos não são graves a ponto de prejudicar a compreensão do texto.

O reconto 10 traz consigo as características abaixo:

a) Interferência do narrador:

a.1) Na estrutura: A estrutura da narrativa permanece quase a mesma do texto-fonte, deixando de aparecer somente a explicação, depois que o sapo se transforma em príncipe. As funções dos personagens também permanecem, mas algumas delas se realizam de forma diferente, alterando certas partes da história.

a.2) Na história narrada: A narrativa começa sem sensíveis mudanças, mas, ainda na situação inicial, o texto destaca a princesa e não o rei. Em seguida, com o início da narração propriamente dita, ocorre o dano: a princesa perde sua bola de ouro. Entretanto, diferentemente da princesa da versão dos Irmãos Grimm, que chorava sem conseguir parar, esta não chora, apenas fica triste. O sapo aparece, os dois fazem um acordo e, após ter seu brinquedo de volta, a princesa sai correndo sem agradecer ao sapo. Quando ele chega ao castelo e a princesa conta ao pai tudo o que aconteceu, este, “por muito custo”, a convence. Há, nesse momento, atenuação da autoridade paterna, pois o rei não a obriga a cumprir a promessa, ele a convence. E a expressão utilizada pelo narrador é “por muito custo”, que transmite a ideia de que ele gastou muito tempo até conseguir esse intento. Ela abre a porta para o sapo, que entra, janta e quer dormir em sua cama. Nessa hora, a princesa, como na versão do texto-fonte, joga-o contra a parede, porém ele não vira um lindo príncipe. Após o ato de violência, a princesa pensa que o sapo está morto e se arrepende de tê-lo agredido; por isso lhe dá um beijo. É com o beijo, um ato de carinho e arrependimento, e não com a agressão, que o sapo se torna um belo príncipe. Tal elemento reforça a questão da moral ingênua. Provavelmente, o aluno/escritor do reconto não achou certo que uma princesa fizesse o mal e não se arrependesse, bem como que a solução fosse encontrada através da violência. Assim, a sua versão deixou tudo mais justo, segundo o seu ponto de vista.

b) Domínio dos elementos linguístico-discursivos:

b.1) Marcação lógico-temporal e espacial: Locuções e advérbios temporais são bem utilizados. No final do texto, ele utiliza uma expressão para indicar passagem de tempo antes de o príncipe e a princesa se casarem: “e depois de um tempo eles se casaram”, o que foi algo diferenciado em relação aos outros recontos. Os marcadores lógicos que aparecem no texto são, mais uma vez, a adversativa “mas” e a condicional “se”. Há também ocorrências das explicativas “porque” e “pois”. Os marcadores espaciais são poucos, porém bem utilizados, desde a orientação inicial, quando o narrador diz que a princesa gostava de ir “para o poço do jardim”, onde se inicia a trama. Na segunda sequência de acontecimentos, não há indicação de lugar; talvez o narrador parta do princípio de que o leitor já sabe que se trata de um castelo, pois onde mais moraria uma princesa?

b.2) Coerência e adequação no emprego dos tempos verbais: Há algumas inadequações no uso dos tempos verbais. O aluno emprega o pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito, utilizando, na maioria das vezes, a forma perifrástica do imperfeito, como em “ela não ia conseguir pegar a bola”, “eles iam fazer tudo junto”. A forma perifrástica é bastante comum na linguagem oral, assim como a troca do futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito é corrente na linguagem informal. Mais adiante, encontra-se a passagem “Ele falou que se ela prometeu tinha de cumprir”, em que se percebe inadequação no emprego dos tempos dos dois últimos verbos. Em vez de “prometeu”, pretérito perfeito, deveria ter sido usado o mais que perfeito, pois há uma retrospectão em relação ao verbo “falar”, já no pretérito. Quanto ao “tinha”, se verifica uma vez mais a substituição do futuro do pretérito (teria) pelo imperfeito. Um uso incoerente do tempo verbal é encontrado em “Ela achou que ele estava morto”, em que o imperfeito do indicativo é utilizado em vez do imperfeito do subjuntivo “estivesse”, uma vez que está presente a ideia de possibilidade, trazida pelo verbo “achou” na oração principal, e não a de continuidade ou habitualidade do pretérito imperfeito do indicativo.

b.3) Domínio na produção do texto escrito: O aluno apresenta domínio da ortografia oficial, cometendo apenas um deslize na escrita da adversativa “mais” [mas]. O texto está bem estruturado em parágrafos e, de modo geral, os sinais de pontuação são bem utilizados. Alguns erros são cometidos, como separar o sujeito do verbo em “Ela, adorava ir para o poço do jardim”, por exemplo. Com exceção da utilização do pretérito imperfeito, como visto acima, não há marcas de oralidade no texto. Pode-se afirmar que o aluno domina o modo de produção do texto escrito, embora ainda precise ampliar o conhecimento quanto aos recursos linguístico-discursivos.

5.2.3 Considerações gerais sobre as análises

De modo geral, os alunos do sétimo ano demonstraram, em relação aos do 6º, maior domínio na produção do texto escrito, com exceção dos autores dos recontos 7 e 8 (anexo C), os quais apresentaram muitas dificuldades quanto à estruturação do texto, às questões ortográficas e à diferenciação da modalidade oral para escrita. No que diz respeito ao uso de conectores lógicos, não houve diferença de um ano para outro: todos apresentaram dificuldade. Talvez isso se deva ao fato de ainda não terem estudado esse conteúdo na escola. Os conectivos mais utilizados foram o “e”, indiscriminadamente, o “mas” e o “se”. A análise do emprego dos tempos verbais causou surpresa, pois a maioria dos alunos mostrou dominar o assunto. Geralmente, os verbos são considerados vilões na escola e os alunos os temem. Entretanto, em sua maioria, os alunos empregam muito bem os diferentes tempos verbais, explorando a questão do aspecto de acordo com a constituição temporal interna da situação narrada.

Pela análise da estrutura e da história narrada, ficou evidente que todos os alunos compreenderam bem o que era o reconto. O grau de intromissão na narrativa variou bastante, mas todos preservaram o núcleo da história. Seria impossível ler ou ouvir qualquer um desses recontos e não fazer referência ao conto “O Rei Sapo”. Como afirma Silva (2012, p.25), “Como acontece com qualquer falante, também o contador de histórias da oralidade, ao tomar a palavra, delata sua procedência e seu grau de escolaridade.” Assim, também os nossos alunos/escritores, através da seleção vocabular, da construção frasal e do domínio maior ou menor da ortografia oficial das palavras, revelam sua faixa etária, sua classe social, sua escolaridade e seu conhecimento em relação ao padrão do texto escrito.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido nesta dissertação buscou mostrar como o ensino de Língua Portuguesa, baseado na concepção de linguagem como um lugar de interação comunicativa entre os sujeitos, pode ser produtivo e capaz de eliminar preconceitos. Notadamente esse tipo de ensino, por sua própria natureza, ajuda os alunos a desenvolverem novas habilidades linguístico-discursivas, a partir de reflexões sobre os diferentes usos da língua materna.

Acredita-se que, para produzir textos, o aluno não precisa dominar todas as regras gramaticais; ao contrário, fatores de outra ordem são determinantes para o bom desempenho da expressão verbal. Nesta dissertação, cuidamos apenas da expressão verbal escrita, elegendo, especificamente, um modo de organização – a narração – e um subgênero textual no qual essa organização se mostra predominante: o reconto, o qual advém do conto.

