

MARIA ALICE PINHEIRO GALLEGU DE FREITAS

**A NARRATIVA ORAL E ESCRITA EM MOMENTOS DIFERENTES
DE ESCOLARIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras, concentração em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iara Bemquerer Costa.

CURITIBA

2009



PARECER

Defesa de dissertação da mestranda MARIA ALICE PINHEIRO GALLEGRO DE FREITAS para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas IARA BEMQUERER COSTA, CLAUDIA MENDES CAMPOS e LUCIANA PEREIRA DA SILVA arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“A NARRATIVA ORAL E ESCRITA EM MOMENTOS DIFERENTES DE ESCOLARIDADE”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
IARA BEMQUERER COSTA		Aprovado
LUCIANA PEREIRA DA SILVA		Aprovada
CLAUDIA MENDES CAMPOS		aprovada

Curitiba, 26 de novembro de 2009.

Prof.ª. Dr.ª. Maria José Foltran
Coordenadora



Ata quadringentésima quinquagésima primeira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **MARIA ALICE PINHEIRO GALLEGO DE FREITAS**. No dia vinte e seis de novembro de dois mil e nove, às quatorze horas e trinta minutos, na sala 1005-B, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelas seguintes Professoras Doutoras: **IARA BEMQUERER COSTA**, Presidente, **CLAUDIA MENDES CAMPOS** e **LUCIANA PEREIRA DA SILVA**, designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “A NARRATIVA ORAL E ESCRITA EM MOMENTOS DIFERENTES DE ESCOLARIDADE ”, apresentada por **MARIA ALICE PINHEIRO GALLEGO DE FREITAS**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das Examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **IARA BEMQUERER COSTA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e seis de novembro de dois mil e nove. xxxxxxxxxxxx

Dr.^a Iara Bemquerer Costa

Dr.^a Claudia Mendes Campos

Dr.^a Luciana Pereira da Silva

Maria Alice Pinheiro Gallego de Freitas

À Maria Aparecida e Wagner.

Meus pais, meus pilares e minha sorte.

Mestres em provas de amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais este sonho realizado e por todos que estiveram comigo.

À *Neguinha* e às crianças, pelo amparo em muitos momentos.

À Ucy, Magnólia e Márcia, por me encorajar e servir de exemplo.

À Profª Drª Reny Maria Gregolin, pelo começo deste trabalho.

À Profª Drª Iara Bemquerer Costa, por sua orientação segura e serena, assim como por sua compreensão e dedicação durante as fases de elaboração da pesquisa, mostrando-me que seria possível seguir.

À Profª Drª Claudia Mendes Campos e à Profª Drª Luciana Pereira da Silva, por aceitarem avaliar este trabalho, além de terem contribuído com sua realização por meio do exame de qualificação.

À Mariza, quem possibilitou a coleta de dados, aos funcionários do Colégio Integral e aos alunos, que colaboraram nessa etapa, pela boa-vontade, interesse e confiança em meu trabalho.

Ao Odair, pela gentileza, disponibilidade e presteza constantes.

À Maria Amelia, pelo apoio, o carinho e as orações de sempre e pelos “pedacinhos de nuvem cor-de-rosa” fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao irmão caçula Rodrigo, pelas provas de carinho e apoio, além da boa-vontade ao contribuir com os dados para o meu projeto de pesquisa.

Ao Raphael, meu amor, minha Estrela. Por ter sido companheiro em todos os momentos, pelo apoio incondicional, pela dedicação, compreensão e paciência.

À Fernanda, amiga e companheira de sonhos, pela amizade e pelo incentivo sempre otimista. Pelo auxílio com referências, leituras e discussões.

À Lia, por seu incentivo, pela troca constante e pela oportunidade de praticar o que amo fazer.

Ao Gabriel e Aline, que me deram motivação para querer crescer e continuar.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAP. 1 – RELAÇÃO ORALIDADE – ESCRITA	14
1.1 DA VISÃO DICOTÔMICA A UM CONTÍNUO FUNDADO NOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	15
1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM FUNÇÃO DE SEUS PAPÉIS SÓCIO-COMUNICATIVOS.....	23
CAP. 2 – NARRATIVA	31
2.1 A NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DE ADAM.....	31
2.2 DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO.....	35
2.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: gênero tipicamente narrativo.....	39
CAP. 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE: seqüência narrativa, articuladores e tempos verbais	43
3.1 A SEQÜÊNCIA NARRATIVA SEGUNDO ADAM.....	43
3.2 OS ARTICULADORES.....	45
3.3 OS TEMPOS VERBAIS.....	48
CAP. 4 – METODOLOGIA DE PESQUISA	58
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS HQS.....	61
4.2.1 Apresentação e análise do texto base – HQ 1.....	62
4.2.2 Apresentação e análise do texto base – HQ 2.....	67
CAP. 5 – ANÁLISE DOS DADOS ORAIS E ESCRITOS	75
5.1 A RELAÇÃO ORALIDADE – ESCRITA NA 3ª SÉRIE.....	75
5.1.1 A organização das seqüências narrativas.....	76
5.1.2 O uso dos articuladores.....	81
5.1.3 O uso dos tempos verbais.....	86
5.2 A RELAÇÃO ORALIDADE – ESCRITA NA 7ª SÉRIE.....	93
5.2.1 A organização das seqüências narrativas.....	93
5.2.2 O uso dos articuladores.....	98
5.2.3 O uso dos tempos verbais.....	104
5.3 A RELAÇÃO ORALIDADE – ESCRITA E A ESCOLARIDADE.....	106
CONCLUSÃO	113
BIBLIOGRAFIA	117
ANEXOS	120

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar produções narrativas nas modalidades oral e escrita coletadas em fase inicial e avançada de escolaridade com a finalidade de descrevê-las e compará-las a partir da seqüência narrativa que as estrutura, dos articuladores e dos tempos verbais utilizados, uma vez que são recursos lingüísticos relevantes na construção de textos tipicamente narrativos. A relação entre as modalidades de uso lingüístico é tratada a partir da visão não-dicotômica, adotada por Marcuschi (2007), que considera tais modalidades em um contínuo fundado nos gêneros textuais. E a narrativa é vista a partir da organização textual proposta por Adam e Lorda (1999), que consideram a seqüência narrativa parte fundamental desse tipo de texto. E, por fim, com base em estudos de Perroni (1992), observamos o processo de aquisição da narrativa por meio da interação verbal. A organização das seqüências narrativas que estruturam os textos é analisada e descrita com base no esquema prototípico de Adam e Lorda (1999). O uso dos articuladores é observado à luz de estudos de Santos (2003), destacando-se os elementos utilizados e as funções exercidas por eles. Para a análise dos tempos verbais empregados enquanto uma categoria da enunciação, o referencial nuclear foi Fiorin (2008). O estudo dos articuladores e dos tempos verbais privilegiou a função desses elementos na organização da seqüência narrativa. Finalmente, os resultados encontrados confirmam as hipóteses aventadas no trabalho mostrando que a distância estabelecida entre os textos orais e escritos é proporcional ao grau de escolaridade do aprendiz.

ABSTRACT

This work has the purpose to analyze the narrative productions in both oral and written modality collected in the first and last years in a school with the objective to describe and compare them based on the sequence of these narrations, conjunctions and verb tenses used as they are of high importance when building texts typically narrative. The relationship among the linguistic modalities is approached according to the non-dichotomous view adopted by Marcuschi (2007), who considers such modalities continuously grounded on the text genres. The narration is seen upon the text organization proposed by Adam and Lorda (1999) who consider the narrative sequence fundamental part in this sort of text. Finally, based on Perroni (1992) studies, we observe the process of narrative acquisition through the oral interaction. The organization of the narrative sequences in which the texts are structured is analyzed and described having as reference the prototypical scheme of Adam and Lorda (1999). The use of conjunctions is observed in the light of Santos (2003) studies, highlighting the elements used and their respective functions. As for the reference used in the analysis of the verb tenses as categories of Annunciation, the nuclear reference was Fiorin (2008). The studies of conjunctions and verb tenses favored the functions of these elements in the narrative sequence organization. To sum up, the results founded ratify the hypothesis approached on this work showing that the distance existing between the oral and written text are proportional to the level of education the learner has.

INTRODUÇÃO

A atuação junto ao processo de ensino-aprendizagem de jovens que cursam o Ensino Fundamental e o Médio leva profissionais que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa a desenvolver preocupação quanto à produção textual desses alunos. E a avaliação que esses profissionais fazem baseia-se em atividades relacionadas a textos escritos, são atividades de leitura e produção de textos. Após alguns anos de práticas com a língua, os jovens deveriam atuar adequadamente, de maneira a produzir sentido, a ser compreendido, em determinado contexto. No entanto, muitas vezes, o resultado de atividades com leitura e produção de texto é ineficaz enquanto simulações de práticas sociais.

Um dos problemas a ser considerado nessas circunstâncias está relacionado com a produção de sentido, com a articulação e a organização das produções textuais dos alunos, tanto na modalidade oral como na escrita. Esse fato nos leva a estabelecer um questionamento acerca da narrativa, organização seqüencial que caracteriza várias práticas de uso da linguagem, vivenciadas pelos alunos muito antes do início do processo de escolarização.

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar produções narrativas levando em conta as modalidades oral e escrita das produções e o grau de escolaridade dos alunos com a finalidade de descrevê-las e compará-las. Para alcançarmos o objetivo descrito e obtermos respostas para a nossa prática profissional, pretendemos analisar, estabelecendo comparação, produções orais e escritas de alunos da 3ª e da 7ª séries do Ensino Fundamental. As produções consistem em transposições realizadas a partir da leitura/compreensão de duas histórias em quadrinhos – HQs – de Maurício de Sousa. Para esse trabalho, obtivemos de cada aluno uma produção oral e uma escrita referente a cada HQ lida. Portanto, cada aluno produziu duas transposições orais e duas escritas. Cada par oral-escrito está relacionado a uma HQ. Sendo assim, há um conjunto de 32 textos, 8 orais e 8 escritos, referentes a cada série.

Para observar as estruturas apresentadas nas produções orais e escritas dos

aprendizes de séries distintas é fundamental a compreensão sobre essas duas modalidades de uso lingüístico. Para isso, apresentamos uma série de considerações sobre a oralidade e a escrita, e a relação entre elas, até chegarmos a uma visão não-dicotômica, adotada por Marcuschi (2007). A partir dela a relação entre essas duas modalidades da língua é considerada em um contínuo fundado nos gêneros textuais.

Com base em tal concepção, assumimos que as experiências orais e escritas vividas pelos alunos convivem entre si, tais experiências se relacionam e se refletem em suas produções de maneira não-dicotômica e não-linear. Consideramos que as modalidades podem se mesclar, ou se tornar indispensáveis em determinada situação de produção. Adotado em contextos sócio-comunicativos, destacamos o gênero como modelo usado e reconhecido pela sociedade em que circula, e que pode ser afetado sócio, cultural e historicamente, apresentando variações, já que adotado em contextos sócio-comunicativos. É uma entidade sempre central em qualquer manifestação que envolve o uso da língua. E quando trabalhados na escola, os gêneros constituem sempre uma variação de algum gênero de referência, que, na instituição de ensino, vão funcionar com o objetivo próprio de ensino-aprendizagem.

Ao analisar uma atividade em que o objetivo era a produção de textos tipicamente narrativos, tomamos como referência as características da narrativa com base na visão de Adam e Lorda (1999), que focalizam o texto, principalmente, em partes menores, ou seja, focalizam a organização de estruturas menores do texto narrativo, das seqüências narrativas, e entendem as estruturas seqüenciais como prototípicas. Em outro momento, observamos o processo de aquisição da narrativa a partir do percurso lingüístico pelo qual uma criança, em condições típicas, passa, até constituir-se como narradora autônoma através da linguagem, descrito por Perroni (1992). Levamos em conta o gênero como ferramenta que permite a progressão da aprendizagem, e que vai propiciar o sucessivo desenvolvimento do aprendiz em outros momentos de aprendizagem.

O conjunto de critérios apresentados pela autora para o reconhecimento de uma narrativa nos orientou para a seleção das categorias de análise. Optamos por estudar a organização dos eventos nas produções narrativas a partir do protótipo de

seqüência narrativa decomposta em partes menores e os papéis desempenhados pelos articuladores e tempos verbais presentes nas seqüências, a fim de descrever e comparar as diferentes formas de organização encontradas.

Em seguida, apresentamos peculiaridades do gênero HQ, a fim de salientar sua pertinência ao servir de base para as produções narrativas, uma vez que é a partir da interpretação/leitura de duas HQs tipicamente narrativas que os indivíduos foram incitados a produzir textos narrativos.

A seqüência narrativa prototípica de Adam e Lorda (1999) é apresentada enquanto parte fundamental de textos predominantemente narrativos, para fundamentar o estudo das seqüências encontradas nos dados. Apresentamos também os fundamentos para o estudo dos articuladores e tempos verbais, que são recursos lingüísticos importantes na construção das seqüências narrativas. O funcionamento dessas categorias nos permite compreender o comportamento típico delas em função de um texto do tipo narrativo em modalidades e séries diferentes. Sendo assim, dedicamos uma seção à apresentação do referencial que tomamos como ponto de partida para observar os papéis exercidos pelos articuladores em função da progressão interna entre as seqüências e outra para observar a organização dos tempos verbais que se destacam nas narrativas.

Posteriormente, apresentamos nossos procedimentos metodológicos e descrevemos detalhadamente a atividade que objetivava a coleta de dados e em que contexto isso se deu. Apresentamos as quatro hipóteses aventadas no início da pesquisa, que orientaram nossos olhares, fundamentando-as de acordo com nosso arcabouço teórico. Por fim, como parte de nossos procedimentos, analisamos cada uma das HQs que constituem a base das transposições do *corpus*.

O próximo passo é a análise dos dados. Ela está organizada a partir das categorias de análise selecionadas, explicitadas e descritas a partir das produções narrativas. Em um primeiro momento, as produções são comparadas levando-se em conta as modalidades. Este procedimento se dá entre textos de alunos da mesma série. Portanto, os textos orais produzidos por alunos da 3ª série são comparados com os escritos, também produzidos por eles. O mesmo procedimento foi realizado entre os textos orais e escritos dos alunos da 7ª série. Posteriormente, as produções referentes aos alunos da 3ª série são confrontadas com as produções dos alunos da

7ª série, dessa vez levamos em conta a escolaridade dos alunos ao observar a organização narrativa nas produções.

Finalmente, apresentamos nossos comentários finais acerca da narrativa e do uso de articuladores e tempos verbais relacionados em função dessa organização em modalidades diferentes, esperando ter contribuído para esclarecer um dos aspectos da prática com a linguagem de alunos que cursam o Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO ORALIDADE – ESCRITA

Para melhor observar as estruturas apresentadas nas produções orais e escritas de aprendizes de séries distintas – parte do objetivo central deste estudo –, é fundamental a compreensão sobre essas duas modalidades de uso lingüístico a partir de uma visão sociointeracionista da linguagem. Neste capítulo apresentamos uma série de considerações sobre a fala e a escrita, e a relação entre elas, para chegar à visão não-dicotômica, adotada por Marcuschi (2007), na qual a relação entre essas duas modalidades da língua é considerada em um contínuo fundado nos gêneros textuais.

Nossas práticas com o uso da língua dependem dos gêneros que circulam em nossa sociedade; dependem do contexto, das pessoas envolvidas, da razão pela qual se faz necessária a interação. De acordo com esses fatores, por vezes, em nosso cotidiano, lemos um e-mail, comentamos com alguém o assunto contido nele, ou respondemos por escrito, com outro texto e assim por diante. Ora lemos, ora escrevemos, ora lemos para falar a alguém. É, então, comum estarmos inseridos em práticas complexas com a língua, é comum estarmos inseridos em práticas orais e escritas quase que ao mesmo tempo, e até ao mesmo tempo; e essa mudança de uma modalidade a outra e de um gênero a outro acontece naturalmente. É a experiência com essas práticas que nos proporciona habilidades também complexas, conforme a necessidade.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário observar o percurso de olhares aplicados às duas modalidades e à relação entre elas desde algum tempo atrás, de maneira a perceber a oralidade e a escrita como modalidades da mesma língua, sem conceber uma como secundária ou como representação com relação à outra. E, além disso, observá-las levando em consideração o peso dos gêneros.

1.1 DA VISÃO DICOTÔMICA A UM CONTÍNUO FUNDADO NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Na segunda metade do século XX, segundo Madureira (2004, p. 17), discussões sobre as relações entre as modalidades oral e escrita foram realizadas por antropólogos, teóricos da comunicação e psicólogos. Esses estudiosos postulavam os efeitos da escrita nos indivíduos que a utilizavam em comparação aos que não dispunham do conhecimento da escrita. Assim, ao tentar comparar grupos a partir de um conhecimento que só um deles possui, são levados a perceber qualquer manifestação lingüística pelo viés da escrita e a sustentar a idéia de que há uma grande distância entre uma modalidade e outra. Conseqüentemente, o que não havia de escrita na oralidade era visto como uma deficiência. A escrita era o modelo para observação. Dessa maneira, a escrita passa a ser vista como uma nova forma de conhecimento e a representar a ampliação da capacidade cognitiva dos que atuam por meio dela.

Essa concepção instaura-se entre as décadas de 50 e 80, e é chamada de teoria da “grande divisão”. É uma abordagem centrada na diferença entre as duas modalidades e na valorização da escrita em detrimento da oralidade. Segundo Marcuschi (2006, p. 26), a escrita passa a ser “percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos”, sendo concebida como tecnologia autônoma. Formulavam-se questões acerca da escrita como se fosse possível olhar para ela como um sistema lingüístico autônomo, desconsiderando os elementos discursivos relacionados às produções escritas. Não era vista como parte de um processo de interação, de constituição. Faltava relacioná-la com o próprio indivíduo que se servia dela.

Madureira (2004, p. 13) faz um interessante e muito relevante questionamento quanto ao papel do professor relacionado à noção de autonomia da escrita no meio escolar. Vejamos:

Fosse a escrita um meio tão autônomo e completo, do qual se devem extirpar as marcas que lembrem a linguagem falada, para que o professor? O aprendiz leria e pronto. Mas o que se verifica é que, mesmo nos mais altos níveis de escolarização, a

figura do professor e a presença dos interlocutores são indispensáveis.

Sendo assim, como pode ser autônoma sendo outra modalidade da mesma língua que o usuário fala? E se assim fosse, não deveria ser capaz de substituir a fala? Verdade é que não se reconhecem sistemas gráficos eficazes para representar a fala. Assim como a fala não é capaz de reproduzir o tamanho e o tipo de letras, as cores e os formatos e imagens, a escrita não é capaz de reproduzir gestos, mímicas e a prosódia, por exemplo.

Hoje podemos afirmar que as modalidades possuem sistemas distintos de organização e cada uma delas exige conhecimentos específicos dos usuários da língua. No entanto, defender conforme os adeptos da “grande divisão” que “haveria diferenças radicais, profundas e essenciais entre os modos de pensar dos membros das sociedades letradas e não-letradas, diferenças que estabeleceriam modos de organização e conhecimento específicos de cada uma” (MADUREIRA, 2004, p. 18) é esquecer que nascemos seres orais, que a escrita só pode ser apreendida depois da fala.

É importante compreender, conforme Madureira (2007, p. 7), que a modalidade oral constitui “o meio mais poderoso e intenso de transmissão cultural”. Basta lembrar a existência de sociedades que têm apenas a tradição oral e não dispõem de sistemas de escrita e o fato de que todos os povos possuem uma tradição oral. É inegável o papel de transmissão cultural da oralidade, porém não podemos afirmar com segurança qual das modalidades exerce esse papel com mais poder e intensidade. A oralidade poderia ser vista dessa forma em um momento em que era a única forma de manifestação lingüística e de transmissão cultural, mas atualmente a escrita também exerce o papel de transmitir conhecimento, com isso, não concebemos a idéia de que uma modalidade possa ser mais ou menos eficaz para essa função.

Abaurre (1988) afirma que a fala é uma modalidade de uso da língua que necessita apenas do aparato disponível pelo ser humano e, a partir de estudos sobre aquisição de linguagem, constata que a criança se baseia na oralidade ao ser iniciada na modalidade escrita. Dessa maneira, é relevante destacar essa “primazia” da oralidade sobre a escrita, que vem a ser apenas cronológica e que, portanto, não

torna a primeira mais importante ou com mais prestígio que a outra. Ambas constituem formas de interagir, de atuar por meio da linguagem. Quanto a essa primazia, Marcuschi considera que

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. (MARCUSCHI, 2007, p. 18).

Pela visão grafocêntrica e, conseqüentemente, pela tendência a estabelecer dicotomias estanques entre as modalidades oral e escrita a teoria da “grande divisão” recebeu fortes críticas e deu espaço para o surgimento de outra. Contrária aos extremismos, nasce na década de 80 uma nova teoria que vai buscar fundamentos para os estudos sobre a oralidade e a escrita nos contextos sociais de produção, chamada de teoria da “continuidade”. A partir de contribuições das áreas da Análise da Conversação, Lingüística Textual e Aquisição da Escrita cresce o interesse pelos estudos baseados na comparação entre as duas modalidades. A partir dessa abordagem, as manifestações lingüísticas passam a ser concebidas como práticas sociais, em relação ao grupo que as utiliza, como manifestações de interação.

A teoria da continuidade permite perceber uma modalidade e outra pelo viés da equivalência e tenta evitar as noções de autonomia e supremacia da escrita. A idéia de autonomia da escrita estava baseada na desvinculação entre a produção e o contexto; na superioridade da escrita, decorrente da comparação entre textos orais de conversação informal e gêneros tipicamente escritos, como ensaios acadêmicos, o que salientava dicotomias extremas. Para se contrapor a essas noções, a nova teoria traz consigo a necessidade de olhar as manifestações de linguagem relacionando-as com seus contextos de produção. No caso de estudos como este, com o objetivo de comparar e descrever manifestações lingüísticas semelhantes em contextos semelhantes de produção, destaca-se a importância de eleger produções equivalentes, levando em conta o gênero textual.

Hoje, com base em estudos sobre a relação entre a oralidade e a escrita, podemos afirmar que não há como não relacionar o gênero ao contexto de produção

em uma realização lingüística. Concebemos o gênero como um modelo elaborado na e para a interação que é adaptado e atualizado conforme a sociedade em que circula.

Com a inserção do contexto e do gênero na maneira de olhar uma produção lingüística, a teoria da “continuidade” salienta a relação e a proximidade existentes entre as modalidades, já que são meios de atualização da mesma língua, deixando perceber que podemos encontrar mais semelhanças do que diferenças entre elas.

A partir da abordagem não dicotômica, semelhanças e diferenças passam a ser vistas como características peculiares de cada modalidade separadamente, sem que se procurem marcas de uma em outra, ou que se eleja uma delas como modelo. As características podem ser interpretadas como exigências do gênero, como propriedades da língua ou como marcas da singularidade de um indivíduo ao usar a língua.

Portanto, a partir dessa abordagem, entendemos que

a escrita e a oralidade são usos lingüísticos essencialmente equivalentes, cujas diferenças se relacionam apenas com as diferentes exigências dos meios materiais em que se realizam. Para os defensores dessa posição, o domínio da escrita não acarreta nenhuma diferença lingüística ou cognitiva importante: a escrita passa a ser vista apenas como um instrumento neutro para a preservação da linguagem no tempo e no espaço. (MADUREIRA, 2004, p. 20)

Compreendemos que a língua, em qualquer de suas modalidades, mantém relações profundas com as representações e formações da sociedade e a cultura da qual faz parte. E ainda que levemos em consideração a grande importância da escrita para toda sociedade letrada e reconheçamos que em alguns contextos sociais ela ainda é tratada como superior à oralidade, como sinal de prestígio social por sua imposição e infiltração, somos seres intrinsecamente orais que fazemos uso da língua em práticas sociais particulares nas duas modalidades; portanto, a experiência da escrita convive com a experiência da oralidade em nossos usos.

Por isso, é importante reconhecer que a escrita permeia quase todas as práticas das sociedades em que se faz presente, até mesmo para analfabetos, que não dominam apenas as práticas relacionadas à alfabetização regular e institucional, mas estão influenciados por ela. Porém, ela “se torna” indispensável para

determinado grupo depois de utilizada por ele, conforme Marcuschi (2007, p. 16-17) afirma:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhes são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Com isso, faz sentido entendermos a força de um ditado popular, também citado em Madureira (2004, p. 15), que diz que para viver uma vida plena um homem deve “ter um filho, plantar uma árvore e... escrever um livro”, sendo essas três imagens que mantêm um homem eterno, imortal, que perpetua sua memória. No entanto, não se pode deixar de observar que na maioria das vezes ele é retomado e repetido por gerações por meio da fala.

Uma forma de não impor uma modalidade a outra é considerar as variações ao longo de uma escala composta por textos tipicamente orais em uma extremidade e tipicamente escritos em outra. As gradações encontradas representam a interação entre modalidades e gêneros. Sobre essa postura, Marcuschi (2007, p. 42) destaca que:

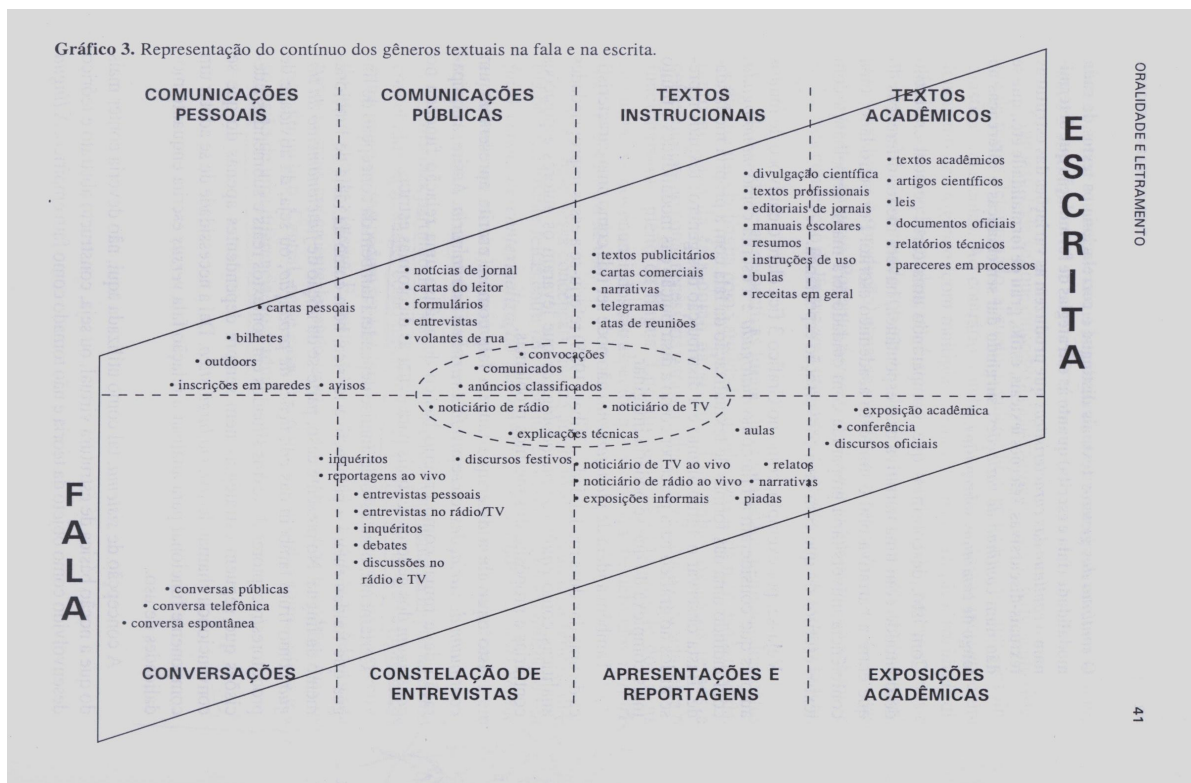
O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Por meio dessas considerações, o autor mostra que é a partir de um determinado gênero que vamos obter um protótipo da produção a ser concretizada. É a partir do mesmo protótipo de um gênero que a realização, a língua em uso, admite diferenças entre os textos empíricos. Cada realização consiste em um evento singular de uso da língua, por isso, as variações decorrentes das atividades

comunicativas são graduais e não-lineares. Com base no modelo de Marcuschi, o protótipo de um gênero é o que esperamos que pode ser produzido por qualquer falante, levando-se em consideração as regularidades reconhecidas pela sociedade e as variações relativas ao uso. A partir dessa concepção, o autor postula o gênero como elemento central de seu modelo de continuidade entre a escrita e a oralidade e núcleo da hipótese que orienta seus estudos sobre a relação entre essas modalidades.

O autor defende a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” (MARCUSCHI,2007, p. 37). Logo, reconhecendo que a oralidade e a escrita são práticas sociais, ao considerá-las em um contínuo de “práticas sociais de produção textual” o gênero é tomado como elemento fundamental a ser levado em conta em uma prática isolada, para que as variações possam ser concebidas a partir de um ponto comum.

Para um detalhamento do modelo de continuidade ao qual nos referimos, reproduzimos o quadro usado por Marcuschi (2007, p.41), no qual está representado o contínuo oralidade/escrita mediante o uso de gêneros:



A partir do quadro, podemos perceber que de um extremo a outro, representando as modalidades da língua, o autor situa os vários gêneros textuais de maneira não-linear e mesclada, mostrando que os textos podem ser realizados com maior ou menor similaridade em relação a um protótipo. Pode haver um gênero tipicamente escrito que se realize aproximando-se da fala, ou vice-versa. No centro do quadro, o autor situa os gêneros tidos como “mistos”, quanto ao meio de produção – sonoro e gráfico – e à concepção discursiva – oral e escrita.

Apesar de Marcuschi (2007) não definir a concepção discursiva, essa é uma noção fundamental para entender o contínuo fala-escrita. O conceito consiste em um conhecimento internalizado pelos usuários da língua com relação ao uso dela própria, adquirido por meio da prática com a linguagem em diferentes contextos, na escola, por exemplo, e fora dela. Desse modo, essa é uma noção que contribui para a distinção de gêneros textuais uma vez que a comunicação se dá por meio deles.

Quando nos apropriamos de algum gênero, ao nos comunicarmos, o conhecimento internalizado é ativado e relacionado ao gênero usado e isso ocorre com base nas experiências orais e escritas do falante.

Um gênero do extremo oral representa um protótipo mais aproximado da modalidade oral assim como um gênero situado no extremo da escrita representa um protótipo mais aproximado da modalidade escrita. Tratamos aqui de modelos típicos e não de realizações concretas, já que a fala e a escrita são modos cognitivos e sociais de representação que se concretizam em práticas isoladas e é no uso da língua que as práticas sociais determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita na sociedade.

A partir dessa apresentação teórica, neste capítulo, buscamos compreender a relação entre o contínuo oralidade/escrita e o gênero que adotamos para este estudo. Como parte da sociedade atual, nossos jovens experienciam atividades em que práticas orais e escritas ocorrem simultaneamente, considerando que nascemos seres orais e somos permeados pela escrita através de nossas experiências cotidianas. Também com naturalidade adotamos gêneros distintos em nossas práticas e nos utilizamos deles, mudamos de um para outro, sem dificuldade para alcançar um objetivo comunicativo. Observar, no caso dessa pesquisa, a relação entre as modalidades nas produções narrativas significa então observar que relação

os indivíduos participantes da pesquisa, alunos de 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, mantêm, nas modalidades, com um gênero determinado, em uma situação determinada.

A oralidade e a escrita estão relacionadas porque são realizações da mesma língua, em seu uso. A escolha de uma modalidade ou outra e as peculiaridades de cada uma delas se estabelecem de acordo com o meio em que dada situação de comunicação se realiza, de acordo com o gênero em que se realiza. Ao simular a experiência cotidiana com a linguagem, os aprendizes se utilizam da oralidade ou da escrita conforme a necessidade e as solicitações dos professores.

As experiências orais e escritas vividas pelos alunos convivem, relacionam-se e refletem-se em suas produções de maneira não-dicotômica e não-linear. Assumimos que as modalidades podem se mesclar, ou se tornar indispensáveis em determinada situação de produção e buscamos focar nos textos analisados o que o aluno produziu, isto é, refletir sobre o uso da língua.

Portanto, em função da relação entre as modalidades e o gênero existente em qualquer prática com a linguagem, tomamos o gênero, base do modelo utilizado, para descrever as produções narrativas. Esperamos que sejam produzidas narrativas escolares, que podem variar no eixo contínuo do gênero narrativa escolar, que vai de um extremo tipicamente oral ao tipicamente escrito. Com base nas características prototípicas das narrativas vamos observar as narrativas efetivamente produzidas pelos aprendizes durante a coleta de dados.

Esperamos encontrar mais semelhanças do que diferenças entre todos os textos por tratar-se do mesmo gênero, e da mesma língua. Além disso, temos expectativas de encontrar diferenças entre produções de alunos da mesma série. A análise também buscará comparar produções de alunos da 3ª e 7ª séries, levando-se em conta o fator escolaridade, por acreditarmos que as variações que podemos encontrar possam sofrer influência do tempo de contato que os alunos mantêm com a escrita.

Com base nessas considerações, acreditamos que o distanciamento entre o texto falado e o escrito é proporcional ao grau de escolaridade. Esperamos que esses textos possam apresentar-se mais semelhantes ou mais diferentes conforme a posição que tomarem na escala que vai do tipicamente oral ao tipicamente escrito.

1. 2 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM FUNÇÃO DE SEUS PAPÉIS SÓCIO-COMUNICATIVOS

Concebendo a noção de gênero como nuclear para a visão adotada, apresentamos nesta seção um panorama de considerações acerca do conceito de gênero de maneira a destacar o que há de relevante com relação à visão não-dicotômica e, conseqüentemente, ao modelo adotado. Sendo assim, assumimos de início que os gêneros são “cristalizações lingüísticas de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2006, p. 46) adotadas e adaptadas em função dos papéis sócio-comunicativos que podem exercer, pré-estabelecidos em determinada sociedade, em certa situação de comunicação. O interesse aqui é destacar o gênero como modelo usado e reconhecido pela sociedade em que circula, e que pode ser afetado sócio, cultural e historicamente, apresentando variações, já que adotados em contextos sócio-comunicativos. É uma entidade sempre central em qualquer manifestação que envolve o uso da língua.

A partir desse ponto de vista, começemos por considerações de Bakhtin. Assumindo uma visão sócio-interativa, dialógica, da linguagem, Bakhtin se dedicou a observar suas funções interacionais dos gêneros do discurso. Sendo assim, defendeu a idéia de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Trata-se da natureza verbal dos gêneros, definidos pelo autor como formas relativamente estáveis de enunciado. O autor se refere à historicidade dessas unidades. Mostra que são constituídos socialmente na e para a interação, caso contrário não os reconheceríamos. Os gêneros discursivos não são formas aleatórias e, por isso, devem ser levadas em conta as situações de comunicação em determinada esfera social. O autor defende que apenas na situação de interação é possível compreender a constituição e a função comunicativa de um gênero.

Dessa forma, os gêneros se constituem e se cristalizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal. Essa é a base para compreendermos o processo de formação dos gêneros em geral, que é infundável. Conforme os indivíduos necessitam atuar em novas situações de interação, surgem novas necessidades, novos propósitos de comunicação e para que seja possível a interação, e por meio dela, surgem novos gêneros. O processo de formação está vinculado, portanto, às atividades de interação verbal. E com base nas atividades cristalizadas, os gêneros possuem uma finalidade discursiva. À medida que a esfera de circulação dos gêneros se desenvolve e complexifica, há maior variedade deles na sociedade.

Constituídos histórica e dialeticamente, os gêneros apresentam por um lado um aspecto normativo e cultural, e por outro, são formas sociais para a atividade de linguagem, sensíveis às mudanças sociais, flexíveis aos usos. Sendo assim, para o falante “os gêneros constituem-se como “índices” sociais para a construção do enunciado” e para o interlocutor, “os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas”(RODRIGUES, 2005, p. 166).

Com base no pensamento bakhtiniano de que os gêneros são formas relativamente estáveis constituídas e reconhecidas pela sociedade para possibilitar a interação e em estudos de Vygotsky, Bronckart e Schneuwly e Dolz seguem a linha do interacionismo sócio-discursivo. Os interesses de Bronckart (2007) estão centrados não apenas, mas também nos processos psicológicos e nas condições sociais associados às ações de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004) dedicam-se ao estudo de gêneros orais e escritos, objetivando o ensino de língua materna a partir de seqüências didáticas.

Bronckart (2007, p. 137) sustenta a idéia de que, em função de seus objetivos e interesses específicos, as formações sociais elaboram diferentes espécies ou famílias de textos que apresentam características bastante estáveis e que, por isso, são chamados “gêneros de texto”. Esses gêneros estão disponíveis no interdiscurso a título de modelos indexados pelas gerações contemporâneas e anteriores.

Sendo assim, é a partir da apropriação dos gêneros que circulam na sociedade que um indivíduo poderá agir em determinada atividade de linguagem. Eles se cristalizam como ferramentas que permitem a atuação do indivíduo em

sociedade. Essa apropriação constitui um mecanismo de socialização. O indivíduo adota o gênero que julga mais adequado de acordo com a situação de comunicação em que pretende atuar. Tal atuação dá origem a textos que a partir das formas pré-estabelecidas podem contribuir para a modificação do próprio gênero. Machado (2005, p. 251) afirma que trata-se “de um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes.”

Levando em conta a diversidade infinita dos gêneros textuais, Bronckart (2007, p. 138) considera que “os gêneros não podem nunca ser objetos de uma classificação racional, estável e definitiva”. Justifica essa afirmativa por serem os gêneros em número ilimitado; por serem os critérios de classificação pouco delimitáveis e em constante interação; e, ainda, porque uma classificação desse tipo não poderia se basear em um único critério facilmente objetivável. Assim, afirma que:

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüísticas (BRONCKART, 2007, p.137).