A partir do produto da escrita do aluno, é possível identificar as reais necessidades deste no que diz respeito ao conhecimento da norma linguística padrão. As sucessivas experiências vivenciadas no contato com o texto escrito fazem com que o aluno desenvolva, gradativamente, seus conhecimentos, no intuito de aprimorar a produção dos próximos textos. Estes, por sua vez, devem, portanto, ser o ponto de partida e o de chegada do ensino da língua materna, uma vez que a finalidade maior da escola consiste em tornar os alunos capazes de ler e produzir textos de modo proficiente, como afirmam os PCN.

Através da análise de textos produzidos por alunos, é possível conhecer suas principais dificuldades e planejar aulas que realmente sejam significativas para eles. É preciso, pois, que o professor tenha uma visão ampliada de linguagem, entendendo que, em princípio, o aluno vai utilizar, em seus escritos, a variedade linguística com a qual está familiarizado, cabendo à escola ensinar que existem outras variedades. Assim, ele poderá escolher qual delas usar nas diferentes situações comunicativas. A escolha passa, desse modo, a ser um procedimento consciente no propósito de promover a adequação entre o registro linguístico e a situação comunicativa.

Além disso, é necessário estabelecer critérios de análise dos textos escritos pelos alunos, levando em consideração o modo de organização textual predominante no gênero em questão, bem como suas peculiaridades e os principais recursos linguístico-discursivos que ele requisita. Sabe-se que aquilo que é visto como qualidade em um determinado gênero textual pode ser defeito em outro: por isso, o professor deve conhecer os estudos realizados sobre os modos e gêneros textuais, para que possa, com as adequações necessárias, levar tais

informações a seus alunos antes de exigir que estes produzam textos sobre os quais não têm conhecimento, pois o resultado será, inevitavelmente, insatisfatório.

O estabelecimento de critérios de correção de textos é imprescindível, tanto para orientar o professor, o qual perceberá os conhecimentos que seus alunos já possuem, bem como aquilo que ainda precisam aprender, quanto para o aluno, que saberá exatamente quais os pontos positivos e os negativos de seu texto, e também entenderá os critérios adotados na avaliação.

Dessa forma, fica mais claro para o aluno perceber que o texto não é um amontoado de palavras; ao contrário, é um todo significativo, que exige uma série de conhecimentos discursivos e linguísticos. O conhecimento faz com que ele se sinta seguro quando necessita redigir textos em situações diversas e até mesmo em concursos para escolas técnicas federais e estaduais, bem como para colégios públicos de renome, os quais exigem a produção textual mediante critérios pré-estabelecidos.

É necessário, também, bom senso na escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano escolar. Alunos com 11 ou 12 anos têm muita dificuldade para produzir textos de gêneros predominantemente argumentativos, pois, embora a argumentatividade esteja presente em textos orais bem próximos dele, como, por exemplo, decidir o que ele e seus amigos farão no fim de semana, eles ainda não conseguem organizar seus pensamentos e produzir argumentos concretos para defender sua opinião. Por isso, os gêneros narrativos são a base da produção de texto na escola nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como foi visto, as narrativas fazem parte da vida dos alunos desde cedo, e, provavelmente por isso, eles sejam tão receptivos a esses textos. Começar um trabalho de linguagem a partir daquilo que o aluno gosta é um ponto positivo e, certamente, fará com que este se interesse pelas atividades propostas. Na pesquisa realizada, pôde-se constatar como os adolescentes ainda se encantam com os contos de magia e como são capazes de produzir textos bastante interessantes, mesclando elementos da memória e de sua imaginação. No caso desta dissertação, o texto-fonte foi uma versão do conto “O Rei Sapo”, escrita pelos Irmãos Grimm, mas, ao recontarem a história apresentada, alguns deles agregaram a ela elementos de outras versões existentes; outros usaram sua capacidade criativa, mostrando o diálogo que fazem tanto com o texto-fonte quanto com os narradores populares, que repetem a mesma história com suas palavras, acrescentando certas partes e retirando ou alterando outras. Como afirma Todorov (2011), a narrativa é história e também discurso. Por isso, é possível que se conte a mesma história por meios distintos.

Algumas passagens do texto original foram desconsideradas em todos os recontos, ou por as considerarem irrelevantes na narrativa ou por motivos pessoais de outra natureza. Como exemplo, pode-se apresentar a passagem após o casamento, em que aparece Henrique, servo fiel do príncipe; esta foi com frequência retirada e isso já era algo esperado. Durante a leitura do conto, os alunos se mostraram bastante incomodados com esse personagem. Quando foi narrado que ele prendera o coração com aros, em função da tamanha dor que havia sentido quando seu amo fora enfeitado e transformado em sapo, muitos alunos protestaram e alguns foram até preconceituosos, na medida em que associavam a atitude de Henrique ao homossexualismo, visto como algo negativo por eles. Após análise dos textos, percebeu-se que apenas um reconto abordou a questão do servo na figura do fiel escudeiro; mesmo assim, foi uma passagem bem rápida, sem qualquer menção a aros no coração; no lugar de colocar aros, o servo estava muito bem, ouvindo *hip hop*.

A questão da autoridade paterna também foi omitida ou, pelo menos, atenuada – principalmente quando foi narrado que o príncipe se casou com a princesa pela vontade do rei. Quando se leva em conta a faixa etária desses alunos, em sua maioria, de 11 a 13 anos, é mais fácil compreender o porquê de tal alteração na história ocorrer na maioria dos recontos. A adolescência é um período de contestações de valores e da autoridade dos pais, uma vez que o indivíduo vive no conflito de não ser mais criança e ainda não ser adulto. Assim, o que predominou nos recontos foi o desejo da própria princesa e do príncipe.

Com a pesquisa realizada, foi, também, possível perceber que os alunos se posicionam em relação àquilo que ouvem, mesmo sendo um texto narrativo. Uns tomaram partido da princesa, outros do príncipe, enquanto houve aqueles que simplesmente não admitiram que os personagens tivessem atitudes consideradas por eles como reprováveis, e fizeram funcionar sua moral ingênua, eliminando a dualidade bem/mal do mesmo personagem, deixando apenas para a bruxa o exercício da maldade.

Quanto às principais dificuldades dos alunos na produção dos textos, ficou evidente que eles não conhecem ou não sabem utilizar os elementos coesivos, principalmente os pronomes e as conjunções. Assim, não conseguem relacionar adequadamente termos e segmentos na construção de seus textos, recorrendo, muitas vezes, à repetição desnecessária de palavras e a recursos da modalidade oral da língua. Tal constatação reforça a necessidade do ensino de gramática voltado para a produção de textos, uma vez que os alunos não são capazes de aplicar, na produção escrita, os conhecimentos que lhes foram passados de forma descontextualizada, ou seja, não ocorre uma transferência natural daquilo que é ensinado de maneira descontextualizada para a produção textual.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa precisa de “[...] um programa que extrapole o gramatical – ou que veja o gramatical na perspectiva do discurso [...]”, como afirma Antunes (2007, p.134). Entretanto, como a própria autora ressalta, tal programa “[...] tem que ser muito amplo e tem que supor uma visão integralizadora de quem o vai dirigir, para que não se repita o erro de ver as coisas da língua separadamente, cada uma um fragmento à parte [...]” (ANTUNES, 2007, p.134).