O autor também admite um aspecto regular e outro variável ao conceber o gênero. E a partir dessa concepção considera que os textos orais e escritos não serão simples reproduções de um gênero. O texto é uma unidade concreta, por isso é constituído de características regulares e propriedades particulares, devido aos objetivos do indivíduo. Assim, os gêneros não são elementos convencionados, são construídos em cada sociedade pelos usuários da língua.

Schneuwly e Dolz (2004) se preocupam em conceituar gênero, considerando-o um objeto socialmente elaborado, na e para a interação, que se define por três dimensões: o conteúdo, a forma e os traços das decisões tomadas pelo produtor. Nesta última dimensão estão incluídas as possíveis variações com relação aos “conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.”(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 52)

Concomitante a essas concepções, temos a de Adam, que segue uma linha

cognitivista, observando aspectos de organização cognitiva, lingüística e pragmática dos gêneros.

Segundo Costa (2005), Adam em seus estudos acerca do conceito de gênero formula um conjunto de hipóteses que são conseqüências da concepção bakhtiniana. A primeira hipótese é de que os gêneros são de uma diversidade infinita. Isso significa que os gêneros textuais podem se multiplicar infinitamente por serem considerados formas comunicativas construídas por diversas configurações sócio-históricas, de acordo com seus interesses e objetivos particulares. Os gêneros evoluem e se tornam complexos de acordo com a evolução e a complexidade das formações sociais nas quais eles circulam.

A segunda hipótese sobre os gêneros textuais diz respeito a seu caráter normativo. O gênero é reconhecido na interação. No entanto, enquanto modelo, protótipo, esse aspecto não compromete o espaço da variação. Adam considera que os gêneros são convenções constituídas entre dois princípios, que se complementam e se contradizem: um centrípeto de identidade, que se volta para o passado, para a repetição, reprodução, que é governado por regras; e outro, centrífugo, de diferença, que se volta para o futuro, para a inovação, que muda regras, varia. Assim, devemos considerar os gêneros indispensáveis à comunicação, à interação, tanto por seu aspecto estável, reconhecível, como por seu aspecto “atualizador”, que se renova; podendo ser modificado ou reformulado de acordo com a necessidade do grupo social, mas sempre com base no que já conhecemos.

A terceira hipótese é a de que os gêneros afetam potencialmente todos os níveis da textualização, níveis estes estabelecidos por Bakhtin. São eles o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esta última é o que vamos observar mais especificamente também por meio da concepção de Adam.

Ainda quanto à noção de gênero, Adam considera que ao falar de “tipos” em âmbito global e complexo pode-se tratar de “tipos de práticas sociodiscursivas”. O autor entende que o gênero relaciona um texto, sempre singular, a um grupo de textos, tanto no movimento da produção como no da interpretação. O gênero corresponde ao texto acrescido de sua situação de produção. Os gêneros textuais são dinâmicos, flexíveis, intrinsecamente ligados aos contextos sócio-históricos em que circulam. Assim, ao contar uma história, o indivíduo se utiliza do que conhece

previamente sobre o que é contar algo acrescido do que é o objetivo daquela atividade específica, o que será contado, de maneira a reconhecer e a fazer reconhecer naquela prática um gênero tipicamente narrativo.

Em uma linha sócio-cognitiva e interativa, Marcuschi considera os gêneros, também com base em Bakhtin, como formas textuais concretizadas em situações de comunicação recorrentes. Afirma que são os textos que encontramos diariamente e que apresentam padrões sócio-comunicativos caracterizados por sua composição, seu objetivo e estilo, com relação a forças sócio-históricas e institucionais. O gênero é de natureza sócio-comunicativa. Marcuschi situa os gêneros no contínuo da relação fala-escrita, como vimos anteriormente. Sendo assim, segundo ele, os gêneros discursivos são formas comunicativas padronizadas apropriadas para a interação. Conforme suas próprias palavras:

Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sociocomunicativas concretas (MARCUSCHI, 2006, p. 43)

A partir dessa exposição, deixamos claras as postulações das quais nos utilizamos para compreender melhor a noção de gênero nesta pesquisa. A mescla ou complementação de uma teoria por outra nos leva a assumir que os gêneros são modelos textuais indispensáveis à comunicação, elaborados na e para a interação, apropriados na fala ou na escrita, que possuem, por um lado, um caráter estável, reconhecível, e, por outro, um caráter variável, que permite a eles evoluir e se tornarem mais complexos de maneira a se adaptar e atualizar de acordo com a sociedade em que circulam, considerando o objetivo específico e a situação recorrente de uso com os quais estão relacionados.

A partir desse ponto de vista, retomamos aqui a posição de Schneuwly e Dolz (2004), com relação à preocupação com o ensino de língua materna a fim de esclarecer melhor a pertinência de ter como objeto de estudo narrativas escolares.

Na escola, tradicionalmente, circulam gêneros, vistos e tratados como objetos de ensino-aprendizagem. No ambiente escolar, eles estão presentes para o ensino da leitura, da escrita ou da fala. Para tanto, são criadas situações fictícias em torno deles com finalidade de aprendizagem. Nesse contexto não são apenas

instrumentos de comunicação. O que se pretende é que o aluno domine situações, porém o objetivo comunicativo é suspenso. Os gêneros não são referidos a outros, que circulam fora da escola, não são devidamente apresentados aos alunos como modelos, como gênero de referência para a produção dentro da escola.

Diante desse contexto particular de circulação de gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p. 80-1) propõem uma abordagem que visa o trabalho com gêneros como objeto de ensino e instrumento central para o trabalho com a linguagem. Explicitam o que se deve levar em conta:

a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender e dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;

b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre - nós acabamos de dizê-lo - gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento (...) que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Tendo essa visão acerca dos gêneros na escola, os autores afirmam que uma análise de características dos gêneros pode fornecer uma base de “modelização” instrumental para organizar atividades de ensino desses objetos. Os gêneros trabalhados na escola constituem sempre uma variação de algum gênero de referência, que, na instituição de ensino, vão funcionar com o objetivo próprio de ensino-aprendizagem. Para lidar com os protótipos dos gêneros, eles propõem a elaboração de “modelos didáticos de gêneros”.

Para tal confecção, concebem um processo didático no qual se aplicam três princípios: o de *legitimidade*, o de *pertinência* e o de *solidarização*. Eles estão,

respectivamente, relacionados aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem; e à coerência dos saberes quanto aos objetivos visados (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 82). A aplicação de um deles é sempre dependente da aplicação dos outros. O gênero como objeto escolar é definido a partir de sua modelização didática. Os modelos devem ser elaborados para planejar, organizar o ensino, sendo pensados a partir da progressão da aprendizagem, levando-se em conta desde a sensibilização na recepção até um aprofundamento maior em situação de produção. Em resumo, um modelo didático apresenta duas características principais:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82)

Tomando como central em nossa pesquisa um gênero escolar, defendemos a idéia de que qualquer gênero que seja introduzido na escola servindo de objeto de ensino, é elaborado, necessariamente, a partir de um protótipo do gênero original. Concebendo a narrativa escolar a partir desse ponto de vista, reconhecemos as produções como realizações de uma variação de um gênero narrativo original, a narrativa escolar, defendendo que as produções narrativas podem ser previstas em atividades cotidianas de nossos alunos.

Acreditamos que as atividades propostas aos alunos constituem situações bem próximas da prática de recontar. As atividades orais de recontar histórias são indiscutivelmente comuns em nossas práticas sócio-comunicativas cotidianas, como, por exemplo, contar um final de semana, um filme visto ou um livro lido, e as atividades escritas constituem atividades tipicamente escolares, que se dão a partir de um gênero considerado objeto de ensino-aprendizagem predominante em contexto escolar, representando uma variação do gênero original.

Especialmente no período escolar entre a 3ª e a 7ª série, acreditamos que os aprendizes possuem familiaridade com gêneros predominantemente narrativos como, por exemplo, conto de fadas, fábula e HQ e por isso podem ser aproveitados

na escola com o objetivo de ensino-aprendizagem. Os aprendizes, enquanto membros da sociedade, necessitam dessas ferramentas para agir.

Em casos em que a criança não mantém contato com tais gêneros fora da escola, o trabalho com o gênero enquanto objeto de ensino-aprendizagem vai contribuir na construção da familiaridade necessária. Com esse objetivo, a escola deve trabalhar com variações do gênero original. Com base nessa concepção, aproveitamos os gêneros HQ e narrativa escolar na atividade escolar realizada para nosso estudo.

Ao ler uma narrativa em quadrinhos a fim de recontar o que leu, o aluno se prepara a partir do que já conhece das práticas de seu grupo social. E, dessa maneira, está lidando com a relação entre modalidades e atuando a partir de gêneros distintos. Na passagem de um gênero a outro atuam também na passagem de uma modalidade a outra, lidando com a mescla de modalidades em um contínuo de variações. Por meio dessa perspectiva, concluímos que a narrativa escolar constitui uma variação de um gênero ou uma variação de parte de um gênero, projetando-a ao uso em contexto original de comunicação.

CAPÍTULO 2

NARRATIVA

No presente capítulo, fazemos, primeiramente, uma apresentação das características da narrativa, para depois observarmos o processo de aquisição a partir do percurso lingüístico pelo qual uma criança, em condições típicas, passa, até constituir-se como narradora autônoma, por meio do discurso narrativo, levando-se em conta o gênero como ferramenta que permite a progressão da aprendizagem. Em seguida, tratamos do gênero HQ, a fim de salientar sua pertinência ao servir de base para as produções narrativas.

2.1. A NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DE ADAM

Segundo Brandão (2003), apesar de Jean-Michel Adam seguir uma linha cognitivista ao analisar textos por estruturas menores a partir do estudo de seqüências textuais e admitir, para isso, uma suspensão temporária do contexto, o autor não deixa de considerar a linguagem na interação, ou seja, não dispensa a idéia do importante papel social que a narrativa exerce.

Assim, destacam-se em Adam e Lorda (1999, p. 13) três considerações acerca da importância do relato – texto predominantemente narrativo. Primeiramente, ao considerar essa uma prática fundamental para a relação entre pessoas, afirmam que “relatar, sea cual sea la situación narrativa, y ya se trate de experiencias vividas, soñadas o imaginadas, constituye uno de los medios más eficaces de relacionarse con otras personas, por lo que es una actividad fundamental para la sociabilidad.”

Em um segundo momento, ainda, consideram que “la capacidad de contar y la posibilidad para mayores y pequeños de divertimos, conocernos mejor y aprender gracias a los relatos tiene carácter universal.” (1999, p. 13).

E, por fim, no tocante a uma das funções essenciais dessa prática, compreendem que o relato mantém vivo o que se conta por muitas gerações: “aquello que no se cuenta terminará por desaparecer tarde o temprano.” (1999, p. 15).

Tendo em vista as considerações de Adam e Lorda (1999) quanto à relevância social da narrativa, é importante destacarmos aqui que a visão adotada por eles focaliza o texto, principalmente, em partes menores, ou seja, focaliza a organização de estruturas menores do texto narrativo, das seqüências narrativas.

Sendo assim, vamos observar a narrativa a partir da abordagem de Adam, para compreender e melhor lidar com princípios que organizam o texto, no que diz respeito à estrutura narrativa.

Segundo Brandão (2003), Adam considera o modo de organização cognitiva dos conteúdos textuais, para isso focaliza partes menores, elementos mais estritamente lingüísticos da textualidade. A preocupação maior é a de estudar um conjunto de seqüências que podem compor um texto. Esse modelo de estrutura composicional ou teoria composicional de seqüências nos leva a classificar os textos de acordo com o tipo de seqüência predominante. O autor concebe o texto como elemento heterogêneo, complexo e coerente, que pode ser composto por seqüências diversas. Quanto aos diversos planos de organização textual, Adam e Lorda (1999, p. 35) afirmam que “solo así es posible captar el carácter profundamente heterogéneo, a la vez complejo y coherente, de un objeto irreductible a un solo tipo o modo de organización.”

Sobre a heterogeneidade e o texto narrativo, Adam e Lorda (1999, p. 35) destacam que: “un texto narrativo (novela, parábola, suceso...) es una unidad compleja y profundamente heterogénea, compuesta de momentos narrativos, descriptivos y dialogales más o menos puros, que denominamos secuencias.” Tendo em vista que os autores se baseiam na estrutura seqüencial dos textos, Adam e Lorda (1999) têm por objetivo mostrar que os textos são heterogêneos quanto às seqüências que os configuram; um texto pode apresentar mais de uma seqüência, mas apenas uma delas deverá ser dominante.

Afirmam que um texto pode ser considerado um relato, uma descrição, uma argumentação de índole mais ou menos típica segundo seu menor ou maior

afastamento de um protótipo de referência. E acrescentam: “dado que no se confundirán prototipo y texto realizado, se dirá que un texto (o una secuencia de un texto) es solo una ejemplificación más o menos típica.” (1999, p. 35).

A noção de protótipo, concomitante à noção de seqüência adotadas da proposta de Adam e Lorda, consiste no entendimento das estruturas seqüenciais não como realizações concretas, mas como modelos que servem de referência para essas produções concretas. É como se tivéssemos a descrição das partes, apresentando todo o conjunto de macroproposições possíveis para compor determinada seqüência. Concebemos aqui a macroposição como um conjunto de proposições que “dá conta de uma das características da seqüência e [que] pode ser atualizada por uma ou várias proposições na superfície do texto” (Bonini, 2005, p. 217-18). No entanto, a seqüência pode ou não apresentar-se com todas as macroproposições que a caracterizam.

Segundo Bonini (2005, p. 214), Adam afirma que “os gêneros compõem categorias de natureza prático-empíricas, prototípicas e reguladoras dos enunciados.” E, ainda, que “são entendidos como componentes da interação social e as seqüências, como esquemas em interação dentro de um gênero.” (Bonini, 2005, p. 215). De acordo com as noções apresentadas, segundo as concepções de Adam, observamos a seguinte relação hierárquica: GÊNERO - TEXTO – SEQÜÊNCIA – MACROPROPOSIÇÕES.

Tendo em vista que a unidade “texto” é muito complexa e heterogênea e levando em conta os fatos de regularidade apresentados nesta unidade, Adam e Lorda (1999) identificam e caracterizam as seqüências que compõem um texto em cinco tipos, usados de diferentes formas na composição de gêneros diversos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

As seqüências textuais são unidades composicionais mais complexas que períodos. Adam e Lorda (1999, p. 62) definem seqüência textual como:

una red de relaciones jerárquicas-puede descomponerse em partes (oraciones) unidas entre ellas (proposiciones) y unidas al todo que constituyen (secuencia)- y, por otra parte, como una entidad relativamente autónoma. Está dotada de organización interna propia y mantiene una relación de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte: el TEXTO.

O que distingue uma seqüência de um gênero é sua menor variabilidade. Os gêneros, uma vez que se constituem nas interações comunicativas, são heterogêneos e se apresentam, portanto, em número infinito. Já a seqüência configura-se em um número limitado de tipos, sendo, por isso, passível de classificação. A seqüência textual, de um lado, é um conjunto hierarquicamente organizado de macroproposições; e, de outro, é atualizada mediante as exigências pragmáticas do enunciado.

Considerando que é no resultado das relações entre os vários constituintes composicionais que cada texto constrói seus efeitos de sentido, quanto à seqüência narrativa, Adam destaca seis características que lhe são próprias: a cadeia de eventos, a unidade temática, os predicados transformados, o processo, a intriga e a moral. O esquema prototípico da seqüência narrativa contém seis macroproposições: a situação inicial, a complicação, as (re)ações, a resolução, a situação final e a moral.

A noção de seqüência textual de Adam e Lorda (1999) pode ser relacionada ao conceito de gênero tratado na pesquisa. O gênero produzido pelos alunos participantes da pesquisa é a narrativa escolar que consiste em um objeto de ensino-aprendizagem, por um lado, e, por outro, representa uma atividade oral comum em nossas práticas cotidianas.

A atividade para coleta de dados que resultou na produção desse gênero foi pensada com base em nosso interesse em estudar textos predominantemente narrativos, ou seja, compostos predominantemente por seqüências narrativas, tendo as seqüências como partes menores constituintes de textos.

O texto é um elemento heterogêneo, que pode ser composto por seqüências de diferentes tipos, o que vai definir a especificidade do texto é a predominância de um tipo de seqüência. Sendo assim, a seqüência não coincide necessariamente com o texto. No caso de nossos dados, os textos produzidos são constituídos por uma única seqüência, uma vez que baseados em HQs constituídas também por uma única seqüência narrativa. Sendo esse um fato isolado, o texto necessariamente não coincide com uma seqüência textual.

2.2. DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO

A fim de compreender como se dá a aquisição das características apresentadas a partir de Adam, apresentamos nesta seção o processo de aquisição do discurso narrativo descrito por Perroni (1992), relevante aqui para percebermos de que maneira, por meio de qual percurso, nossos alunos se constituem enquanto narradores autônomos através da linguagem, observando essa autonomia a partir de nossas categorias de análise.

Perroni (1992), com o intuito de verificar o desenvolvimento do discurso narrativo na infância, acompanha longitudinalmente duas crianças, entre dois e cinco anos de idade, dando destaque ao aspecto dialógico do discurso, isto é, investiga as produções lingüísticas orais das crianças em sua relação com o outro. Assim, a autora acompanha o processo de desenvolvimento da narrativa da criança desde suas primeiras interações com o adulto até o momento em que ela se assume como narradora autônoma.

Para sua investigação, a autora estabelece alguns critérios fundamentais para identificar um texto narrativo produzido por adultos, falantes mais experientes, que são: dependência temporal entre os eventos, orações constituídas essencialmente por verbos de ação e o emprego do tempo pretérito perfeito. Identificamos o tempo e a dependência entre eventos como características fundamentais, típicas, de uma narrativa a partir dos critérios elencados pela autora. Sendo assim, o conjunto de critérios nos serve de modelo para a seleção de nossas categorias de análise. Pretendemos observar a organização dos eventos nas produções narrativas a partir de um protótipo de seqüência narrativa, decomposta em partes menores e os papéis desempenhados pelos articuladores e tempos verbais presentes nas seqüências a fim de descrever as estruturas encontradas.

Voltemos à apresentação da pesquisa da autora a fim de não perder de vista sua pertinência. Com base nos critérios elencados e a partir de uma perspectiva processual, gradual, a autora mostra que as crianças ganham mais autonomia quanto ao seu papel discursivo à medida que passam por algumas fases. Assim, divide o processo de constituição do discurso narrativo em três etapas: a da protonarrativa, a da narrativa primitiva e a da narrativa propriamente dita.

Na primeira delas, o adulto e a criança se envolvem em uma atividade conjunta de construção, a partir da interação. Esta fase ocorre, aproximadamente, aos dois anos de idade, quando a criança esboça suas primeiras tentativas de narrar, provocada pelas perguntas feitas pelo adulto, seu interlocutor. Ao tentar elaborar respostas, criando hipóteses sobre a própria língua, a criança dá início à constituição do discurso narrativo. Além deste processo de “troca”, nesta fase, a criança também aparece como espectadora de “estórias”, narrativas típicas de nossa cultura, contadas pelos adultos. Nessa situação, ela tem acesso à estrutura narrativa completa. Nessa fase, portanto, o adulto é o interlocutor mais ativo, o que leva a criança, ao agir junto a ele, a começar a notar o funcionamento dos turnos conversacionais e a perceber seu papel na interação. Assim, é nesse período que a criança produz a protonarrativa, reconhecida como a estrutura embrionária deste tipo de discurso.

A segunda fase é a das narrativas primitivas. Ela acontece depois dos três anos de idade e é caracterizada por diferentes formas de narrar. É a fase em que a criança passa a construir com seu interlocutor estratégias, a adquirir técnicas para narrar. Uma dessas formas é identificada como “estórias”, as quais apresentam um enredo fixo e, assim, marcas lingüísticas que caracterizam o início, o desenvolvimento da ação e o fim da estória. A criança, na interação, se baseia nessa estrutura fixa para começar a contar e a recontar. Ela não ouve apenas. Com as estórias, a criança pode criar a ficção através da linguagem.

Outra forma de narrar, segundo Perroni (1992), são os “relatos”. Esse é o tipo de narrativa a partir do qual a criança conta experiências pessoais, algo que vivenciou antes daquele momento de fala e, por isso, há a preocupação em respeitar a veracidade dos fatos. No início, não é elaborado um relato completo; a criança começa apresentando apenas parte disso.

A terceira forma é identificada como “casos”. São formas que aparecem em um período em que a criança se vê em dificuldade ao tentar preencher seus turnos de fala. Com isso, ela passa a se utilizar de estratégias lingüísticas e extralingüísticas identificadas como “colagens”, “combinações livres” e “apoio no presente”, combinando fragmentos de estórias e de relatos sem o compromisso com o que realmente ocorreu. Por meio dessa forma, a criança opera tanto com a ficção

como com a experiência pessoal.

Ao interagir, a criança apresenta-se cada vez mais autônoma, cada vez mais independente em suas produções. Assim, na terceira fase apresentada por Perroni (1992), que ocorre depois dos quatro anos de idade, a criança começa a apresentar a capacidade de relatar fatos passados. A partir de expressões como “lembra” e “sabe”, a criança é provocada pelo adulto a se utilizar de pontos de referência para organizar eventos que já aconteceram. À medida que a criança consegue ordenar esses eventos para narrá-los, ocorrem mudanças nas relações entre os interlocutores. Percebe-se que conforme a criança se apropria do modelo narrativo de organização, isso torna-se ferramenta, suporte para sua própria aprendizagem e é esse progresso que vai provocar mudança nas relações. A autora determina o “caso”, então, como a última fase do desenvolvimento do discurso narrativo.

Com isso, a criança passa a exercer um papel equivalente ao do adulto na interação. Porém, à medida que esta nova relação se estabelece, o adulto passa, de alguma maneira, a limitar as criações livres da criança, provocando tensão na interação verbal. Assim, a criança, ao enfrentar o conflito, mantém um papel ativo na interlocução, o que a leva a reconhecer regras de diferentes tipos de discurso. Quando ela consegue decidir sozinha por suas produções narrativas, o conflito termina e a criança assume o papel de narradora autônoma, o que significa que ela já se apropriou dessa experiência.

Observando o caminho percorrido pela criança ao desenvolver o discurso narrativo, até se estabelecer como narradora autônoma, podemos supor que os indivíduos participantes da pesquisa, alunos da 3ª e da 7ª séries do Ensino Fundamental, sejam narradores autônomos, uma vez que desde o início de seu desenvolvimento interagem com seus interlocutores em atividades comunicativas.

Isso significa que nossos alunos são capazes de produzir pelo menos o que Perroni(1992) demonstra como o “embrião” da narrativa, o mínimo que constitui uma narrativa e que será a base, ou o núcleo, da continuação do desenvolvimento do discurso narrativo.

Todos os participantes têm em comum a experiência dessa construção antes da fase de escolarização, antes do contato com a escrita. Contudo, inicialmente, é com base nos estudos de Perroni (1992) que podemos supor que os alunos

envolvidos na pesquisa são capazes de ler/interpretar um texto narrativo (as HQs, no caso deste estudo) e produzir oralmente e por escrito textos tipicamente narrativos. Todas as crianças típicas, antes do contato com a escrita, são autônomas para narrar, esse é um tipo de organização textual que elas já dominam. A forma de produção, assim como a de organização, mantém relação com o gênero a ser produzido, e esses conhecimentos vão atuar de maneira a atingir um objetivo comunicativo singular.

Mesmo assumindo a hipótese de que os alunos são autônomos com relação ao discurso narrativo, pensamos que a construção do discurso narrativo não termina. Perroni (1992) se propõe a descrever um período do processo, porém esse é um processo que não termina com as manifestações de autonomia da criança na produção dos discursos narrativos. Isso vai ficar claro ao confrontar resultados de alunos de uma série e outra. Se queremos comparar, esperamos encontrar semelhanças e diferenças, esperamos encontrar evolução ao confrontar dados de alunos de séries diferentes. O que faz todo o sentido quando concebemos o gênero como instrumento que dá suporte ao aluno para a própria aprendizagem, como centro de qualquer manifestação sócio-comunicativa, conforme já indicamos aqui.

Observamos que as postulações de Perroni se aproximam de princípios formulados por Schneuwly e Dolz em alguns pontos. Perroni (1992) mostra por meio de sua análise que é a partir da interação com o adulto, da experiência com a linguagem, que a criança se constitui enquanto narradora. Tal consideração se aproxima da concepção de Schneuwly e Dolz que afirmam que “o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 72). Essa apropriação diz respeito a duas noções, práticas e atividades de linguagem, uma concebida sob um ponto de vista contextual e social das experiências humanas, assim como do funcionamento da linguagem; e a outra, sob um ponto de vista psicológico para dar conta de mecanismos internos dessas experiências, as capacidades de produzir e compreender a linguagem. É entre uma e outra noção que se dá a aprendizagem, segundo Schneuwly e Dolz.

Outro ponto em comum apresenta-se formulado na hipótese aventada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) em que afirmam que “é através dos gêneros que as

práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Ela mostra que pelo caráter genérico das produções do adulto a criança constituía sua referência, um “modelo comum” a partir do qual baseou-se desde a simples sensibilização ao gênero utilizado pelo adulto até a produção autônoma. Com isso, o gênero, pelo ponto de vista do uso e da aprendizagem é o que propicia o suporte para as atividades de linguagem em situações de comunicação, sendo ele o que permitiu a interação entre a criança e o adulto na fase inicial de desenvolvimento, assim como vai propiciar o sucessivo desenvolvimento do aprendiz em outros momentos de aprendizagem.

2. 3. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: gênero tipicamente narrativo.

Antes de apresentarmos as categorias de análise, faz-se necessário que observemos a pertinência do gênero HQ para servir de base às produções narrativas dos aprendizes.

Para estudarmos a estrutura narrativa apresentada nos textos orais e escritos de aprendizes de séries distintas, criou-se a necessidade de pensar em uma proposta de produção textual, que será melhor detalhada na seção que trata da metodologia da pesquisa. A princípio, pensamos em um texto narrativo, constituído apenas por imagens, para que servisse de base para as produções posteriores. Mas, em seguida, percebemos que o texto poderia prejudicar o que pretendíamos observar, imaginando que os aprendizes poderiam não produzir narrativas. Então, decidimos pelo gênero HQ, texto tipicamente narrativo, em decorrência de ser constituído pela mescla de linguagem verbal e imagética, o que facilita a produção de sentido por parte do leitor. É a partir da interpretação/leitura de duas HQs tipicamente narrativas que os indivíduos foram incitados a produzir textos narrativos. Vejamos, então, nesta seção, algumas considerações que esclarecem um pouco mais a pertinência da escolha deste gênero para a pesquisa.

Conforme Júdice (2005), cresce, a cada dia, o número de gêneros que circulam na atualidade configurados por imagem. Este fato oferece aos leitores, em uma linguagem peculiar, temas e discursos contemporâneos na perspectiva de seu autor, tempo e lugar. Quanto ao texto não-verbal, podemos levar em conta a

seguinte observação de Adam e Lorda (1999):

Más allá de las formas verbales del relato, múltiples configuraciones semióticas contienen igualmente organizaciones narrativas: la pintura, el vitral, la tira dibujada y la fotonovela, por ejemplo, sin olvidar el teatro y el cine. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, además, aparecen las diferentes modalidades de contar que permiten a cada lector construir su propia historia.(ADAM e LORDA, 1999, p. 12)

Acreditamos, com isso, que a imagem está aberta a diferentes leituras, porque é polissêmica. Implica uma cadeia flutuante de significados, dos quais o leitor escolhe alguns e despreza outros, o que favorece a compreensão.

A HQ, gênero que se constitui com imagens e linguagem verbal, surgiu na periodicidade dos jornais, e com o tempo, foi ganhando autonomia, devido ao sucesso de público alcançado. Com isso, passou a ser veiculada em publicações especializadas, os gibis, buscando atingir a um público cada vez mais heterogêneo.

As distintas semioses -verbal e não-verbal- usadas para a construção do sentido tornam as HQs estudadas acessíveis a adultos e a crianças que podem apoiar-se no desenho para construir sentido. Da mesma forma, as HQs selecionadas foram analisadas com base no modelo prototípico de Adam para que fosse reconhecida a estrutura narrativa.

No processo de leitura de elementos não-verbais, o aprendiz pode buscar sentido a partir de sua bagagem pessoal e cultural, sendo, então, capaz de fazer fluir o sentido, pouco a pouco, da imagem, a qual se apresenta a seus olhos em parceria com o verbal. Por isso, ainda que sejam textos complexos e ricos quanto ao seu funcionamento discursivo, a combinação do verbal com o não verbal torna sua leitura mais fácil.

Quanto a esse aspecto, temos um exemplo. Um dos aprendizes, ao se deparar com a HQ, quando lhe foi pedido que fizesse a leitura, fez o seguinte comentário: “Ler isso é engraçado, a gente não sabe se lê daqui pra lá ou de lá pra cá, de cima pra baixo”. Esse comentário mostra que o aprendiz, apesar de não estar familiarizado com a forma e com a estrutura do texto, que lhe exigiam estratégias de leitura específicas, reconheceu os personagens de Maurício de Sousa e não estranhou o tema porque pôde inferir das imagens tais elementos.

Os quadrinhos têm, ainda, relação com o cinema e com os desenhos

animados, nos quais os quadros são apresentados em movimento. Além disso, as HQs realizam-se no meio escrito, pois há “guiões” que orientam a produção do desenhista, como os roteiros de cinema, que buscam reproduzir a fala nos balões. Remetendo à relação oralidade/escrita discutida na seção anterior, esse é um gênero que se fundamenta na mescla de modalidades. Essa mescla se dá entre a oralidade e a escrita, uma vez que nas HQs representam-se graficamente alguns elementos característicos da oralidade como linguagem coloquial, representação de intensidade através do tamanho e formatos das letras etc, e entre o resultado dessa mescla e as imagens, ou seja, entre linguagem verbal e não-verbal.

Desvendar o funcionamento da parceria texto/desenhos é uma das atividades lingüístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs, segundo Mendonça (2003), e não apenas por leitores desse gênero, o que o torna um material rico quanto à co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura. Esse é um dos contextos nos quais o leitor deve lidar com as duas modalidades relacionadas entre si e com o gênero HQ, pois, nesse caso, é ele que determina esse uso.

As especificidades do gênero HQ – elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões, o tamanho e o tipo das letras, os sinais usados no lugar das letras, a disposição do texto – e a relação destas com a produção de sentido constituem material muito rico para o entendimento dos usos da linguagem, não só neste gênero, mas também em vários outros contextos de prática com a língua em uso.

Nesse processo de leitura, os leitores associam alguns elementos da imagem com elementos verbais e os apartam quando necessário, vão recortando, rearticulando e reconfigurando a imagem com matéria lingüística de outra natureza, portanto. Assim, se o leitor não é capaz de construir sentido nesta etapa, a de compreensão, a sua produção textual não será compatível com o texto original, e tão pouco com a seqüência narrativa prototípica.

Com relação ao objetivo principal deste trabalho, devemos ressaltar que as HQs observadas neste trabalho são um gênero tipicamente narrativo, apresentando estrutura semelhante à que buscamos investigar nos textos dos aprendizes. Quanto a esse aspecto, as HQs nos permitem obter a transposição da mesma tipologia

textual. Segundo Cirne, Moya, D'assunção & Aizen (2002), os quadrinhos são uma arte seqüencial, são uma narrativa gráfico-visual, com suas particularidades próprias, a partir do agenciamento de, no mínimo, duas imagens desenhadas que se relacionam.

Entre essas imagens há um corte, que eles chamam de corte gráfico. Esse corte é, ao mesmo tempo, espacial e temporal, gerando os implícitos. Estes constituem um tempo a ser preenchido, muitas vezes, pela imaginação do leitor. Quanto à fluência da narrativa, a passagem entre uma imagem e outra revelará a marca do narrador ao reconstruir o enredo.

Nossas HQs constituem um gênero icônico ou icônico-verbal do tipo narrativo, devido à predominância dessa espécie de seqüência. A progressão temporal, nesse caso, se organiza quadro a quadro, por meio de elementos típicos como personagens fixos, desenhos, quadros, balões e legendas onde é inserido o texto verbal.

Portanto, os aspectos observados acima a partir das duas HQs estudadas nos levam a concluir que o gênero HQ nos atende ao servir de base para as produções escritas e orais dos alunos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 3

CATEGORIAS DE ANÁLISE: seqüência narrativa, articuladores e tempos verbais.

Neste capítulo, pretendemos apresentar a seqüência narrativa prototípica de Adam e Lorda enquanto parte fundamental de um texto predominantemente narrativo, além dos articuladores e tempos verbais, que são recursos lingüísticos que podem co-ocorrer em textos típicos desse tipo. Observar o funcionamento dessas categorias nos levará a compreender o comportamento típico delas em função de um texto do tipo narrativo em modalidades e séries diferentes.

3.1. A SEQÜÊNCIA NARRATIVA SEGUNDO ADAM

A visão adotada por Adam e Lorda (1999) focaliza o texto, principalmente, em partes menores, ou seja, focaliza a organização de estruturas menores do texto narrativo, das seqüências narrativas, que são nossa primeira categoria de análise. Assim, este olhar constitui a base para alcançar o objetivo nuclear desta pesquisa, que é o de reconhecer as partes menores que constituem o protótipo de seqüência narrativa, apresentado pelos autores, nas HQs lidas/interpretadas e nas produções dos aprendizes em duas modalidades.

De acordo com a visão de Adam e Lorda (1999), as seqüências são compostas por partes menores, as macroproposições, que são estruturas constitutivas das seqüências. Cada macroproposição exerce uma função característica no interior da seqüência. Uma macroproposição pode corresponder a uma oração simples ou a um conjunto de orações. Ela corresponde a uma fase característica da seqüência. São elas: Situação inicial (SI), Complicação (C), Ações (A), Resolução (R), Situação final (SF) e Moral (M). Observemos e tomemos como base o esquema de Adam adaptado de Bonini (2005, p. 220) abaixo:



Com respeito ao primeiro componente do esquema de base da seqüência narrativa, a situação inicial, Adam e Lorda (1999) observam que esta situação se apresenta estável. Os personagens são apresentados em uma situação de equilíbrio em um espaço e um tempo, que pode ser apresentada em uma base descritiva. Podemos pensar na expressão “Era uma vez”, por exemplo, que nos introduz à base descritiva, comum aos contos de fadas.

No que concerne ao componente seguinte da seqüência estudada, a complicação, ou nó, os autores o consideram como algo que surge para desestabilizar, para quebrar a ordem estabelecida anteriormente, romper com o equilíbrio inicial. O nó vai determinar toda a evolução das ações que virão a seguir e será um fator indispensável para que seja criada a intriga da trama.

Em relação ao componente (re) ações, este será determinado pelo problema que surge na trama. Diante do nó, a personagem protagonista da narrativa “reage” por meio do desencadeamento de ações que vão tender a uma resolução, e vão se direcionando a um ponto comum. Esse componente constitui um processo dentro da narrativa.

Seguindo as ações, o ponto comum ao qual nos referimos é chamado de desenlace, que é a própria resolução do nó. O conjunto de acontecimentos vai conduzir a trama a uma nova situação. É possível supor, então, a transformação da situação inicial.

Com respeito à situação final da seqüência prototípica, ela se estabelece com a resolução do nó. Há uma transformação da situação inicial que vai desembocar em uma nova situação, depois de várias ações. A nova situação se restabelece equilibrada e estável, constituindo outro elemento da seqüência.

A moral – último elemento da seqüência estabelecida por Adam –, traz para muitas narrativas uma reflexão acerca do fato narrado, uma reflexão acerca de

valores; por isso, está sempre relacionada à noção de ensinamento e aprendizado. Ela pode aparecer implícita ou explícita ao final da trama, sem comprometer a interpretação do leitor ou, ainda, pode não aparecer, uma vez que não é um componente essencial à narrativa.

A fim de olharmos para os textos dos alunos em partes menores, tomamos, então, como ponto de partida a abordagem de Adam, suas noções de texto, seqüência e macroproposições, de maneira a fundamentar nossa análise, verificando como a seqüência narrativa se apresenta nas produções, tanto orais quanto escritas.

3. 2. OS ARTICULADORES

Retomamos aqui a seqüência como uma unidade textual internamente organizada e autônoma, composta por partes menores que se relacionam, e que também mantém relações e constitui parte da unidade texto, de maneira a destacar elementos que exercem funções fundamentais em seu interior. Essas relações internas que garantem certa unidade e organização são alcançadas não somente, mas também, pelas funções textuais e discursivas desempenhadas pelos articuladores utilizados e pelas formas verbais internas à seqüência. Sendo assim, dedicamos esta seção à apresentação do referencial que tomamos como ponto de partida para observar os papéis exercidos pelos articuladores em função da progressão interna à seqüência, considerando que todas as produções observadas são constituídas por uma única seqüência narrativa.

Santos (2003) preocupa-se em comprovar que o papel textual-discursivo dos articuladores constitui recurso fundamental para garantir a progressão de narrativas, além de chamar a atenção para o fato de que a coesão textual se processa também por meio dos articuladores. Nesse estudo, a autora especifica a variedade de uso interfrástico dos articuladores *e*, *aí*, *mas*, *então* e combinações e a expressão *e daí* para observar a pluralidade de funções desses articuladores na estrutura narrativa. Os articuladores analisados foram retirados de obras de literatura infantil e juvenil selecionados pela autora. Para efetivar sua pesquisa, ela propõe uma classificação que busca abarcar todas as ocorrências.

Berreta (apud Santos, 2003, p. 31) afirma que os conectivos textuais seriam “uma classe aberta em que podem ser inseridos sintagmas preposicionais, numerais, advérbios, conjunções subordinadas e coordenadas e mesmo interjeições.” Com base nessa concepção de Berreta, nesta pesquisa não selecionaremos articuladores. Buscamos observar escolhas que se destaquem por representar um uso coletivo ou singular que sustente a progressão dentro da seqüência narrativa. Os articuladores mais encontrados nos textos do *corpus* foram: *e* e *aí*. Também encontramos, por exemplo, locuções conjuntivas e orações reduzidas exercendo os mesmos papéis que os articuladores.