É preciso, portanto, que os professores não somente se arrisquem a elaborar tais programas, mas também a colocá-los em prática na sala de aula, modificando-os e complementando-os na medida em que os resultados mostrarem a necessidade de mudanças.

Certamente, a presente dissertação não constitui um trabalho acabado, mas apenas o início de uma pesquisa que deseja encontrar o melhor caminho para ensinar a língua materna a partir dos principais interessados: os alunos. Para tal, é preciso estudar como as intervenções dos professores e os conteúdos por eles trabalhados são capazes de aprimorar a escrita de seus alunos, fazendo com que os conhecimentos gramaticais realmente tenham sentido para eles e sejam colocados em prática na produção de textos de diferentes gêneros.

Por ora, nossos objetivos foram alcançados e pudemos constatar que, mesmo quando os alunos ainda não possuem amplo conhecimento da gramática normativa e domínio do texto escrito, é possível trabalhar o texto de forma significativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, o que traz como consequência a produção discente da maneira como eles conseguem expressar-se. Além disso, foi também possível perceber que eles demonstraram conhecimento da estrutura narrativa e do gênero em questão: o conto, bem como bastante competência no uso dos tempos verbais e dos marcadores de tempo e de espaço. Todos foram capazes de produzir textos, imprimindo neles maior ou menor marca autoral.

Um ponto de grande relevância demonstrado neste estudo talvez repouse na contestação da ideia de que o aluno de escola pública não sabe escrever, nem tem interesse em aprender. Pelo menos, em relação aos alunos cujos textos foram analisados nesta dissertação, tais considerações não se aplicam.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. In: _____. ; MARTHA, A. A. P. (Org.). *Conto e reconto: das fontes às invenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-46.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 237 p.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 223 p.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____ et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.
- BEARZOTI FILHO, P. *A descrição*. São Paulo: Atual, 1991. 70p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CAMARA, T. Fita verde no cabelo: o reconto na prosa poética de Guimarães Rosa. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (Org.). *Conto e reconto: das fontes às invenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 247-262.
- CASCUDO, L. C. *Contos Tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- _____. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1978. 452 p.
- CATENACCI, V. *Cultura popular: entre a tradição e a transformação*. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.2, pp. 28-35. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8574.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coordenação da equipe de tradução: Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. 2. ed., 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2012. 249 p.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 2001. 748p.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 265–284.

GERALDI, J. *Portos de passagem*. 4. ed., 4. tiragem. São Paulo: Martins fontes, 2003. 252 p.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado Letras, 2009. 142 p.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JOLLES, A. O conto. In: *Formas simples: Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, Memorável, Conto, Chiste*. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 181-204.

KOCH, I. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, Fortaleza, v.4, n.1, p.1-12, 2002b. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.

_____. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 239 p.

_____; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220 p.

LIMA, M. C. A. de. *Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 235 p.

MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. 296 p.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO K. Siebeneicher. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 15-45.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012. 95p.

MARIA, Luzia de. *O que é conto*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MICHILLO, C.; CABRAL, I. *A narração: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1989. 92p.

OLIVEIRA, H. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C; SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004. p. 183-193.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 160 p.

PERISSÉ, G. *A arte de ensinar*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012. 171 p.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 95 p.

PROPP, V. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. CopyMarket.com, 2001. 136p. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/leitura/vladimirpropp.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

RIBEIRO, M. O reconto dos contos de oralidade: permanências e mudanças no gênero. . In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (Org.). *Conto e reconto: das fontes às invenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 215-228.

ROMERO, S. *Contos populares do Brasil*. 4. ed. melh. Rio de Janeiro: Livraria de Francisco Alves, 1907. Disponível em: <<https://archive.org/details/contospopulares01romegoog>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SILVA, V. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (Org.). *Conto e reconto: das fontes às invenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 13-33

TODOROV, T. As categorias das narrativas literárias. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 218-264.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no português. 1991. 330, 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

ANEXO A – O conto “O Rei Sapo”

Era uma vez, no tempo em que os desejos ainda se cumpriam, um rei cujas filhas eram todas belas. Mas a menor era tão linda, que o próprio Sol, que já vira tanta coisa, se alegrava ao iluminar o seu rosto. Perto do castelo do rei havia um bosque escuro. E, no bosque, debaixo de uma grande árvore, havia um poço. Quando fazia muito calor, a filha do rei saía para o bosque e sentava-se à beira do poço. E quando a princesinha se entediava, pegava uma bola de ouro e ficava brincando de jogá-la para cima e agarrá-la.

Mas aconteceu, certa vez, que a bola de ouro passou direto pelas mãos da menina, bateu no chão e rolou para dentro d’água. A princesinha foi seguindo a bola com os olhos até que não conseguiu mais enxergá-la, pois o poço era muito fundo. Então começou a chorar. Chorava cada vez mais alto, sem conseguir parar. Enquanto se lamentava, ela ouviu uma voz que dizia:

– O que foi que te aconteceu, filha do rei? Choras tanto que podes comover até uma pedra. — Ela olhou em volta, procurando de onde vinha aquela voz, e viu, então, um sapo com sua grande e feia cabeça para fora da água.

– Ah, és tu? — disse ela. — Estou chorando por causa da minha bola de ouro que caiu no fundo do poço.

– Sossega e não chores — respondeu o sapo. — Eu posso te ajudar. Mas o que me darás, se eu te devolver o brinquedo?

– O que tu quiseres, querido sapo — disse ela. — Meus vestidos, minhas pérolas, minhas pedras preciosas e também a coroa de ouro que estou usando. — O sapo respondeu:

– Teus vestidos, tuas pérolas, tuas pedras preciosas e tua coroa de ouro eu não quero. Mas se aceitares gostar de mim, para eu ser teu amigo e companheiro, e me deixares sentar ao teu lado à mesa, comer no teu prato de ouro, beber na tua taça e dormir na tua cama, se me prometeres isso, eu descerei para o fundo do poço e te trarei de volta a bola de ouro.

– Ah, sim — disse ela. — Eu te prometo tudo o que queres, mas traze-me de volta a minha bola de ouro. — Aí, ela pensou consigo mesma: “Que bobagens fala este sapo! Ele vive dentro d’água com outros sapos, coaxando, não pode ser companheiro de um ser humano.”

Quando o sapo recebeu a promessa, mergulhou de cabeça, desceu ao fundo e voltou com a bola na boca. A princesinha apanhou seu lindo brinquedo e saiu pulando. — Espera, espera! — gritou o sapo. — Leva-me contigo, eu não posso correr depressa!

Mas a menina não lhe deu atenção, apressou-se para casa e logo esqueceu o pobre sapo, que tinha de descer de volta ao seu poço. No dia seguinte, quando ela, com o rei e todos os cortesãos, sentada à mesa, comia no seu prato de ouro, eis que alguma coisa — ploque, ploque, ploque — veio se arrastando, subindo pela escadaria de mármore. Quando chegou em cima, bateu na porta e gritou:

– Filha do rei, a mais nova, abre para mim! — A princesinha correu para ver quem estava lá fora. Mas quando abriu a porta e viu o sapo ali, bateu a porta depressa e sentou-se de volta à mesa, sentindo medo. O rei percebeu que o coração da filha batia forte e disse:

– Minha filha, de que tens medo? Será que algum gigante está à porta e quer te levar?

– Oh, não — respondeu ela. — Não é um gigante, mas um sapo nojento.

– E o que esse sapo quer de ti?

– Ah, meu pai querido, ontem eu estava sentada lá no poço brincando e a minha bola de ouro caiu na água. E porque eu chorava muito, o sapo foi buscá-la para mim. E porque ele me exigiu, eu prometi que ele seria meu companheiro. Mas eu pensava que ele nunca poderia sair da água. E agora ele está lá na porta e quer entrar aqui.

Enquanto isso, lá fora, o sapo batia na porta e gritava: “Princesa, a mais nova, / abre para mim! / Lembras o que ontem / prometeste a mim, / lá junto do poço? / Prometeste, sim! / Princesa, a mais nova, / abre para mim!”

Então, o rei disse:

– O que tu prometeste, deves cumprir. Vá agora e abre a porta para ele! — Ela abriu a porta e o sapo entrou pulando, sempre nos pés da princesa, até a sua cadeira. Então, sentou-se e gritou:

– Levanta-me para junto de ti! — Ela hesitou, até que, finalmente, o rei mandou que o fizesse. Quando o sapo já estava na cadeira, quis subir para a mesa, e quando já estava ali, ele disse:

– Agora, empurra o teu pratinho de ouro para mais perto de mim, para podermos comer juntos! — A filha do rei obedeceu, mas via-se bem que não era de boa vontade. O sapo regalou-se com a comida, mas ela sentiu cada pedacinho ficar entalado na garganta. Finalmente, ele disse:

– Fartei-me de comer e estou cansado. Agora, leva-me para o teu quarto e arruma a tua caminha de seda, onde nós dois vamos dormir.

A filha do rei começou a chorar. Tinha medo do sapo frio que ela não se atrevia a tocar e que agora iria dormir na sua linda caminha de seda. Mas o rei ficou zangado e ordenou.

– Quem te ajudou na hora da necessidade, não podes desprezar depois!

Então, ele segurou o sapo com dois dedos, carregou-o para cima e colocou-o sentado num canto. Quando ela estava deitada na cama, ele veio se arrastando e disse:

– Estou cansado, quero dormir igual a ti. Levanta-me, senão eu conto ao teu pai!

Aí ela ficou furiosa, levantou o sapo e atirou-o com toda a força contra a parede:

– Agora me deixarás em paz, sapo nojento!

Quando ele caiu, já não era mais um sapo, e, sim, um lindo príncipe, que ficou sendo, pela vontade do pai da princesa, seu companheiro amado e marido. Ele contou à princesa que tinha sido enfeitado por uma bruxa e ninguém poderia libertá-lo do poço a não ser ela. Disse também que, na manhã seguinte, iriam juntos para o reino dele.

De manhã, quando o Sol nasceu, chegou uma carruagem com seis cavalos brancos, de cabeças enfeitadas com plumas de avestruz e arreados com correntes de ouro. De pé, na traseira, estava o servo do príncipe, o fiel Henrique.

Henrique ficara tão triste quando seu amo foi transformado em sapo, que mandou colocar três aros de ferro em volta do seu coração, para que ele não se partisse de dor e de tristeza. A carruagem viera para levar o príncipe de volta ao seu reino. O fiel Henrique ajudou os dois a subir na carruagem e, felicíssimo com a libertação, voltou ao seu lugar.

Depois que eles já tinham percorrido parte do caminho, o príncipe ouviu um estalo atrás deles, como se algo tivesse quebrado. Ele se voltou ao servo e gritou:

“Henrique, o carro está quebrado!”

“O carro não, príncipe amado./ É um aro do meu coração / cheio de dor e compaixão / por vós, no poço aprisionado, / e em feio sapo transformado.”

Ouviu-se mais um e mais outro estalo, e o príncipe a toda hora pensava que era a carruagem se quebrando, mas eram apenas os aros que se soltavam do coração do fiel Henrique, porque agora o seu amo estava livre e feliz.

Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/o-rei-sapo/> Acesso em 24 de out. de 2013.

ANEXO B – Recontos dos alunos do 6º ano

RECONTO 1

A princesa e o sapo

- Era uma vez um reino com um rei e 4 princesas. Todas eram lindas, mas a mais nova era tão linda que suas irmãs tinham inveja. Um belo dia as princesas fizeram feitiço na floresta e a princesa mais nova estava brincando com sua bola de ouro e ela fugiu a bola de ouro muito mais muito longe e a bola de ouro caiu dentro de um poço e o poço era tão mais tão fundo que não se via o fundo. A princesa começou a chorar aí ela ouviu alguém falando - por que está chorando princesa? A princesa falou para o lobo e disse o sapo e responde - A minha bola de ouro caiu dentro do poço e o sapo respondeu - não chore pesso ~~o~~ pega sua bola de ouro mais com uma condição. A princesa perguntou - o que quer dizer que se tornar sopo? O sapo respondeu - quero um beijo pra quebra o feitiço que a bruxa fez em mim. A princesa respondeu - claro tá de acordo. O sapo pegou a bola de ouro e a princesa tá de acordo e o sapo ficou um príncipe e a princesa se apaixonou e eles se casaram e tiveram 5 filhos e viveram felizes para sempre.

fim!!!

RECONTO 2

A Princesa e o Rapto

Era uma vez em um belo castelo três princesinhas
das que tinham uma que era mais bela que as outras.

Um dia em uma festa da princesa mais bonita
com sua bola de ouro e sem queira ela ficou com
um feio que ficou que queria se casar com ela.

E que um dia disse:

- O que são as coisas da princesa?

E ela respondeu:

Minha bola de ouro está nesse caso!

E ela disse:

- Pegarei sua bola se for minha amiga e deixarei
comer de seu prato e dormirei em sua cama então a princesa
aceitou e o feio pegou a bola dela e a deu. Quando
ela pegou a bola ela saiu de a cama então o feio
foi embora.

Mãe não temoço!

E na hora da refeição o feio pediu uma parte do
comida a princesa quando a princesa viu que
ela ele bateu a porta e fechou a porta.

E o feio disse:

O que foi filha?

E ela disse tudo ao pai e o pai disse para
ela abrir a porta e cumprir o que prometeu
então a princesa obedeceu.

Na hora de dormir ela pegou o feio e tirou
um canto do quarto e o feio disse:

- Estão com sono quero dormir!

Mãe a princesa se encheu de raiva

e levou o feio para fora

então o feio se transformou em um belo
príncipe e a princesa se apaixonou.

Eles se casaram e viveram felizes por
sempre fim || en

RECONTO 3

A bruxa e o sapo encantado

Era uma vez um príncipe encantado que morava no reino encantado, e havia uma feiticeira enrugada que queria a rainha encantada para ela. Então ela jogou um feitiço no príncipe e ele virou um sapo e se viraria príncipe se ganhasse um beijo de uma princesa e ele procurou várias princesas mas só havia uma princesa, e ela estava brincando num lago e a rainha dela caiu no lago e rapidamente apareceu um sapo e falou com a princesa e ela ficou assustada e ela falou:

"Não me coma por favor!"

"Porquê não vai me comer não né?"