O comportamento dos articuladores em função da progressão textual deve estar vinculado ao contexto, devendo-se levar em consideração o tipo textual em que estão inseridas as ocorrências porque pode haver variação de comportamento conforme a mudança de contexto. Os articuladores observados aqui fazem parte da organização interna de uma seqüência narrativa; os papéis exercidos por eles devem ser considerados em função da garantia de progressão textual na organização interna a uma seqüência narrativa e seu funcionamento será descrito a partir do papel que desempenham na narrativa.

A partir dessas considerações, Santos mostra que a narrativa se diferencia das demais seqüências por enfatizar a ligação de partes temporalmente organizadas, que ela se baseia na sucessão temporal; confirmando o que Perroni(1992) já havia afirmado a partir dos critérios que estabeleceu. A autora descreve a narrativa como

uma situação inicial, geralmente de equilíbrio, seguida de ações adversas que geram conflito e instigam a um fazer transformador que consiga restaurar o equilíbrio no final. Entre esses três momentos, surgem episódios e eventos que se alternam e combinam, compondo o conjunto narrativo. (SANTOS, 2003, p. 34)

A partir da caracterização acima, percebemos que o modelo de seqüência adotado mostra-se compatível com o quadro classificatório apresentado pela autora. Vejamos o quadro de classificação dos articuladores textuais adaptado de Santos (2003, p. 40):

Segmentos discursivos	Função textual – discursiva	
	Macrofunção	Subfunção
Início de turno de fala		Ruptura
	Organização tópica	Retomada
Meio de turno de fala		Mudança de condução da narrativa (acréscimo de dado novo)
	Progressão narrativa	Adição
Meio de parágrafos		Progressão temporal (seqüenciação)
		Causa/efeito
		Conclusão/finalização
Início de parágrafos		Ênfase (polissíndeto)
	Interação (entre personagens ou entre narrador e leitor)	Interpelação
		Ênfase (exclamativo/interrogativo)
		Contestação
	Contrajunção	Quebra de expectativa
		Retificação
		Ressalva

O quadro acima apresenta a classificação dos articuladores textuais que serviu de base para a análise das narrativas infantis e juvenis que a autora selecionou. Os segmentos discursivos referem-se ao ponto de inserção dos articuladores e dividem-se de acordo com sua especificidade; não há relação direta entre os segmentos discursivos e as funções textuais-discursivas. Em sua pesquisa Santos considerou relevante diferenciar as ocorrências em início ou meio de turno de fala e de parágrafos narrativos, sempre com articuladores que iniciam períodos.

Na coluna de funções textuais-discursivas, a nomenclatura utilizada (macrofunções) refere-se ao papel dos articuladores na tessitura textual. Finalmente, os articuladores foram classificados também quanto às subfunções, que equivalem a subdivisões das macrofunções.

A autora conclui a partir de seus dados que a macrofunção *progressão*

narrativa foi maioria absoluta em todos os articuladores e combinações, com exceção do *mas*, portanto essa macrofunção é uma característica nuclear das produções narrativas.

Com isso, esperamos identificar o conjunto de articuladores utilizado pelos aprendizes e descrever seu funcionamento conforme as subfunções características exercidas na organização de uma seqüência narrativa: mudança de condução da narrativa (acréscimo de dado novo), adição, progressão temporal (seqüenciação), causa/ efeito, conclusão/ finalização e ênfase (polissíndeto).

3. 3. OS TEMPOS VERBAIS

Quando se trata de contar ou narrar, logo associamos essa prática a eventos ocorridos no passado. Encontramos com freqüência a afirmação de que normalmente utilizamos o tempo pretérito perfeito para narrar. Tanto é verdade que além do uso desse tempo verbal ser um dos critérios de Perroni (1992) para reconhecer narrativas, Fiorin (2008, p. 157) afirma que o pretérito perfeito é o tempo por excelência da narração e explica que esse tempo apresenta estados ou transformações sucessivamente. E ainda, Adam e Lorda (1999) afirmam que podemos contar utilizando o passado, porém que, com freqüência, o fazemos no presente por ser uma forma verbal não marcada capaz de expressar o passado e o futuro. Levando em conta tais afirmações, percebemos que a idéia de que o pretérito perfeito é o mais utilizado quando trata-se de uma narrativa permeia todas as concepções. No entanto, não podemos afirmar que esse seja o único. As ocorrências no corpus também vão mostrar isso.

Por meio desta apresentação, buscamos observar o tempo enquanto uma categoria da enunciação com base nas considerações de Fiorin (2008) quanto à função dos tempos verbais no português e descrever as ocorrências em função da organização no interior da seqüência narrativa. O autor mostra, nesse texto, que usar um tempo diferente do esperado tem efeitos de sentido que não podem ser desconsiderados.

Com base em estudos de Benveniste, Fiorin (2008) afirma que há um tempo

específico da língua e o que o diferencia de outros, o crônico e o físico¹, é a sua origem no ato de fala, sua ligação com a fala. Sendo assim, o próprio discurso instaura um presente, o momento da enunciação. Nesse presente sempre implícito na enunciação estarão fundamentadas as oposições temporais que se estabelecem na língua, as relações que se estabelecem a partir das formas verbais. Esse tempo engloba todos os outros, logo todos estão relacionados à enunciação. O presente é reinventado a cada vez que há uma enunciação. O autor estabelece dois pontos que caracterizam o tempo lingüístico:

a) seu eixo ordenador e gerador é o momento da enunciação;

b) está relacionado à ordenação dos estados e transformações narrados no texto. (FIORIN, 2008, p. 145)

A instauração de tempos, espaços e pessoas no enunciado ocorre segundo dois tipos de mecanismos: debreagem e embreagem. O primeiro refere-se à projeção dos actantes e das coordenadas espaço-temporais do discurso pela enunciação; o segundo, ao “efeito de retorno à enunciação” (FIORIN, 2008, p. 48), provocado pela suspensão das diferenças nas categorias de tempo e/ou espaço e/ou pessoa.

No que concerne à debreagem, esta pode figurar de duas maneiras: como debreagem enunciativa, representada pelo conjunto de marcas, identificáveis no texto, que remetem à instância de enunciação; e debreagem enunciva, representada pela seqüência enunciada desprovida de marcas de enunciação.

Com relação à embreagem, faz-se necessário distinguir a embreagem enunciativa e a enunciva. Aquela ocorre quando o termo embreante, o que é explicitado no enunciado, é enunciativo e esta, quando o termo embreante é enuncivo.

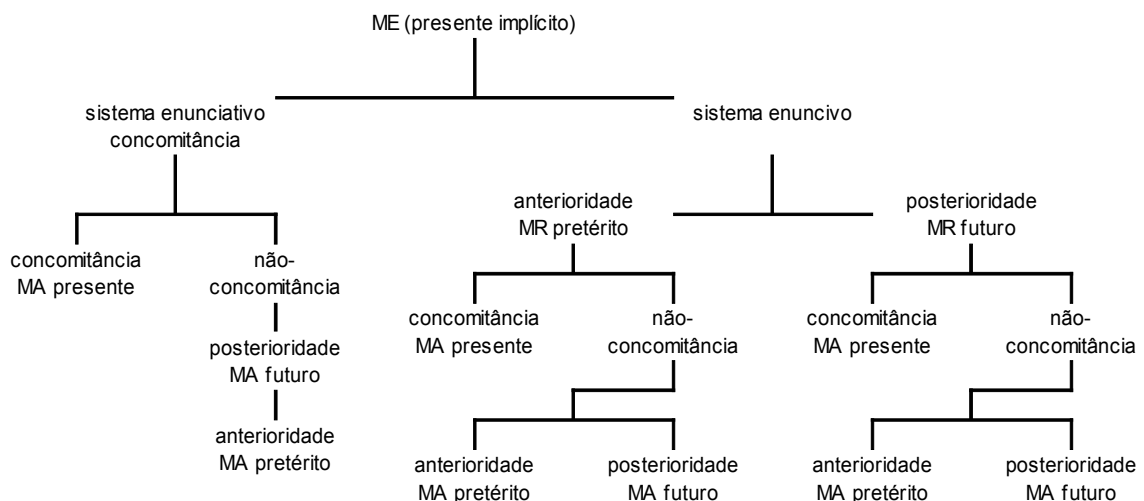
Por meio do tempo lingüístico, são estabelecidos dois eixos, dois sistemas temporais fundamentados nas relações entre três momentos. Há o momento dos acontecimentos (MA), dos estados e transformações, ordenado em relação aos

1 O tempo físico tanto pode ser a medida do movimento exterior das coisas como relação entre o anterior e o posterior. O tempo crônico é o tempo dos acontecimentos, que engloba nossa própria vida. Este é baseado em movimentos naturais recorrentes e está relacionado a acontecimentos que lhe servem de eixo referencial (FIORIN, 2008, p. 249).

diferentes momentos de referência (MR). Há o momento de referência, que serve de referência para o da enunciação (ME). É ordenado em função de momentos que servem de referência instalados no enunciado. É o momento da enunciação, do ato discursivo. É por meio do último momento, ou melhor, do presente instaurado nele que se dão as relações entre os momentos.

Existem dois sistemas temporais: um enunciativo e outro, enuncivo. com relação ao sistema enunciativo, tudo nele estará referido ao ME. O futuro ou o passado serão assim considerados em função do presente da enunciação. No caso do sistema enuncivo, tudo nele estará relacionado ao que que é anterior ou posterior ao ME, estará relacionado ao MR. As concomitâncias ou não-concomitâncias estarão relacionadas ao pretérito ou ao futuro estabelecidos no MR.

Vejamos como essas relações se organizam a partir do esquema adaptado de Fiorin (2008, p. 146):



Conforme se pode observar no esquema acima, observando de cima para baixo, começando pelo lado esquerdo, temos o eixo que representa a aproximação dos momentos ME e MR. A concomitância entre o MR e o ME indica a contemporaneidade entre o acontecimento narrado e o ato de narrar. Nesse eixo, os acontecimentos poderão ser ordenados em concomitância ou não com relação ao presente, que é o tempo de referência. Logo, se o MR coincide com o ME aplicam-se a categoria concomitância vs não-concomitância. E se não há concomitância, os acontecimentos são anteriores ou posteriores ao ME (anterioridade vs

posterioridade).

Ao lado direito, temos o eixo da não-coincidência entre ME e o MR. Nesse caso, o MR estabelecido é anterior ou posterior ao ME, por isso, temos um subsistema pretérito (anterior) e um subsistema futuro (posterior). No primeiro subsistema, pode haver concomitância entre o MR pretérito e o MA ou não. Os acontecimentos não-concomitantes serão anteriores ou posteriores ao MR pretérito. E no segundo, pode haver concomitância ou não entre o MR futuro e o MA. Caso não haja, o MA será anterior ou posterior ao MR futuro.

Fiorin (2008, p. 147) define os dois eixos da seguinte maneira:

a) um que resulta da aplicação da categoria topológica ao momento da enunciação, criando três momentos de referência e distinguindo dois sistemas temporais, um enunciativo e um enuncivo, este com dois subsistemas, um centrado num momento de referência pretérito e o outro, num momento de referência futuro;

b) outro que decorre da utilização da categoria topológica em relação aos momentos de referência, distinguindo uma relação de simultaneidade, uma de anterioridade e uma de posterioridade.

Vejamos a aplicação da proposta de Fiorin (2008) em um exemplo de nosso *corpus*:

AHF-3ª-1(escrito)

A história *comesa* com a Monica andando na praia quando éla vê uma escultura dela dentusa e gorda, então éla *ignora* e *continua andando* mas então *aparece* outra escultura, então éla *vê* o Cebolinha fazendo esculturas então ele *joga* areia em cima dela e quando éla *levanta tem* vários Cebolinhos de areia mas dai *vêm* uma onda e *aparece* ele ali no meio.

Nesse exemplo, podemos observar que os tempos utilizados pelo narrador estão centrados num marco temporal presente. Os tempos estão relacionados a um momento de referência presente. O MR coincide com o MA. O MR é concomitante ao ME quando o objeto narrado, os acontecimentos, transcorre ao mesmo tempo que a enunciação. No caso desse exemplo, o autor opta por usar o tempo presente, mas para narrar um evento anterior à enunciação, não concomitante com ele. Portanto, trata-se de embreagem no sistema enuncivo.

Nesse caso, a criança reproduz os acontecimentos como simultâneos ao

momento de referência. Esse fato se deve à proximidade do aprendiz com o texto. A presença do gibi no momento da produção leva o aprendiz a neutralizar a distinção entre o presente e o pretérito perfeito: aquele é usado com o valor deste produzindo no texto um efeito de presentificação da ação narrada.

Vejamos outro exemplo que ilustra outro caso de não-concomitância entre o ME e o MR:

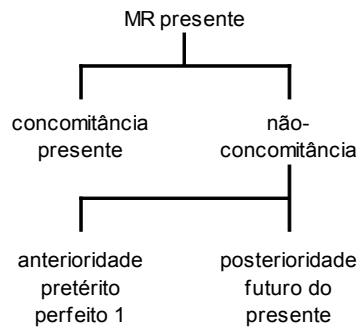
MHC-3ª-2(escrito)

Quando Mônica *estava treinando* seus socos e tapas num boneco inflável, a mãe *perguntou* o que ela *estava fazendo* e ela *disse* que *estava treinando* para encontrar o Cascão e o Cebolinha. Os pais *pensaram* que ela *ia* mandar os dois para o hospital, mas na verdade não *era* nada disso *era* só uma brincadeira de peteca.

No texto acima, observamos que os tempos verbais também estão centrados no eixo não-concomitante ao ME. O MR não coincide com o ME, aquele é anterior a este. Os tempos estão relacionados ao MR pretérito. Nesse caso, também trata-se do uso do sistema enuncivo. A diferença é que nesse exemplo há apenas *debreagem* e no anterior havia a *embreagem*.

O emprego do tempo pretérito, caracterizando a anterioridade do MR em relação ao ME, deve-se à concepção freqüente de que o narrar está associado a eventos ocorridos no passado, normalmente cultuada em nossa sociedade. Em nenhum dos textos que fazem parte do *corpus* o MA será concomitante ao ME, aquele será sempre anterior a este.

Observemos agora como estão sistematizados os tempos verbais em função do sistema verbal estudado, estabelecido como modelo para a observação de nossos dados. O esquema original será desmembrado, conforme o texto consultado, para que melhor sejam visualizados os tempos em função dos eixos. Depois, apresentamos seus papéis característicos no discurso. A primeira imagem, adaptada de Fiorin (2008, p. 148), representa a ordenação dos tempos enunciativos:



- **PRESENTE:** esse tempo caracteriza-se por marcar uma coincidência entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. Quando há o uso do presente deve haver uma tripla coincidência: $MA=MR=ME$. Porém, pode ocorrer de a parcela de tempo do momento de referência relacionada ao momento de enunciação variar em extensão. O que há sempre é uma coincidência entre o momento do acontecimento e o de referência. A partir da variação, são elencados três casos de relações entre o MR e o ME:

1) Temos o **PRESENTE PONTUAL**, quando existe coincidência entre MR e ME. Ele é usado quando o momento de referência é um ponto preciso, logo, haverá coincidência pontual entre ele e o momento da enunciação.

2) Temos o **PRESENTE DURATIVO**, quando o MR é mais longo do que o ME. A duração pode ser pequena ou muito longa, contínua ou descontínua. Se for contínua, temos o presente de continuidade e se for descontínua, presente iterativo.

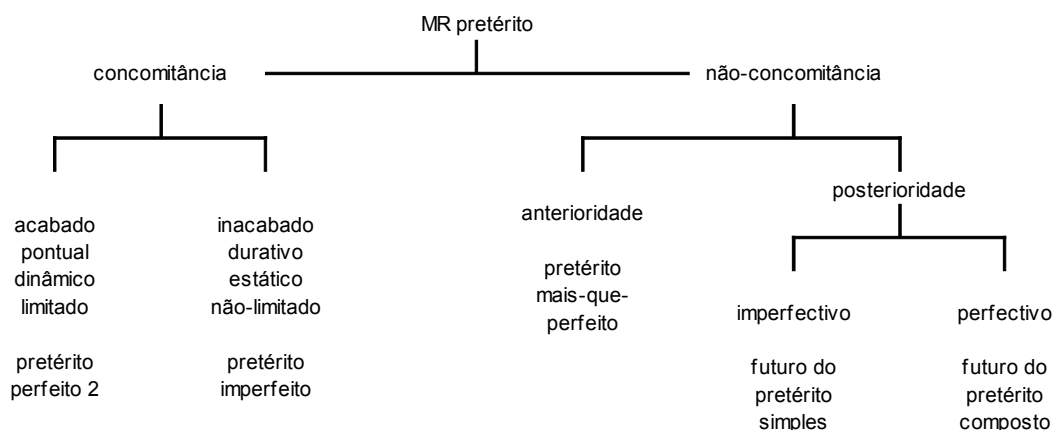
3) Temos o **PRESENTE OMNITEMPORAL** ou **GNÔMICO**, quando o MR é ilimitado e também o é o MA. Usa-se esse presente para enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais. Por isso, essa é a forma verbal mais utilizada pela ciência, pela religião, pela sabedoria popular (máximas e provérbios). Há um *sempre* implícito.

- **PRETÉRITO PERFEITO 1:** esse tempo se caracteriza por marcar uma

relação de anterioridade entre o MA e o MR presente. Esse tempo composto não tem propriamente uma função temporal, mas aspectual. Guarda um valor aspectual durativo (continuativo ou iterativo) e inacabado. Em contraste com ele, o pretérito perfeito simples acumula em português duas funções: anterioridade em relação a um MR presente e concomitância em relação a um MR pretérito.

- **FUTURO DO PRESENTE:** esse tempo se caracteriza por indicar uma posterioridade do MA em relação a um MR presente. Seu valor temporal determina que, a menos que a proposição exprima uma verdade atemporal, ele não pode expressar algo factual, pois seu valor de verdade não pode ser determinado no momento da enunciação. Por isso, a única possibilidade de fazer asserções por meio dele depende da avaliação que o enunciador faz da necessidade, probabilidade, possibilidade ou impossibilidade da ocorrência de um determinado estado de coisas. Há casos em que pode ocupar o lugar do imperativo na expressão da ordem, uma vez que a ordem incide sobre os acontecimentos posteriores em relação ao momento presente.

O próximo esquema, adaptado de Fiorin (2008, p. 154), representa a ordenação dos tempos verbais enuncivos do subsistema MR pretérito:



- **PRETÉRITO PERFEITO 2 e PRETÉRITO IMPERFEITO:** esses tempos se caracterizam por marcar a concomitância entre o MA e o MR pretérito. A diferença entre eles está no valor aspectual que cada um apresenta. O primeiro assinala um

aspecto limitado, acabado, pontual e dinâmico, enquanto o segundo marca um aspecto não-limitado, inacabado, durativo e estático.