Ele falou:

"Como eu não vou te fazer mal algum."

Ela falou:

"Porquê gostaria de me ajudar?"

Claro que sim!

Rega a minha rainha por favor
 Ele falou claro se se você me der um beijo ela falou vou tentar te ajudar e ele pegou a rainha para ela e rapidamente ela deu um beijo nele e ele

se transformou num príncipe encantado e ele pediu para se casar com ela e eles se casaram tiveram vários filhos e viveram muito felizes para sempre

RECONTO 4

Vivi Sapo

Era uma vez uma princesa filha do rei Felipe que adorava ficar perto de um parque que tinha um lago. Ela adorava jogar a sua bola de ouro.

Um dia jogou a bola para o alto e a bola caiu no lago e a princesa começou a chorar. Então falou a princesa e de repente uma vez misteriosa disse: - Porque choras princesa e que aconteceu.

A princesa disse: - minha bola caiu dentro desse lago profundo e eu não consigo pegar e o sapo disse: - eu te ajudo mas com uma condição e a princesa disse: - qual condição que você me der para todos os julgamentos que você for e a princesa disse: - ok mas pega logo e o sapo disse: - vou pegar e o sapo pulou dentro do lago e pegou a bola e a princesa saiu correndo e nem ligou para o sapo mas o sapo foi atrás da princesa e disse: - detenha-se quero dinheiro e a princesa jogou o sapo no lago e o sapo virou um príncipe e logo se apaixonou por ela e viveram



felizes para sempre

RECONTO 5

O Rei Sapo

Está uma vez um Sapo que gostava de um lindo romance e um certo dia ele brincou com um belo casal de swiss perto de um lago e ele jogou o belo para cima e caiu no fundo do lago e ele começou a chorar e o Sapo perguntou porque está chorando?

e o Sr respondeu: Porque minha filha caiu no fundo do lago e o Sapo disse não chore eu posso ir pegar sua filha e ele passou de chorar e disse to com e o Sapo falou Sr se não me reconhecer como veio a Princesa falar, aqui me leve para sua casa e me trata muito bem.

a Princesa falou to com ai o Sapo foi no fundo do lago e pegou a filha e deu para ela e ele ficou satisfeito e ele disse me espere não consegue voltar atrás e ele não ligou no outro dia o Sapo foi ali e contou a história no posto e ele falou pelo telefone e saiu correndo e o pai dele disse filho porque está tremendo de medo?

e o filho respondeu: Não um Sapo porque eu prometi tratar de muito bem e foi falar não preciso ter medo e mandou ele voltar a parte pro ele e eles foram juntos e o Sapo falou me dá este pedaço de pão e o Princesa deu e ele ficou me dando para sua filha e o Princesa ficou chagando so ele pegou o Sapo e levou no parque e ele tirou um príncipe e eles se casaram e ficaram felizes para sempre.

RECONTO 6

PRÍNCIPE LIGATIÇA

ERA UMA VEZ, UM PRÍNCIPE CHAMADO THOR, ELE FOI ENFEITIÇADO POR UMA BRUXA. ELE VIROU UM LIGATIÇA ~~ESPANTOSO~~ MORRÍVEL, ELE CONHECEU UMA LINDA PRÍNCIPEZA CHAMADA AENA, ELE DISSO A ELA:

- ÔH, LINDA PRÍNCIPEZA ME SALVE DESSA MÁGICA, SÓ UMA PRÍNCIPEZA PODE ME SALVAR...

LOGO DISSO ELA:

- HA HA HA... ACHA QUE EU VOU CAIR NISSA? TODOS OS ANIMAIS FALAM ISSO QUE SÓ UM "BEIJO" PODE TIRAR O FEITIÇO DA CAIXA.

ENTÃO ELE RESPONDEU:

- SEU UM LINDO PRÍNCIPE EU JURO, MEU NOME É THOR. ELA DISSO:

- SE ME RESPONDE A PERGUNTA CERTA TE LEVO COMIGO! QUEL É O NOME DE MEU PAI?

ELE RESPONDEU:

- REI ARTHUR, GRANDE IMPERADOR.

ELA IMPRESSIONADA DISSO:

- NOSSA... VÔLÊ ACEFATOU VAMOS, VAMOS, PARA O MEU CASTELO ANTES QUE ANDIÇA!

ELE DISSO:

- VAMOS, LOGO.

O PRÍNCIPE E A PRÍNCIPEZA ENTÃO FORAM PRO CASTELO...

ENTÃO A PRÍNCIPEZA DISSO:

- O QUE QUERES DE MIM?

ELE RESPONDEU:

- UM BEIJO.

ELA SEM GOSTO DISSO:

- NÃO, NÃO É NÃO, VÔLÊ É NOSENTO.

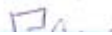
ELE RESPONDEU:

- EU SOU UM PRÍNCIPE ENFEITIÇADO PELA BRUXA!

ENTÃO ELA CONTIHOU NELE! E DISSO:

- TÁ DÁM UM BEIJO SÓ.



ENTÃO ELE SE ~~TRANSFORMOU~~ TRANSFORMOU-SE EM UM LINDO PRÍNCIPE, E ELAS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.  //

RECONTO 7

O Sapo e a Princesa

era uma vez um rei que tinha filhas muito lindas, mas a mais bonita era a Princesa e ela era uma menina que adorava brincar e brincava com a sua bola de ouro jogava a bola pra cima e a bola caía na mão dela até que um dia a bola não caiu na mão dela caiu no lago.

Ela chorava, chorava, chorava até que um sapo surgiu e falou: - Princesa bonita por que você chora tanto? - Por que eu tinha brincado e a bola caiu dentro do lago? - Eu pego a bola e é que você quer em troca meu vestido bonito cor de ouro e etc? - Eu não quero seu vestido e nem sua cor de ouro e etc: - então você quer o que? - Eu que fico com você toda hora? - sim.

O sapo pulou no lago e pegou a bola e deu a princesa e ela saiu correndo e o sapo falou: - Espere não posso correr rápido.

Ela entrou no castelo e fechou a porta, na hora do jantar ela foi sentar na mesa e surgiu o príncipe mas nessa altura a porta ela abriu e fechou e rei viu que ela estava assustada e perguntou por que você tá tão assustada? - é por que eu prometi ao sapo que ficaria toda hora com ele se ele pegava

a bola do fundo do lago - então você abre a porta e cumpri sua promessa. - tá pai, ela abriu a porta e eumeros junto ela foi pra frente com o sapo e o sapo encheu o saco dela e ela tocou ele na parede e ele virou um príncipe e ele falou: - Uma bruxa me transformou no um sapo e pra acabar o feitiço ~~eu~~ uma princesa tem que tocar ele na parede. A Rainagem esperou ele e a princesa eles se casaram e ficaram muito felizes.

RECONTO 8

Príncipe amfiteigade

Era uma vez uma princesa linda, a mais linda, um dia ela foi a um bosque com sua bola de ouro...

Ela jogava para cima e para baixo...

Era sua brincadeira preferida, nesse bosque tinha um poço, esse poço era muito fundo.

Em um dia ela foi brincar no bosque com sua bola de ouro, a sua bola de ouro caiu no poço, aí ela desesperada chorando cada vez mais alto um sapo apareceu e disse:

- ei linda princesa não chore ela assustada, olha para todos os lados procurando a voz

Aí ela olha para todos e vê um sapo com a cabeça para fora da água.

aí ela pergunta:

- Quem é você?