Por conta de o imperfeito ter um valor durativo e a duratividade poder ser contínua ou descontínua, ele pode tanto expressar um fato que se repete, sendo chamado de imperfeito iterativo, quanto um fato que continua no passado, chamado de imperfeito descritivo. Muitas vezes, o ponto de referência para o imperfeito é o pretérito perfeito.

O pretérito perfeito só pode indicar iteratividade no passado quando acompanhado de expressão iterativa. Na verdade, é a expressão que dará o valor iterativo ao passado, ele não possui esse valor aspectual. O pretérito perfeito expressa uma verdade geral, quando acompanhado de expressões como sempre, nunca, muitas vezes.

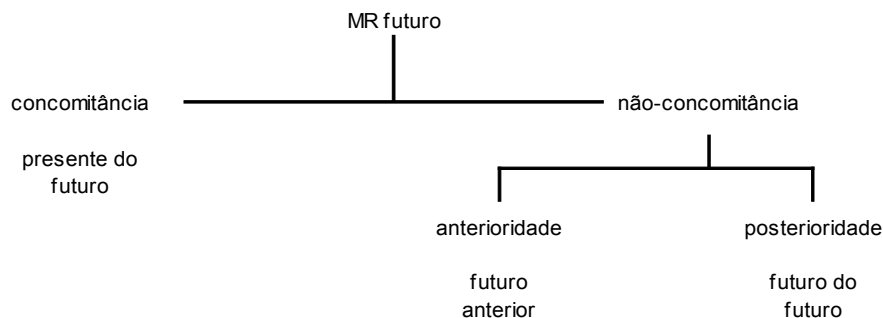
O perfeito ordena estados ou transformações como sucessivos, concomitantes a diferentes MR pretéritos, marcados principalmente nas narrativas orais por *depois, em seguida, e então, e aí* etc. Por isso é considerado o tempo característico da narrativa. Ao contrário, o imperfeito ordena os fatos como simultâneos, formando um quadro contínuo, todos relacionados ao mesmo MR pretérito. Por isso, caracteriza a descrição. Tal diferenciação pode ser complementada com a afirmação de Koch (2006) de que ela se estabelece com base na noção de relevo narrativo. O perfeito é o tempo do primeiro plano e o imperfeito, do segundo. Enquanto o primeiro marca as ações da narrativa, o segundo constitui um pano de fundo, aparecendo com frequência na introdução e na conclusão.

- **PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO:** esse tempo caracteriza-se por indicar uma relação de anterioridade entre o MA e o MR pretérito. Por conta dessa relação, ele guarda um aspecto perfectivo.

- **FUTURO DO PRETÉRITO:** esse tempo caracteriza-se por indicar uma relação de posterioridade do MA em relação ao MR pretérito. Possui, muitas vezes, o caráter de uma antecipação imaginária. Se ele surge como expectativa, tem um valor hipotético.

Tanto a forma composta como a simples marcam um fato posterior em relação a um MR pretérito. No entanto, a composta indica um fato anterior a um outro acontecimento no futuro (manifestado em português pelo pretérito imperfeito do subjuntivo) ou a um outro momento, que não o de referência, expresso por uma indicação de tempo. Levam-se em conta dois momentos de referência. O futuro do pretérito expressa um fato que será posterior a um e anterior a outro. A distinção poderia ser considerada aspectual: o simples é imperfectivo e o composto é perfectivo.

O próximo esquema, adaptado de Fiorin (2008, p. 160) representa a ordenação dos tempos verbais enuncivos do subsistema MR futuro:



- **PRESENTE DO FUTURO:** esse tempo não possui em português uma forma específica. É estabelecida relação de concomitância entre o MR e a ação que está no futuro, esperada.

- **FUTURO ANTERIOR:** esse tempo caracteriza-se por expressar a anterioridade em relação a um MR futuro. Em nossa nomenclatura gramatical é chamado futuro do presente composto. O MR desse tempo pode ser manifestado por uma expressão de natureza adverbial ou por uma oração subordinada com verbo no futuro do presente.

- **FUTURO DO FUTURO:** esse tempo caracteriza-se por expressar a posterioridade em relação a um MR futuro. É indicada pelo futuro do presente simples. Esse futuro estará correlacionado a outro(s) futuro(s) do presente simples. A ulterioridade de um em relação a outro será marcada, implícita ou explicitamente, pela palavra *depois* ou por um parassinônimo.

Com base nessas considerações, pretendemos que a caracterização de cada tempo verbal exposta aqui seja relevante para que se entenda a aplicabilidade dos tempos na língua e seu uso nas produções dos aprendizes, também nos permitindo delinear o uso particular dos tempos verbais em um texto narrativo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O material utilizado como base para a produção oral e escrita dos aprendizes era a obra *História de amor* de Regina Coeli Renó. Esta apresentava uma narrativa constituída apenas por imagens. No entanto, objetivando uma produção tipicamente narrativa, e tentando evitar que houvesse apenas descrições das imagens, houve uma mudança quanto ao texto base para as produções narrativas dos aprendizes. Para a realização da pesquisa, optamos pelas HQs, que, além da estrutura narrativa, apresentam tanto a linguagem verbal, quanto a imagética. Como texto base, então, utilizamos duas HQs do autor Maurício de Sousa.

Ambas HQs foram descritas e observadas com relação ao esquema prototípico narrativo de Adam e Lorda (1999), conforme será apresentado posteriormente, para que os textos não constituíssem uma ferramenta que desviasse o objetivo dos procedimentos, a produção de textos narrativos. O reconhecimento das partes de uma narrativa nas HQs foi o nosso critério de escolha. Portanto, as duas HQs constituem narrativas típicas, de acordo com as macroproposições estabelecidas por Adam e Lorda (1999).

Posteriormente à escolha dos textos que constituem as bases dos textos dos aprendizes, fomos ao trabalho de campo. Com a autorização da diretora de ensino da instituição particular de Curitiba, foram selecionados, aleatoriamente, quatro alunos da 3ª série e quatro da 7ª série do Ensino Fundamental. A todos eles, individualmente, foi solicitado que, em um primeiro momento, lessem a primeira HQ. É importante ressaltar que, para isso, foram usados os textos originais, os próprios gibis. Em um segundo momento, foi solicitado que contassem, oralmente, a HQ. Essas produções foram gravadas em arquivo de áudio e transcritas segundo as

normas do Projeto NURC/SP e constituem nosso *corpus* oral. Os sinais utilizados em nossas transcrições são:

SINAIS	SIGNIFICADO	EXEMPLO
...	Pausa	é...
:	Alongamento	fazendo::
/	Quebra	Pra fren/ pra cima
“”	Discurso direto	a mãe fala “ai que bonitinho né”
Letra maiúscula	Ênfase	a mônica não tava treinando pra... baTER neles...
()	Elemento transcrito com incerteza	e (a mã/ a mãe) a mãe da mônica vai falar com o pai...

(Adaptado de Castilho e Preti (1987). p. 9-10)

Logo após, foi solicitado que os alunos contassem por escrito a mesma HQ. O conjunto de textos escritos constitui nosso *corpus* escrito. Em seguida, o mesmo procedimento era repetido com a segunda HQ.

Acreditou-se que todos os aprendizes confeccionariam os textos sem maiores dificuldades; pois, remetendo às nossas bases teóricas, nessas fases de escolaridade, é esperado que os alunos já se assumam como narradores autônomos, que, segundo Perroni(1992), significa que eles já mantêm um papel ativo na interlocução, já decidem sozinhos por suas produções narrativas. Supõe-se, portanto, que os alunos seriam capazes de compreender e produzir textos de base narrativa e, conseqüentemente, de compreender/interpretar textos do gênero HQ, tipicamente narrativo e acessível por seu aspecto verbal e imagético, além de apresentar personagens e enredos conhecidos por eles e reconhecíveis dentro da cultura brasileira.

Por desconhecer a desenvoltura desses alunos quanto às atividades de produção textual em contexto escolar e, ainda, a frequência com que esse tipo de atividade acontecia, houve a preocupação em explicar a proposta e tirar dúvidas quanto ao que deveriam realizar. Para isso, não houve um destaque maior quanto à nomenclatura do tipo textual objetivado – narrativa. Era usada a expressão “contar

história” e a orientação era feita oralmente, permitindo, na interação, que o aluno tivesse a atenção que lhe era necessária para a compreensão da proposta. A conversa inicial também permitia que os aprendizes se sentissem mais à vontade e mais seguros, e, ao mesmo tempo, menos “ameaçados” com a presença do gravador.

Os textos foram coletados em uma sala isolada, na qual ficávamos a pesquisadora e um único aluno. A ordem dos procedimentos, conforme já apresentada, era: 1º – ler/interpretar a HQ; 2º – contar oralmente a HQ e 3º – contar por escrito a HQ. Depois desses passos com a primeira HQ, todo processo era refeito com a segunda pelo mesmo aluno. Dessa maneira, obtivemos um total de 32 textos, sendo 8 orais e 8 escritos, relacionados à primeira HQ; e 8 orais e 8 escritos, referentes à segunda HQ. Cada aluno produziu 2 textos orais e 2 escritos, sendo o par oral/escrito baseado em cada uma das HQs.

Quanto aos textos produzidos, objetivou-se (i) reconhecer e descrever o funcionamento dos articuladores e tempos verbais em função da organização da seqüência narrativa, individualmente; (ii) apresentar e comparar peculiaridades das produções, levando em conta as modalidades oral e escrita da língua; e (iii) apresentar e confrontar especificidades das produções levando em conta o grau de escolaridade dos alunos.

É importante ressaltar que a pesquisadora não interveio no momento da produção e que foram coletadas as primeiras versões dos textos. Além disso, para que não houvesse problemas quanto à qualidade dos dados e à ética da investigação, foi explicado aos alunos que os textos produzidos por eles seriam utilizados em um trabalho para o Curso de Mestrado, mas que seus nomes não seriam divulgados na pesquisa. Sendo assim, para a identificação dos textos, utilizamos as letras iniciais dos nomes, com a série do aluno, seguida do número que corresponde à primeira ou à segunda HQ e modalidade. Exemplo fictício: FGS – 3ª – 1 (oral).

Acreditamos que os registros coletados são valiosos e se mostram suficientes ao propósito de cumprir o objetivo da presente pesquisa: analisar produções narrativas, orais e escritas, a partir da interpretação/leitura do gênero HQ, coletadas em fases distintas de escolaridade, para descrever e comparar as estruturas

narrativas produzidas por falantes do português e verificar as seguintes hipóteses, conforme apresentamos nesta seção:

- **Todos produzem narrativas** porque são narradores autônomos capazes de reconhecer e reproduzir a organização narrativa que constitui a HQ. Além desse aspecto, foram orientados a “contar uma história”.

- **Há mais semelhanças do que diferenças entre as modalidades comparadas** já que se espera que todos os textos produzidos sejam predominantemente narrativos;

- **As semelhanças e as diferenças encontradas têm relação com o gênero produzido** uma vez que, segundo Marcuschi (2007), as práticas sociais determinam a relação entre a oralidade e a escrita na sociedade, fundada em um contínuo determinado pelos gêneros textuais;

- **O distanciamento entre o texto falado e o escrito é proporcional ao grau de escolaridade** já que os alunos da série mais adiantada mantiveram contato com a escrita durante mais tempo, diferente dos alunos da 3ª série.

O que pretendemos mostrar é como se apresenta a estrutura narrativa nas modalidades oral e escrita da língua e em distintas etapas escolares, ao observar o funcionamento das categorias de análise em função da organização de um texto tipicamente narrativo.

4. 2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS HQS

As HQs utilizadas foram retiradas de almanaques, de autoria de Maurício de Sousa. E, conforme já foi adiantado, foram selecionadas a partir da perspectiva textual de Adam e Lorda (1999). Nesta seção, vamos descrever e identificar as seis macroproposições que compõem a estrutura prototípica da seqüência estudada – a situação inicial, a complicação, as ações, a resolução, a situação final, a moral – a

fim de estabelecer correspondência entre as definições e partes das HQs. Observaremos uma macroproposição por vez, nas duas HQs utilizadas. Consideremos como base o esquema de Adam adaptado de Bonini (2005) anteriormente apresentado.

4. 2. 1. Apresentação e análise do texto base - HQ 1



Nesta seção, vamos observar a primeira HQ que serviu de base para as produções dos aprendizes para identificar nela as macroproposições que compõem a seqüência narrativa proposta por Adam. A primeira macroproposição que compõe a seqüência estudada, a situação inicial, precisa ser captada pelo leitor para que haja a construção do sentido, para que haja o encadeamento dos quadinhos, porque constitui um implícito.

Por meio do primeiro quadrinho, fica a cargo da imaginação do leitor a construção do fato de que a Mônica, a primeira personagem que aparece na trama, estava caminhando pela praia, ou chegando à praia, reproduzindo uma situação estável e equilibrada na qual situamos a personagem em um lugar, na praia, e em

um tempo, um dia de sol.

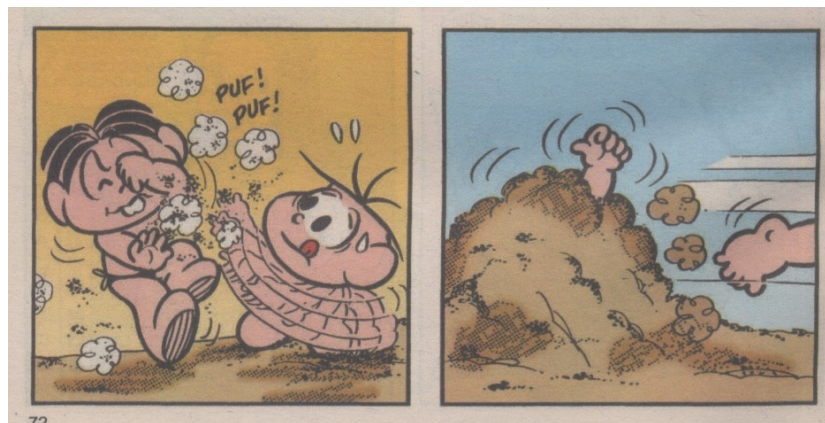
Logo em seguida, podemos identificar a complicação, ou nó, da seqüência narrativa. O autor se utiliza de recursos lingüísticos e não lingüísticos que contribuem para a constituição dessa fase na construção da HQ. As interjeições inseridas nos balões, a forma diferenciada dos balões e a expressão facial de Mônica estão relacionadas ao espanto da personagem. Nesse texto, esse componente aparece explícito nos quadros 1 e 2, obedecendo à mesma ordem de leitura das HQs em geral, apresentados abaixo.



A partir desses quadros, podemos identificar o fator que surge na trama para desencadear o desequilíbrio da narrativa. Nos quadros, Mônica depara-se com esculturas de areia que deturpam sua imagem, estabelecendo relação com a maneira como o personagem Cebolinha, em geral, a trata nas HQs de Maurício de Sousa. Cebolinha destaca as características de Mônica de maneira “pejorativa”. Podemos identificar o fato de Mônica deparar-se com as esculturas como nó da

trama, sendo esse fator o que leva a uma mudança do estado inicial da narrativa e o que vai provocar algumas (re) ações.

Nesse texto icônico – verbal, as (re) ações correspondem aos quadrinhos 3, 4, 5, 6 e 7, sempre na mesma ordem de leitura do gênero HQs, apresentados a seguir.





Nesses quadrinhos, estão explícitas as ações da personagem protagonista ao reagir, ao tentar chegar à resolução do problema. Diante do nó estabelecido, Mônica é levada a buscar pelo autor das esculturas. Quando encontra Cebolinha, dirige-se a ele em tom de ameaça. A fala da personagem inserida em um balão de forma “ondulada” contribui para a representação de sua insatisfação. Além desses recursos, as expressões faciais dos dois personagens nos quadrinhos seguintes contribuem para o efeito dessa fase na seqüência construída. Cebolinha se defende atingindo Mônica com areia da praia, afasta-se e constrói esculturas dele mesmo para confundi-la. No último quadrinho da fase, o ponto de interrogação indica também a incompreensão de Mônica diante de tantos “Cebolinhas”. E a onomatopéia “woosh” indica o fato seguinte de as esculturas se desmancharem com a onda. Apesar desse momento não estar explícito, pode-se reconstruí-lo a partir do que tem-se antes e depois. Toda essa seqüência de fatos foi desencadeada pelo problema com o objetivo de solucioná-lo. Portanto, a progressão de fatos apresentada constitui as (re) ações da seqüência narrativa.

O próximo componente a ser observado, o desenlace, pode ser identificado nos quadrinhos do primeiro texto, na imagem 8, apresentada a seguir, e, ainda, por meio de implícito.



De acordo com esse quadrinho, percebemos o fim da complicação que se estabeleceu no início da narrativa. Após algumas (re) ações, Mônica alcança seu objetivo, ao encontrar Cebolinha, o autor das esculturas. Este fato, acrescido das expressões faciais dos personagens, do choro de Cebolinha e das características que constituem suas personalidades nas HQs de Maurício de Sousa nos leva a imaginar alguma atitude “bruta” ou “violenta” por parte da Mônica com relação ao Cebolinha e seus atos.

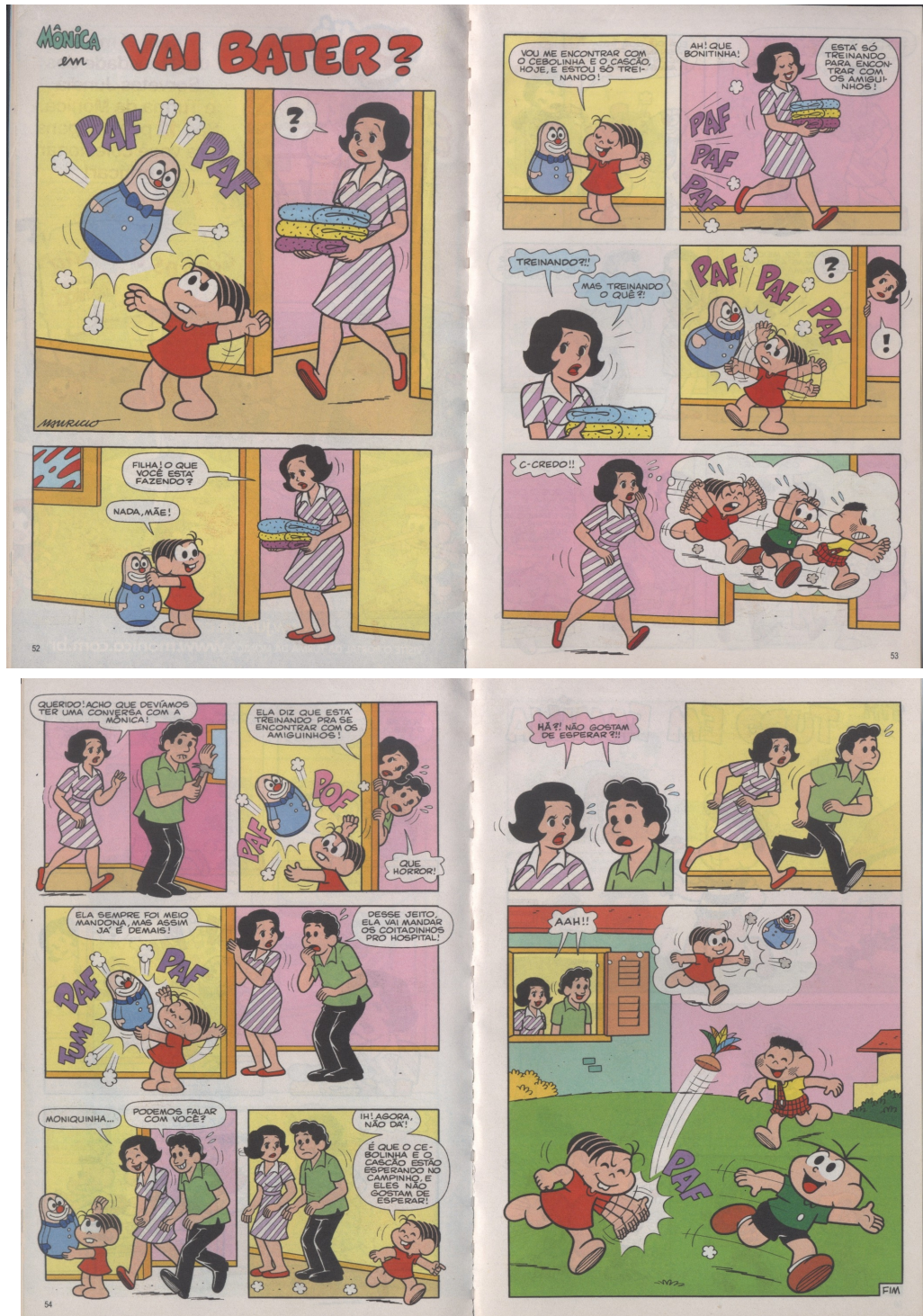
Nessa primeira HQ, não podemos reconhecer elementos verbais ou não verbais que remetessem ao componente situação final. Não percebemos o reestabelecimento da ordem, da estabilidade, explicitamente e, tão pouco, por meio de implícitos. Esse fato, talvez, possa se justificar pela função humorística dos quadrinhos.

Com relação à moral, esta parece não fazer parte da estrutura narrativa, sendo assim, não corresponde a uma macroproposição. Quando terminamos a leitura, parece estabelecer-se uma mensagem acerca de nosso comportamento com relação às outras pessoas. Parece que ao tratar do fato real de que pessoas “zombam” ou “brincam” umas com as outras de forma desagradável, Maurício de Sousa provoca nossa reflexão acerca de tal atitude.

Essa primeira análise mostra que as fases da narrativa não são obrigatórias

para constituir uma seqüência narrativa.

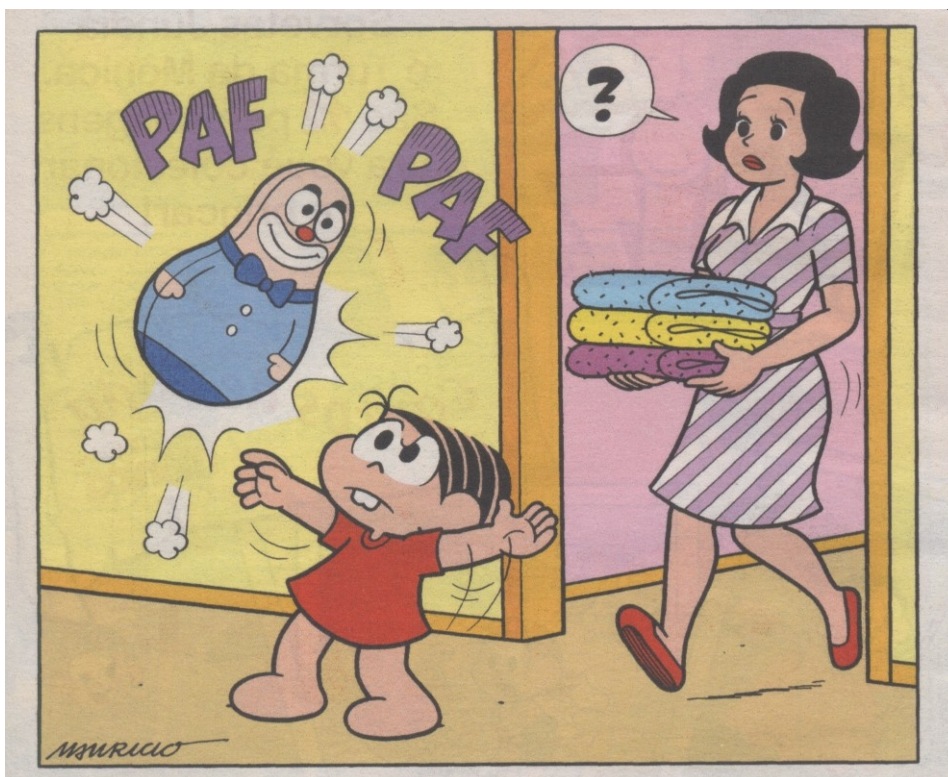
4. 2. 2. Apresentação e análise do texto base - HQ 2



Nesta seção, vamos observar a segunda HQ apresentada, que serviu de base para as produções dos aprendizes e identificar nela as macroproposições descritas anteriormente. Com respeito à primeira macroproposição apresentada no modelo de Adam, a situação inicial, esta se estabelece a partir de um implícito também nesta HQ, como já vimos, muito comum nesse gênero.

Nesse caso, a situação inicial deve ser reconstruída por meio do fato omitido no primeiro quadro. Ao iniciar a leitura da HQ, nos remetemos a uma situação estável que não se apresenta explicitamente. Então, novamente a partir da ausência, podemos preenchê-la ao reconstruir uma imagem em que a mãe da Mônica está em casa realizando afazeres domésticos enquanto Mônica brinca com um boneco em um determinado tempo e lugar. Mais uma vez, é papel do leitor o preenchimento desse espaço, o que influencia diretamente a progressão da narrativa.

Levando em conta a próxima macroproposição observada, a complicação, esta está explícita e pode ser identificada também por meio do primeiro quadro, abaixo apresentado.



Nele, podemos observar o momento em que a mãe da personagem Mônica a

encontra e se admira com a ação da filha. A expressão facial e a ação de Mônica provocam uma reação em sua mãe. Tais recursos, a expressão da mãe e o uso da interrogação dentro do balão contribuem para explicitar a complicação estabelecida na HQ. A mãe não compreende a atitude de Mônica ao vê-la sorrir o brinquedo. Esse temperamento da personagem é bem característico no que tange à maioria dos enredos de Maurício de Sousa. Nesse caso, o fator que provoca o desequilíbrio do estado inicial da trama, e que vai desencadear as (re) ações, é o encontro das duas personagens que primeiro se apresentam na HQ. O encontro das personagens constitui, então, a complicação da seqüência.

Nesse texto, as ações correspondem à seqüência do quadrinho 2 ao 14, por apresentar uma progressão de fatos resultante da complicação que surge na seqüência narrativa. A seqüência comentada pode ser identificada na progressão abaixo:



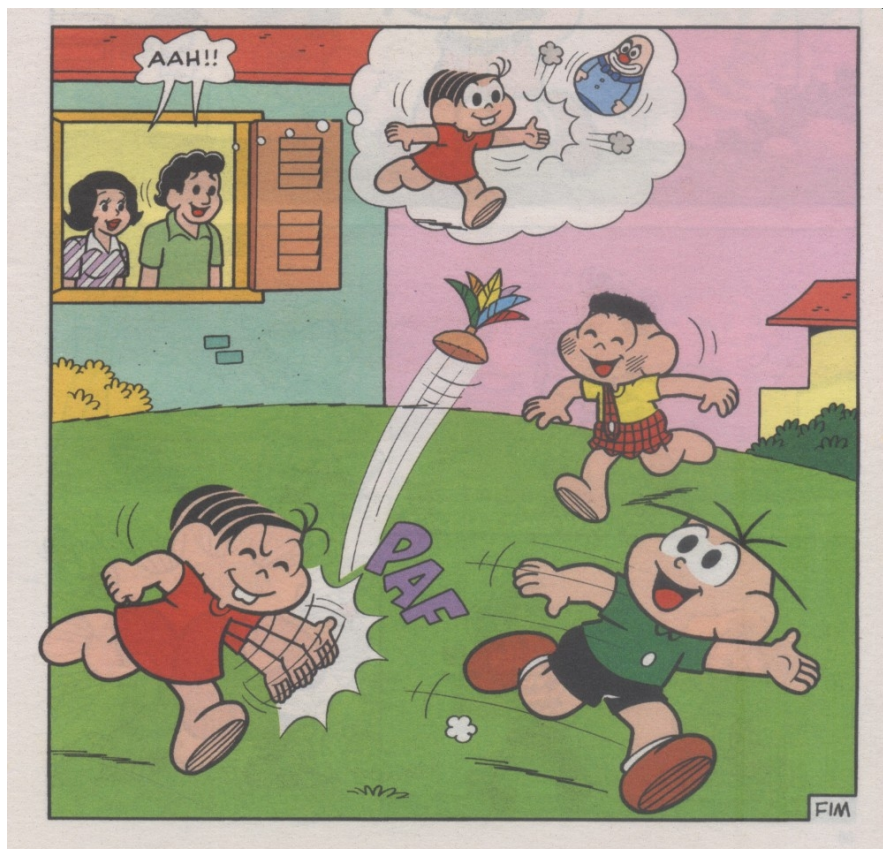






A partir dessa seqüência de quadrinhos, identificamos a seqüência de fatos que se estabelece de maneira a solucionar o problema estabelecido. Assim, observamos que ao encontrar Mônica atingindo um boneco, a mãe é levada a questioná-la sobre o que fazia e a questionar-se acerca do que Mônica respondia. As expressões faciais da mãe, as falas e as formas dos balões demonstram compreensão nos primeiros quadrinhos. Mas as especificidades da HQ se modificam a partir do momento que a mãe se questiona. As formas “trêmulas” dos balões, juntamente com suas falas e expressões de dúvida contribuem para a explicitação das (re) ações. A fala “c-credo!!” inserida em um balão “trêmulo”, por exemplo, explicita o nervosismo da mãe ao buscar entender o que acontecia. No mesmo quadrinho, há um balão com forma diferente de todos os vistos até aqui, ele reproduz a imaginação da mãe, uma hipótese. Além desses fatos, a mãe foi levada, ainda, a ter uma conversa com o pai da protagonista, e a tentar conversar com Mônica acerca do que ela pensava em fazer com relação àquela brincadeira. Essas (re) ações também são explicitadas por recursos lingüísticos e não lingüísticos. Essa progressão corresponde ao que Adam e Lorda (1999) definem como (re) ações dentro de uma seqüência narrativa.

Com relação ao componente desenlace nessa HQ, podemos identificá-lo no 15º quadrinho, aqui apresentado.



Nessa imagem, reconhecemos o resultado de ações anteriores. Apresenta-se dissolvido o nó da narrativa, pois observamos Mônica jogando peteca. Com isso, chegamos à conclusão, assim como seus pais no texto, de que esse era o motivo pelo qual Mônica surrava o boneco. O fato de Mônica estar jogando peteca é o fator que consiste no nó desfeito, rompido, constituindo o desenlace da HQ. Essa fase é explicitada tanto pela expressão de alívio e manifestação verbal dos pais quanto pela expressão de satisfação dos outros personagens. O balão que indica a recordação da mãe com relação à ação de Mônica também remete a sua compreensão.

Nesse segundo texto comentado, a situação final pode ser reconhecida também no 15º quadrinho, apresentado acima. Da mesma maneira que podemos identificar nesse quadrinho o desenlace, podemos reconhecer nele elementos que nos remetem a uma situação estável, equilibrada. A partir desse quadro, percebemos uma certa ordem reestabelecida, uma circunstância harmoniosa com relação à resolução do nó, representada por meio dos recursos verbais e não

verbais utilizados na construção narrativa. Ao mesmo tempo em que Mônica apresenta-se brincando com outros personagens, seus pais, podemos observar a partir de suas expressões, apresentam-se “aliviados” com relação a suas expectativas anteriores.

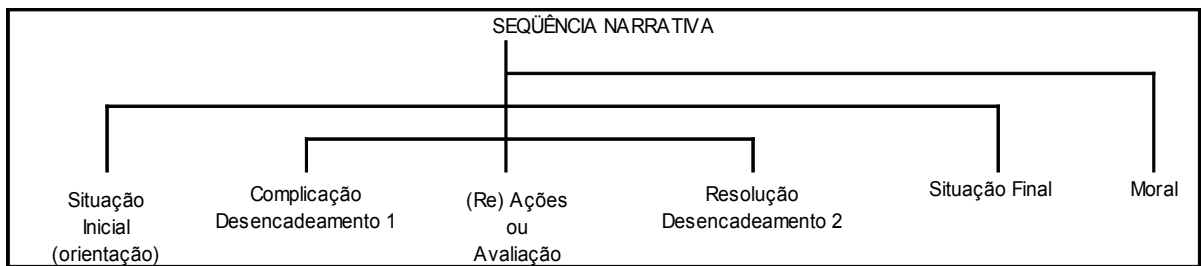
Com respeito aos textos observados, nos dois casos, a moral não parece fazer parte da estrutura narrativa, não constitui a seqüência narrativa. Assim como na primeira HQ, por meio da análise da segunda HQ, cabe-nos afirmar que a moral não é uma fase essencial na constituição da seqüência narrativa, e ainda, caber-nos-ia questionar se essa fase não seria comumente rara no gênero HQ.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS ORAIS E ESCRITOS

Neste capítulo, analisamos produções narrativas, orais e escritas, a partir da leitura/interpretação do gênero HQ, de alunos da 3ª e da 7ª séries do Ensino Fundamental, com a finalidade de reconhecer e descrever o funcionamento dos articuladores textuais e dos tempos verbais como organizadores da seqüência narrativa. Na primeira seção, observamos os textos orais e escritos de aprendizes da 3ª série e, na segunda, os textos orais e escritos de aprendizes da 7ª série. Na última seção, observamos as especificidades das produções orais e escritas de ambas as séries, levando em conta o grau de escolaridade dos alunos.

Cabe aqui retomarmos o esquema prototípico da seqüência narrativa apresentado por Adam e Lorda (1999), além de levar em conta a idéia de que os articuladores textuais e os tempos verbais contribuirão como mecanismos de progressão textual fundamentais na organização de um texto narrativo. Retomemos o esquema citado, adaptado de Bonini (2005), e observemos a partir dessa estrutura como estão atuando os elementos textuais dentro dela:



5. 1. A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NA 3ª SÉRIE

Nesta seção, analisamos os dados orais e escritos dos alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, levando em conta a modalidade das produções. As produções estão organizadas a partir das categorias de análise destacadas na pesquisa: a organização das seqüências narrativas, o uso dos articuladores e dos tempos verbais.

5.1.1 A organização das seqüências narrativas

Ao comparar produções narrativas em modalidades distintas de alunos da mesma série, nesse caso da 3ª do Ensino Fundamental, esperávamos que houvesse mais semelhanças do que diferenças com base na visão não-dicotômica da relação entre a oralidade e a escrita por essa relação estar fundamentada no texto tipicamente narrativo. Conforme prevíamos, os textos produzidos consistem em variações de um modelo narrativo, são predominantemente narrativos, e mais se aproximam do que se distanciam quanto às modalidades, uma vez que correspondem a manifestações da mesma língua. Observemos as seguintes produções, recordando as seguintes siglas: SI(Situação inicial), C (Complicação), A (Ações), R (Resolução), SF (Situação final) e M (Moral).

VS-3ª-1(oral)

[C: a mônica vê uma estátua dela alta e gorda... aí depois ela vê outra baixinha e gorda também...] [A: e ela viu o cebolinha... que era ele que tava fazendo... aí ele jogou areia nela... aí/ e ela ficou enterrada... aí/aí depois quando ela/quando ela viu... tinham várias estátuas do cebolinha... aí ela viu que tava vindo uma onda...] [R: e aí:: todas as estátuas do cebolinha desmancharam... e ela foi bater nele]

LZ-3ª-2(oral)

[SI: a mônica tava treinando... a:: a mônica marcou um encontro pra... pra... co/com os amigos dela né... pra eles brincarem (tá tudo)...] [C: e ela tava treinando batendo no João-bobo... no João-bobo né... e a mãe dela passou por onde ela tava treinando] [A: e perguntou... “mônica o que que você está fazendo?” “treinando” “pra quê?” “pra e encontrar com meus amigos” aí... tá... (aí tava) batendo... “TREINAR PRA SE ENCONTRAR COM SEUS AMIGOS?” a mãe dela falou... aí:: o:/ a mãe/ a mãe dela foi perguntar pro marido se:: é:: (pra gente) ter uma conversinha com ela... com a mônica... ((tosse)) aí::... eles foram lá... ficaram espiando ela... e a mônica:: tava batendo batendo...aí a mãe dela falou “mônica vamos conversar?”... “moniquinha vamos conversar?”... ((tosse)) aí:: o pai falou... “nossa mas desse jeito ela vai mandar os coitadinhos pro hospital” que ela pensou que ela ia espancar

os coitados...aí:... ela foi...aí:: o:... aí ela:... foi conversar/ "ai agora eu não posso que... eu tenho que::() porque o cascão e o cebolinha não gostam de esperar"... e assim acabou a história]

Essas produções representam as seqüências narrativas com menor número de macroproposições encontrada em nosso *corpus*. A primeira apresenta uma estrutura C-A-R e a segunda, SI-C-A. Ambas as seqüências foram constituídas por três fases. Por outro lado, há uma produção na qual apresenta-se o conjunto SI-C-A-R-SF. Este conjunto representa a estrutura com o maior número de macroproposições de nosso *corpus*. Observemos o exemplo a seguir:

MHC-3^a-2(oral)

[SI: a mônica um dia estava treinando... na casa dela... num daqueles bonecos de plástico... com ar dentro...] [C: ela tava treinando dar uns socos... sem deixar cair no chão...] [A: e a mãe... perguntou o que que era... a mônica falou que teva treinando... pra encontrar lá com o cascão e com o cebolinha... mas a mãe pensou que ela queria dar uns tabefes no:: cascão e no cebolinha... e o pai falou "ah será que ela vai mandar ele pro hospital?" porque a mônica já ia... dar coelhada... e também podia dar... uns tabefes já que tava dando no/ no boneco...] [R: quando ela chegou... os pais viram que tavam brincando de peTEca... por isso... assim... porque não podia deixar cair no chão ela tava treinando com o boneco...] [SF: daí os pais se aliviaram porque pensaram que ia mandar pro hospital]

Sendo o esquema de Adam e Lorda um protótipo, vimos também em nossos dados que a seqüência pode ou não apresentar-se com todas as macroproposições. Assim, tais exemplos são realizações concretas, variações de um modelo predominantemente narrativo. Ao verificarmos a constituição dessa unidade composicional nos textos, com base no protótipo adotado, observamos que as produções orais se assemelham às escritas.