- Sou um sapo, porque você chora?

- minha bola de ouro caiu no poço

- eu posso ajudar você, com uma condição...

- Qual?

- Que você deixe eu comer no seu prato favorito na sua cama, brincar com você, acalento?

- fechado!

Aí a linda princesa pensa * ele é um sapo não pode sair da água *

O sapo pula dentro do poço e pega a bola de ouro e entrega pra ela

Ela sai chorando...

E o sapo diz:

- ei, me espera não pode comer tão rápido assim

Ela entra

Quando ela entra o sapo botou na porta gritando o nome dela, e ela acordou na cama com o sapo que ela prometeu... Ela se abalou... ele viveu um lindo príncipe e viveram felizes para sempre...

RECONTO 9

É muito tempo atrás, num reino muito distante lá no país de encantos, havia um rei que tinha 3 filhas. As duas mais velhas Tinha umelo da mar, mas a mais bela de todas se chamava Maria. Ela era a mais bela de todo reino.

Um dia a princesa encontrou um sapo com um espelho de diamante. Mas com um pequeno descuido o espelho com um laço ali feito.

A princesa começou a chorar muito e depois de chorar um tempo e disse - O filho da mãe porque choraste tanta assim?

- Porque meu lindo espelho de diamante caiu no lago.

- Eu vou pegar mais aquele voce vai me dar um troco, fala o sapo.

- Eu vou dividir tudo meu castelo com o reino de minha amiga comida. Vou beber da minha bebida e tudo que voce quiser, fala o ludo por favor.

O sapo contente com sua estalpa ajudou a pegar o espelho e da princesa.

A princesa pegou o espelho

e sem perceber de sapo para seu castelo.

Chegando no castelo corre para seu quarto.

Na hora do almoço uma fada apareceu na porta.

- Quem será que é, diz o rei.

Era o sapo chamando a princesa mais nova e a princesa foi até a porta, ao abrir a porta o sapo pediu um beijo dela e ela o beijo e o sapo virou um humano e os dois tiveram filhos para sempre.

RECONTO 10

Uma Princesa e um Sapo buco

Num dia da uma Princesa foi comer amora
que é a melhor na opinião dela enquanto a princesa estava
comendo ela ouviu uma voz dizer:

— Eu menino vou te ajudar de amor eu sei onde tem um bosque
que lá tem Pe de amor.

Co menina se virou e disse.

— De onde você está.

Co Sapo se virou e disse.

— A que encheio

E a Princesa falou e desferiu e falou.

— Eca vou te ajudar Sapo que não mais abra o seu Pe de amor
Príncipe então abra ai

Co menino deu um beijo bem apertado o Sapo disse
e saiu o Sapo de magico se transformou num Sapo e disse.

— Você me enganou eu mentiroso vou te matar!!

— Eu não fiz nada não me importo falar eu sou
vivo um Príncipe se o rei decidir eu namora com a Princesa.

E assim ele ficou no rei. ~~o rei~~

— rei abra e sua filha a Princesa

disse o Sapo e o rei não acreditou e pediu uma formiga
para que ela abra e ela disse

— Eu gosto de amor

E o Pai disse.

— Co minha filha

— Poi melhora de mudança disse eu namora com
o Sapo ele se transformou ~~o Sapo~~ Pe de amor.

Eles viveram os noivos e viveram felizes
Por sempre

ANEXO C – Recontos dos alunos do 7º ano

RECONTO 1

O sapo e a princesa

Era uma vez uma linda princesa que morava em um reino que ficava perto de um bosque, todo o dia a princesa ia no bosque brincar com seu bolo de ouro jogando para cima, bem do lado dela tinha um poço muito fundo.

De repente o bolo de ouro caiu no poço e a princesa começou a chorar, a princesa escute uma voz dizendo: Por que choras linda princesa, a princesa olha para o lado e para o outro e não vê nada e o sapo diz: Eu estou aqui em baixo, a princesa olha e diz: Você é asqueroso sapo, sim disse o sapo.

A princesa pediu ao sapo que pegasse e o sapo disse: Pegue se me der um beijo e a princesa respondeu sim então o sapo pegou o bolo de ouro e o devolveu, assim que a devolveu a princesa saiu correndo e o sapo correu atrás dela.

RECONTO 1 – SEGUNDA PARTE

Quando chegou no castelo
 a princesa fechou a porta e
 correu dela e foi deitar, no outro dia
 o sapo apareceu e gritou: Princesa
 cadê você, Princesa cadê você. A princesa
 abriu a porta e viu que era o sapo,
 fechou a porta no carro dele e se sentou
 a mesa, o pai dele percebeu que havia
 algo de errado e perguntou a princesa
 o que aconteceu e ela respondeu:
 ontem deixei minha bola de ouro
 cair e pedir o sapo que pegasse pra
 mim só que ele quer um beijo em
 troca do que eu sei correndo.

Então o pai dele mandou beijá-lo
 quando beijo o sapo ele virou um
 lindo príncipe e se casou e viveram
 felizes

RECONTO 2

A princesa e o sapo

Era uma vez um reino mágico. Com um rei amado e querido pelo povo de sua cidade e, ele tinha 3 filhas e umas mais velhas e a da mais e a mais nova. As duas mais velhas tinham irmãos de mais nova por ser mais talentosa e mais bonita e mais virtuosa. Mas disse que não, as princesas ficaram no jardim do castelo. No jardim havia um lago muito profundo que nem dava para ver o fundo. Uma dia a mais nova estava brincando sozinho perto do lago jogando uma bola de ouro para brincar e para cima. Uma bruxa a bola encançou e acabou com os papos e ela abriu o bucheiro até que uma vez disse: - por que chorar tanta, princesa? Ela abriu um vulto e não viu ninguém até que ela viu um sapo gigante. Ele disse: - Quando essa vez se tornar sapo? Ele respondeu dizendo: - Diga a vez que quiser. Ela se assustou com o sapo que falou e disse: - não falemos. Eu falo por que sou um príncipe amaldiçoado. Uma bruxa me jogou uma maldição e fiquei deste jeito. Mais se vai me ligar sobre os meus pais como um príncipe? Eu não acredito em você, sapo - disse a princesa, vamos fazer um trato? Eu pegue a sua bola de ouro e não me deixe ver seu parcerio de brincar de novo. A princesa? Ela pensou e disse sim, eu acredito. E o sapo pegou um pedaço que era muito escuro mas não era tão fundo quanto todos pensavam. Ele pegou a bola e devolveu. Então ela começou a pensar: O sapo não pode de água. Eu não acredito malicioso dele. Então quando ela pegou a bola, saiu correndo para o castelo e trancou a porta e esqueceu de que aconteceu. Deitou na mesa de jantar com sua família até que tiveram na porta e deram um primeiro, mas dele entrar. A princesa foi até a porta e viu quem era na porta: era o sapo que tinha a segunda até o castelo. Ele disse: princesa, lembra do nosso trato? Ela fechou a porta com força e correu para o muro de ponta nervosa mal conseguiu esquecer o talher de ouro, na sua mão. Seu pai percebeu que ela estava muito nervosa e perguntou que foi minha filha por que está tão nervosa? Ela começou a explicar o que aconteceu.

RECONTO 2 – SEGUNDA PARTE

no feço. O rei disse filha, você deve cumprir a sua palavra para o sapo.
 Mas pai, respondeu a princesa:

foi o sapo e feio, gordinho e mentiroso. Ele me disse que era um príncipe
 lito pardo! Ele estava amaldiçoado com a forma de um sapo.

Ela deixou ele entrar ele foi direto para a mesa de jantar, começou
 a comer junto às outras pessoas. Ele nunca comeu tanto, feio que disse.
 Quando foram para cama, ela não aguentou mais e jogou o sapo contra
 a parede, mas quando bateu no parede, ele se transformou em príncipe.

Ela se apaixonou por ele. Ele disse eu te disse mas ele não deu bola
 para ela por ser tratado elitista mal. Ele não quis ela e nem seu irmão
 mais velho quando a corruagem do príncipe chegou.

Ele levou reações dela para o castelo onde se casariam.

O irmão mais novo agora é que tem inveja do irmão mais velho.

Ele para a jornada e começou a fazer sopa para encontrar seu
 príncipe.

fim

RECONTO 3

A princesa e o sapo

Era uma vez uma princesa que morava em um castelo. Ela estava ensaiando para um concurso de dança no reino, mas não nenhum príncipe queria dançar com ela por, naquela época, havia uma bruxa que fugiu do calabouço e estava transformando todos os príncipes em animais.

Então triste, a princesa desceu para o jardim onde tinha um lago, ela jogou uma moeda para fazer um desejo, ela desejou os olhos fechados:

- Oh lago, queria um príncipe para dançar no concurso.

Então quando abriu os olhos apareceu um sapo e disse:

- Eu dançarei com tu, oh princesa. Se tu prometeres me tratar bem, e fazer tudo o que mandar.

Antes do concurso, o sapo a chamou para o levá-lo para jantar, mas ela não comede.

Ele ficou a chamando na porta, e o rei perguntou a princesa:

- O que a incomoda?

- Um sapo que me prometeu fazer tudo o que ele mandar...

- Faça o que ele mandar, porque visto não é o papel de uma princesa.

Então ela deixou o sapo entrar e eles jantaram juntos, ela quase não comeu com noje.

Então ele pediu que a levasse para dormir.

Ela o colocou no canto do quarto mas ele queria dormir na cama.

mas ela o jogou na parede, mas ele se transformou no príncipe e eles dançaram no concurso e viveram felizes para sempre.

RECONTO 4

O rei sapo e a moedinha princesa

Era numa vez, em um mundo distante, uma princesa, a mais bela e mais nova filha do rei, que gostava de brincar com sua bola de ouro jogando-a para cima e pegando em cheio no berço. Até que um dia, ela brincando com sua bola de ouro ela caiu no poço, e o poço era tão fundo que não dava para ver o fundo, e então se começou a chover, e então ela ouviu uma voz mas não via ninguém.

- Aqui! embaixo! disse o sapo.

- É você seu sapinho? disse a princesa.

- Eu pego a bola para você, se você me prometer que vai me deixar comer no seu prato, dormir na sua cama e brincar com você. disse o sapo.

- Sim! declarou a princesa.

Então a princesa que a aquele sapinho não poderia sair fora da água.

Mas ela não desconfiava que aquele sapinho podia andar fora d'água.

Então o sapo pegou a bola da princesa do fundo do poço e a entregou-a.

E a princesa saiu correndo para o castelo com sua bola.

E disse o sapo: Eu não posso te acompanhar me leve junto com você.

Mas a princesa nem lhe deu a atenção e continuou correndo.

RECONTO 4 – SEGUNDA PARTE

É a princesa estava sentando e o
dopo abriu a porta da cozinha dizendo:
- Cumpra a sua promessa princesa!
- disse a princesa: Venha coma do meu
prato.

Então o dopo foi e comeu do prato de
curo dela.

- E a princesa continuou a dizer: Venha sulla
da minha mão que eu te levarei para
minha cama.

É então no estante que o dopo deitou
vira um príncipe muito belo, e disse:

- Uma ~~princesa~~ bruxa me jogou um feitiço
de dizer que o feitiço só iria sair de alguma
princesa ~~que~~ corimbera comigo.

É então eles se casaram e viveram felizes
para sempre.

RECONTO 5

Reconto

Deu a louca no funeral.

Em uma vez um rei que tinha três belas, só que a mais nova era mais bela, e deixava a outras iradas.

Um dia ela estava brincando no quintal, com uma bola de ouro, quando ela jogou para cima a bola e caiu no fogo. Ela correu para ver, mas quando chegou a bola já tinha desaparecido. Quando viu que não dava para ~~ver~~ pegar, começou a chorar.

Quando ela chorou uma vez, apareceu tanto a fada que estava escondida. Ela se fendeu que a bola de ouro dela tinha caído no fogo, nisso ela perguntou quem era, ela falou para um lado, para o outro, e não viu ninguém, tinha ninguém por perto. Quando ela falou para o fogo e viu a fada falando com ela. A fada falou que poderia pegar a bola de ouro, a primeira logo falou que largaria o que estava fazendo para ela ir para a bola, mas a fada falou só respirar no

RECONTO 5 – SEGUNDA PARTE

ela ficasse junto com ele, na ~~cozinha~~^{loja} de comida, na loja de roupas. Ela fumeteu, o sapo ficou a lobo lá no fundo do poço, quando ele chegou, e, ele ficou a lobo, ele saiu correndo para o Castelo e escondeu com o sapo.

No outro dia quando estava para fechar o sapo bateu na porta, a foiceira abriu a porta quando viu que era o sapo pediu o foi mandar abrir a porta, o sapo e a foiceira fecharam, dormiram. Mas quando eles iam dormir, a foiceira não afeiteu e jogou o sapo no paredão. O sapo viu um buraco de ventar e se escapou.

RECONTO 6

A Princesa e o Sapo

Era uma vez um Rei que tinha várias filhas, e a caçula era a mais bonita! E suas irmãs tinham inveja dela.

Um belo dia a Princesa resolveu sair do castelo para passear no jardim, e no jardim havia um lago, e a princesa estava brincando com sua bolinha de ouro perto do lago e a bolinha de ouro caiu dentro do () lago bastante fundo e ela começou a chorar!

E a princesa escreveu uma ^{carta} rogando:

- Porque () choras Bela Princesa! (Sapo falando)
- Porque minha bolinha de ouro caiu no lago! (Princesa falando)
- Não tem problema eu peço para você para você ^{princesa} princesa mais só com uma condição! (Sapo).
- Que condição? (Princesa).

- Dó se você deixar eu: dormir no sua cama com você, com você, etc... fazer tudo que você faz.

- Talism! (Princesa)

- E o sapo pegou a bolinha e deu para ela! (Sapo).

A princesa aceitou o acordo mais ela pensou que os sapos não saem da água, e ela foi correndo para seu quarto no castelo. É mais tarde de noite, bateram na porta do quarto da Princesa, e quando ela abriu a porta era o sapo.

- E a Princesa ficou surpresa com isso, e perguntou ao sapo:

- Ué, mais porque você está aqui?

- O Sapo respondeu:

- Estou comprindo o novo trato!

A princesa respondeu:

- Mais sapo não pode sair de dentro d'água senão morrem!

- Podem sim, sair de dentro d'água e não morrem!

A Princesa não queria cumprir com o trato. Feliz, o pai da princesa obrigou-a a cumprir com o trato feito com o sapo. Um dia, estava já bem de noite e estava na hora de dormir e o sapo falou:

- Não quero mais dormir aqui nesse fontinho, quero dormir com você princesa aí na sua cama!

E quando o sapo foi subir na cama da princesa, ela deixou-o e ele o jogou no paredão do castelo. E o sapo virou um príncipe muito bonito que ele conta que foi encantado e que não devia para falar que ele era um príncipe por causa do encanto.

Eles se casaram e viveram felizes para sempre.

RECONTO 7

O sapo infestado

Era uma vez uma linda princesa que morava no castelo no bosque uma vez a princesa estava brincando sozinha com o seu balinho de ouro seu brinquedo favorito era jogar a bola pro ar e pegala

cu quando ela esta no brinquedo a bola caiu dentro do lago para chorando por horas por que seu pai o rei não iria lhe dar outra porque o arvoredo tinha bolos então ela chorou e chorou então saiu do lago um sapo perguntou porque ela chorava

então ela disse que a bola havia caído no lago então o sapo disse que pegava a bola de lá dela e comeria no seu prato dormiu na sua cama por com ela então ela disse que que ele poderia comer no seu prato dormiu na sua cama então o sapo saltou pra dentro do lago e trouxe a bola de volta

A princesa pegou a bola e quando o sapo disse para ir com ele mas ela sempre que não queria

RECONTO 7 - SEGUNDA PARTE

Ela chegou no castelo e trocou sendo com desprezo
 e fez pensar então o rei Bater no porta
 via o sapo que tinha pedido uma coroa com
 o fato que havia perdido no jogo de cartas
 e deu isso a ele então o sapo pediu que dando
 o nome da princesa para ele abrir a princesa
 não sabia quem era então abriu e viu que era
 o sapo e Bater no caso dele ele gritou de medo
 e a rei perguntou que seja ela disse que era
 um sapo que ele havia prometido que
 ele compra no seu prato dormindo na lua
 como então a rei disse se voce prometeu
 tudo que compra então abriu o porta
 e chegou o sapo Bater na mesa e ele se
 portou e disse agora está comrado limpo

para a como com muito medo que o sapo
 se tornou duvidou ele Bater a cara e destruiu
 o príncipe e na outra dia aparecer
 a rei pel escudeiro escutando hip hop
 e levou o príncipe e a princesa
 para o seu reino

RECONTO 8

O sapo

Era uma vez uma princesa muito bonita. Ela tinha
 uma irmã que adorava brincar com sua vovó de
 ouro, mas esta vez a vovó caiu dentro do poço. Ai
 ela chorava muito. Então perguntou o sapo: O que houve
 princesa? mais nada? Ela falou para os lados e não
 viu nada. Então falou para o poço e viu o sapo. Ela
 disse: Eu estava brincando com minha vovó e ela caiu
 dentro do poço. Ele disse eu pegarei sua vovó deixo eu dentro
 com você como de seu pai e brincar com você. Ela
 falou tá bom. Ele foi lá e pegou a vovó e deu para
 ela. Ela foi, pegou e saiu correndo. Ele disse espera, que
 não pare com isso. Ela fechou sua porta e foi
 para seu quarto. No outro dia quando ela estava
 tomando café, ele chamava Juliana, a filha mais
 nova do rei! Ela foi lá e viu ele fechou a porta e
 mostrou o pai dela pensou que houve, minha filha?
 Ela respondeu e foi que estava em casa jogando
 minha vovó de ouro, ai caiu no poço e eu trouxe a
 chave. Então veio o sapo e perguntou por que estava
 chorando. Eu fui e? falou ele pegarei deixo eu com

RECONTO 8 – SEGUNDA PARTE

no seu patre dormir com vasa e trincar com
 vasa eu aciter. Eu pegou, ai eu fui brincar. O
 pai falou la e alia agora, porque vasa prometeu
 agora cumprir: Ela foi la muito velada e pegou
 ele pulando. Ele sentou na cadeira dela, comeu
 muito e ela quase nada. O pai falou agora levou
 ele para o quarto com vasa. Ela velada
 levou ele para ela botou ele na cama de quatro
 eu pulou e deitou com ela. Ela pegou e jogou e
 jogou ele na parede e elle riu um linda
 principe. Ela se apaixonou por ele e elle tambem
 estava apaixonado por ela. Eles receberam
 tiveram dois filhos lindos: era uma menina
 e um menino. O pai ficou muito orgulhoso
 dela e elle amava os netos e aliamos que os
 duas filha dele receberam com os sinais da
 príncipe e ficaram todos felizes para sempre.

RECONTO 9

A Princesa e o Sapo

Era uma vez uma vila muito distante chamada Vila Cerâmica, lá existia um Reino Escândico, esse era o nome dele.

Lá tinha rãs, criaturas deformadas e vários humanos. O rei se chamava Rei Macarrão e gostava muito de nadar e saltar de Para-quedas.

Também existia um príncipe muito bonito de pele escura, cabelos cacheados e olhos brilhantes igual a uma estrela, ele se chamava Príncipe Brasileira.

A Princesa Brasileira era muito bemalhada. Ela estava brincando perto da lagoa de ruído de água e de repente apareceu um monstro de bolacha e açúcar.

Quando apareceu um sapo gigante e magro, ele falou que iria palha-la, ela disse "você sapo asqueroso" ele se sentiu ofendido e humilhado, mas entendeu a princesa, jogou a goiaba dele no monstro e a salvei ela beijou o sapo para mostrar gratidão e ele se transformou em um príncipe japonês e viveram felizes para sempre.

FIM!!!

FORONI

RECONTO 10

A Promessa da Princesa

Era uma vez uma princesa muito bonita, ela era a filha caçula do Rei. Ela adorava ir para o pego do jardim e ficar brincando com sua bolinha de ouro.

Uma vez, a bolinha saiu no pego e ela ficou muito triste porque ela não ia conseguir pegar a bola pois o pego era muito fundo.

Apareceu um sapo e falou que poderia pegar para ela, mas se ela prometer-se que eles iam fazer tudo juntos, ele tomar no mesmo prato que ela, dormir junto com ela, etc. Ela concordou, então ele entrou dentro do pego e pegou a bola. Ela ficou muito feliz, mas nem agradeceu o sapo e saiu correndo.

No dia seguinte, ela estava brincando com sua família de repente ela escutou alguém gritando lá fora, quando ela foi olhar era o sapo que estava gritando ela muito alto.

Seu pai perguntou o que tinha acontecido e ela o contou.

RECONTO 10 – SEGUNDA PARTE

Ele falou que se ela prometeru tinha que cumprir. Por muito custo seu pai e con-
vencer. Ela abriu a porta então o sapo
bomou no seu prato, e quando foi dormir
na sua cama, ela já estava perdendo
a paciência pegou o sapo e o jogou na
parade com muita força mesmo. Ela
achou que ele estava morto e se arrepen-
deu de ter feito aquilo e deu um beijo
no sapo e ainda desobediência ele se
transformou em um príncipe muito
lindo!

Ela se apaixonou na hora e depois de
um tempo eles se casaram e foram
felizes!