Dois aprendizes reproduzem estruturas exatamente iguais nas quatro produções. Esses casos são o de VS- 3^a (C-A-R) e AHF-3^a.(SI-C-A-R). Outro é o caso de LZ-3³, ele constitui as produções oral e escrita relativas à primeira HQ com a mesma seqüência (SI-C-A-R) e faz o mesmo com relação às produções relativas à segunda HQ, em ambas as modalidades reproduz a mesma seqüência (SI-C-A). No caso de MHC-3^a, uma mesma seqüência (SI-C-A-R) estrutura os textos oral e escrito relativos à primeira HQ e o texto escrito relativo à segunda HQ. E outra seqüência (SI-C-A-R-SF) constitui o texto oral relativo à segunda HQ. Vejamos

produções dos aprendizes que reproduzem seqüências iguais, de referência VS-3^a e de AHF-3^a.

Nas quatro produções, VS-3^a estrutura a seqüência narrativa a partir das macroproposições complicação (C), ações (A) e resolução (R). Observemos as primeiras produções de VS-3^a:

VS-3^a-1(oral)

[C: a mônica vê uma estátua dela alta e gorda... aí depois ela vê outra baixinha e gorda também...] [A: e ela viu o cebolinha... que era ele que tava fazendo... aí ele jogou areia nela... aí/ e ela ficou enterrada... aí/aí depois quando ela/quando ela viu... tinham várias estátuas do cebolinha... aí ela viu que tava vindo uma onda...] [R: e aí:: todas as estátuas do cebolinha desmancharam... e ela foi bater nele]

VS-3^a-1(escrito)

[C: A Mônica ve uma figura de areia dela alta e gorda depois uma pequena e gorda] [A: aí ela ve que é o cebolinha que está fazendo as figuras e o cebolinha joga areia nela e ela fica enterada e depois ve muitas estatuas do Cebolinha e ela ve que está vindo uma onda,] [R: e as estatuas sumiram e (rabisco) o Cebolinha começou a chorar e a monica foi dar uma surra nele]

Esse aprendiz produz uma seqüência reduzida a três macroproposições. A complicação é a fase indispensável à seqüência narrativa. Em seguida, as (re) ações são geradas a partir do fato complicador em busca de um equilíbrio, de soluções que recuperem a estabilidade inicial da narrativa, a resolução. Reconhecemos no texto tais macroproposições e verificamos que elas estão relacionadas ao que está explícito nos quadrinhos.

Nesses textos, o aluno não reconstrói o que está implícito, com exceção dos trechos: *e ela foi bater nele* (oral) e *e a monica foi dar uma surra nele* (escrito), em que o produtor dos textos mostra que inferiu esta atitude da personagem por meio de suas expressões. Não identificamos as fases situação inicial e situação final, uma vez que essas fases devem ser reconstruídas pelo leitor por meio de implícitos que constituem a HQ. Com relação aos textos baseados na segunda HQ base, verificamos as mesmas questões, com a diferença de que o aluno seleciona informações para recontá-las.

Quanto às produções de AHF-3^a, em cada um de seus textos identificamos a

seqüência narrativa composta pelas fases situação inicial (SI), complicação (C), ações (A) e resolução (R). Vejamos os textos:

AHF-3ª-1(oral)

[**SI**:é... a mônica tá passeando na praia...] [**C**: quando de repente aparece uma escultura dela na areia... daí ela:: gorda...] [**A**: daí... ela anda mais um pouco... e vê outra... daí ela anda... e vê o Cebolinha... fazendo:: esculturas... daí ele joga areia pra cima dela... e quando ela levanta... tem um monte de Cebolinha de areia... daí é::... vem uma onda do mar... e:: tira toda areia...] [**R**: daí aparece ele ali no meio]

AHF-3ª-1(escrito)

[**SI**: A história comesa com a Monica andando na praia] [**C**: quando éla vê uma escultura dela dentusa e gorda.] [**A**: então éla ignora e continua andando mas então aparece outra escultura, então éla vê o Cebolinha fazendo esculturas então ele joga areia em cima dela e quando éla levanta tem vários Cebolinhas de areia] [**R**: mas dai vêm uma onda e aparece ele ali no meio.]

AHF-3ª-2(oral)

[**SI**: começa tudo quando a mãe tá:: andando... com:: uma pilha de roupas...] [**C**: e:: a mônica jogando um bonequinho pra fren/ pra cima pra frente...né...] [**A**: e a mãe pergunta o que ela tá fazendo... e ela diz que tá treinando pra se encontrar com o cebolinha e o cascão ... daí... a mãe:: a mãe fala “ai que bonitinho né”... e vai andando só que daí ela pensa... treinar pra quê? né... bater neles?... só que daí ela vai falar com:: o marido ... e:: daí eles começam a falar né... tipo... é:: ah o que que ela vai fazer né... assim parece que ela vai bater neles... então eles vão... eles:: concordam que vão ter uma conversa com elas/ ela... daí quando eles chegam pra conversar ela diz que tem que ir... porque eles não gostam de espe/ ficar esperando... então eles vão correndo pra janela...] [**R**: e vêem que ela tá jogando peteca]

AHF-3ª-2(escrito)

[**SI**: Tudo começa quando a mãe da Monica leva uma pilha de roupas] [**C**: e vê a Monica jogando um boneco para cima e para os lados] [**A**: e a mae pergunta o que éla esta fazendo e a Monica diz que esta treinando para se encontrar com o Cebolinha e o Cascão, então a mãe vai falar com o marido (rabisco) então resolvem ter uma convercinha com a Monica mas éla já esta saindo, então eles vão para a janela] [**R**: e veêm éla jogando peteca.]

Em todas as transposições, esse aluno reconstruiu a situação inicial por meio de um implícito no primeiro quadrinho, das duas HQs. O aluno identifica e recria o

aspecto descritivo desta etapa, de maneira que, ao lermos, podemos imaginar/recompor tal situação sem maiores dificuldades. No entanto, a situação final que não compõe também a seqüência narrativa da primeira HQ base, mas aparece explícita na segunda HQ, não é reconstituída em nenhuma das transposições.

Na etapa complicação, por meio da expressão “quando de repente”, o aluno introduz em seu texto um problema, faz referência a um momento anterior à enunciação, mas presentifica-o, exercendo a subfunção progressão temporal ao relacionar as fases situação inicial e complicação. Essa expressão é utilizada pelo aluno de modo a expressar o impacto sofrido pela personagem Mônica ao deparar-se com a escultura de areia. A expressão destacada mostra-se como um recurso narrativo, por meio do qual o aluno consegue romper com uma situação harmoniosa e inaugurar um fator complicador. Assim, mostra que é capaz de reconstruir o encadeamento dos fatos dentro da narrativa, de organizar-se para “contar”.

Conforme vemos, essas realizações salientam a proximidade entre as modalidades estudadas. Uma vez que seqüências iguais (SI-C-A-R) estruturam textos de modalidades diferentes, as variações que se apresentam não estão baseadas na relação entre as modalidades, mas na variação do modelo seqüencial predominantemente narrativo.

Outras semelhanças entre as modalidades fundamentadas na estrutura da seqüência narrativa nas produções desse grupo foram encontradas. Não houve caso em que a fase moral fosse explicitada. Esse fato confirma sua especificidade de macroproposição não essencial na constituição da seqüência. Esse fato talvez seja indício de que essa fase é mesmo facultativa, e quase rara, e talvez até inexistente em HQs. De qualquer maneira, ela não parece necessária para configurar uma seqüência narrativa. A moral parece ser a menos necessária de todas as fases. Sua ausência parece marcar uma característica das narrativas em si. A fase situação final apresentou-se implícita em grande parte dos textos e o grupo C-A-R de macroproposições, explícito. Apontamos esse fato como influência das HQs, que apresentam as seqüências C-A-R, a primeira, e C-A-R-SF, a segunda.

5.1.2 O uso dos articuladores

Com relação aos papéis exercidos pelos articuladores textuais quanto à organização narrativa, esperávamos que eles garantissem a macrofunção *progressão narrativa* atuando por meio das subfunções *mudança de condução da narrativa*, *adição*, *progressão temporal*, *causa/efeito*, *conclusão/finalização* e *ênfase*, predominantemente, sendo assim uma característica nuclear das produções narrativas.

Nos textos desse grupo de alunos, houve semelhança entre as modalidades quanto à macrofunção exercida pelos articuladores encontrados. Houve o predomínio das subfunções *progressão temporal* e *causa/efeito* em ambas as modalidades, exercidas por diferentes elementos, em função das narrativas presentes nas HQs que serviram de base para os relatos. Quanto à escolha dos elementos aplicados aos textos e à frequência com que se apresentam em textos de uma modalidade e outra, as produções se distanciaram com relação às modalidades. Vejamos as produções seguintes:

VS-3^a-2(oral)

[**C:** bom... a mônica tava (dando) soco no boneco inflável... e a mãe dela chega] [**A:** e pergunta o que ela tava fazendo... ela diz que não tava fazendo nada... só treinando para encontrar o cebolinha e o cascão... **aí** a mãe dela achou muito bonitinho isso... isso... **aí** ela se tocou (encontrar) o cebolinha e o cascão que tá treinando pra dá uma porra/ **aí** ela pensou que a mônica ia dar uma surra nele... **aí** ele/ela foi falar com o marido... e eles/ que eles tentaram falar com a mônica... **só que** ela não deixou ela disse que ia encontrar o cascão e o cebolinha...**porque** eles não gostam de esperar...**aí** eles saíram atrás dela...] [**R:** e viram que /que ela tava treinando só pra jogar peteca]

VS-3^a-2(escrito)

[**C:** A monica estava batendo num boneco inflavel] [**A:** e a mae dela perguntou o que ela estava fazendo, ele disse (rabisco) nada e **depois** ela falou e estava treinando para encontrar o Cebolinha e o Cascão, **aí** a mãe dela disse que era bonitinho **aí** ela pensou que ela ia bater neles, **aí** a mãe dela foi falar com o pai para eles terem uma conversa com a mônica **quando** eles disseram que queriam conversar ela disse que o cascão e o cebolinha não gostão que ninguém se atrase **aí** ela foi e os pais dela os seguram] [**R:** e **quando** (rabisco) chegaram ela estava treinando para jogar peteca.]

Os organizadores textuais aplicados ao longo das produções atuam tanto na articulação entre as fases da seqüência como entre partes internas a elas,

garantindo a progressão textual da narrativa. Nessas produções houve a predominância dos seqüenciadores *e* e *aí* em diferentes posições. Levando em conta as considerações de Santos (2003), esses elementos desempenham um papel de encadeadores de narrativa típicos, apreendidos pelas crianças desde cedo. Mesmo quando aparecem outros, em sua maioria vêm combinados com os de maior ocorrência, como por exemplo *e quando, aí depois* e *e aí*. Nesse caso, suas subfunções também prevalecem. O uso do articulador *só que* na produção VS-3^a-2(oral) merece destaque porque é diferente dos demais. Nesse caso, o articulador exerce a função de contração, estabelecendo a quebra de expectativa dentro da narrativa. Essa função é apontada na bibliografia como típica do articulador *mas*.

Verificamos que nesses textos o articulador *e* ocorre mais vezes, exercendo as subfunções progressão temporal e adição, na maioria, e causa/efeito. O articulador *aí* exerce as subfunções progressão temporal e causa/efeito. As ocorrências apresentam-se equilibradas quanto às subfunções que ambos articuladores exercem. O predomínio de tais subfunções está referido tanto ao encadeamento de fases como no interior delas.

Entre as fases da seqüência os articuladores exercem as subfunções progressão temporal ou causa/efeito. Vejamos o efeito de progressão que eles estabelecem entre as fases. Levemos em conta o texto abaixo:

VS-3^a-2(escrito)

[*C: A monica estava batendo num bôneco inflavel*] [*A: e a mae dela perguntou o que ela estava fazendo, ele disse (rabisco) nada e depois ela falou e estava treinando para encontrar o Cebolinha e o Cascão, aí a mãe dela disse que era bonitinho aí ela pensou que ela ia bater neles, aí a mãe dela foi falar com o pai para eles terem uma conversa com a mônica quando eles disseram que queriam conversar ela disse que o cascão e o cebolinha não gostão que ninguém se atrase aí ela foi e os pais dela os segiram*] [*R: e quando (rabisco) chegaram ela estava treinando para jogar peteca.*]

Entre as fases complicação e ações, temos o articulador *e* exercendo a subfunção causa/efeito. À medida que se estabelece essa relação entre as fases, observa-se que o fato de a Mônica bater no boneco é a causa da pergunta da mãe. Já a combinação *e quando*, entre as fases ações e resolução estabelece uma

relação de progressão temporal. Verifica-se que está instaurada a seqüenciação temporal, de maneira que esse uso impossibilita a inversão das informações contidas no texto.

Quanto à atuação dos articuladores no interior das macroproposições, temos como exemplos a combinação e *depois*, na segunda linha, e *aí*, na quinta linha, que contribuem para a progressão narrativa exercendo, respectivamente, as subfunções progressão temporal e causa/efeito. Já o articulador e, na segunda linha, configura uma adição. Sendo assim, no primeiro caso não é admissível a troca de ordem dos fatos que o elemento relaciona; no segundo, o fato de os amigos não gostarem de atraso é a causa que motiva Mônica a sair; e, no último, é possível a inversão dos elementos ligados. Com relação ao último caso, “o Cebolinha e o Cascão” ou “o Cascão e o Cebolinha” manteriam a informação pretendida pelo aprendiz. Aqui há a ausência de marca temporal.

A partir dos textos abaixo, podemos observar a distância entre as modalidades no que diz respeito à escolha dos elementos aplicados e à freqüência com que se apresentam em textos de modalidades diferentes. Vejamos:

AHF-3^a-1(oral)

*[SI: é... a mônica tá passeando na praia...] [C: **quando de repente** aparece uma escultura dela na areia... **daí** ela:: gorda...] [A: **daí**... ela anda mais um pouco... e vê outra... **daí** ela anda... e vê o Cebolinha... fazendo:: esculturas... **daí** ele joga areia pra cima dela... e **quando** ela levanta... tem um monte de Cebolinha de areia... **daí** é::... vem uma onda do mar... e:: tira toda areia...] [R: **daí** aparece ele ali no meio]*

AHF-3^a-1(escrito)

*[SI: A história comesa com a Monica andando na praia] [C: **quando** éla vê uma escultura dela dentusa e gorda,] [A: **então** éla ignora e continua andando **mas então** aparece outra escultura, **então** éla vê o Cebolinha fazendo esculturas **então** ele joga areia em cima dela e **quando** éla levanta tem vários Cebolinhas de areia] [R: **mas daí** vêm uma onda e aparece ele ali no meio.]*

Quanto aos articuladores empregados nas transposições orais desse aluno, houve a predominância dos elementos *daí* e *e*. Esses articuladores exercem predominantemente as subfunções progressão temporal e causa/efeito. Nos textos

escritos, verificamos que o *daí* parece ser substituído pelo *então*, uma vez que as subfunções cumpridas são as mesmas.

Na transposição escrita que tomamos como exemplo, o elemento *quando* relaciona a complicação com a situação inicial e *e quando* relaciona frases no interior da fase ações. Ambos elementos cumprindo a subfunção progressão temporal.

Observa-se uma redução da quantidade de articuladores nos textos escritos em comparação com os orais, o que consideramos uma consequência da não simultaneidade entre o momento de planejamento e o de produção; e uma seleção de articuladores que também mantém relação com a modalidade da produção.

Verificamos no conjunto de textos analisados aqui o predomínio dos articuladores *e* e *aí*, e sua variação *daí*, na oralidade e a ausência do segundo na escrita. No caso das produções de VS-3^a, o elemento *aí* aparece uma vez em uma das produções escritas e quatro vezes na outra. Quanto ao aprendiz LZ-3^a, o *e* é predominante na escrita. Vejamos uma dupla de produções:

LZ-3^a-1(oral)

[**SI**: *é::... o cebolinha tava fazendo va/várias esculturas de areia... a mônica tava na praia brincando*] [**C**: *e:: viu uma escultura dela GORda... na areia...*] [**A**: *aí::... ela falou "uai" porque ela ficou... olhou Ela na escultura... aí... é:: o:: ela ficou brava... e o cebolinha tava fazendo VÁrias.../várias esculturas... suas esculturas dele...aí ele fez uma escultura só dele com vários dele... e::... a mônica viu... (quando ele) tava montando ainda... tava com uma peça...aí a mônica falou "então é você que tá montando as esculturas de areia de mim?"... aí:: ele jogou areia nela... ficou cheia de areia... e::... ele foi pra praia (da) areia... depois::... a mônica::/] [**R**: *veio uma onda... derrubou a areia... é:: e a:: mônica:: tava indo atrás:: dele com raiva... e ele tava chorando*]*

LZ-3^a-1(escrito)

[**SI**: *Cebolinha está-va fazendo esculturas de arti*] [**C**: *e a Monica viu a escultura dela (rabisco) gorda*] [**A**: *e o Cebolinha estava (rabisco) fazendo esculturas de areia de um monte dele e a monica viu e falou a então é você que esta fazendo esculturas e o Cebolinha jogou areia nela e se escondeu atras da escultura*] [**R**: *e (rabisco) veio uma onda de (rabisco) derrubou a escultura e a monica estava brava e o Cebolinha chorando.*]

No que concerne ao emprego de seqüenciadores nas quatro produções de LZ-3^a, podemos verificar que a ocorrência dos elementos *e* e *aí* é praticamente absoluta. Porém, devemos ressaltar uma diferença importante: os dois

seqüenciadores são utilizados na fala, enquanto na escrita esse uso se limita ao seqüenciador *e*. Esse emprego pode refletir o que comenta Santos (2003) em seu trabalho quanto ao uso do elemento *aí*. Ao retomar Abreu (1992), a autora esclarece que *aí* é, por vezes, condenado na escola, tanto na fala como na escrita, sendo considerado um vício de linguagem. Essa concepção pode ter sido apreendida pelo aluno, certamente na escola, aliada às noções de formalidade/informalidade. Essa hipótese pode ser sustentada com base no fato de que ambos os articuladores exercem predominantemente as mesmas subfunções, a de progressão temporal, pela maioria, e causa/efeito por uma parcela menor.

Nas produções de MHC-3^a, há o predomínio do *e* em ambas as modalidades e nas de AHF-3^a, o *daí* é substituído por *então* na escrita. Essas escolhas estão relacionadas à noção de que os articuladores que aparecem no texto oral são, por vezes, condenados pela escola, ou por serem considerados vícios de linguagem ou típicos da fala.

A outra diferença que, em geral, se estabelece entre as produções orais e escritas é a ocorrência de maior quantidade de organizadores em textos orais em comparação com os escritos. Em dois casos, de MHC-3^a e AHF-3^a, este comentado anteriormente, verificamos uma maior quantidade de elementos nos textos orais do que nos escritos. Conforme já havíamos apontado, consideramos esse fato como uma consequência da simultaneidade entre o tempo de planejamento e o de produção dos textos orais e a não simultaneidade com relação aos textos escritos. Observemos essa generalização nos exemplos a seguir:

MHC-3^a-1(oral)

[**SI**: o cebolinha tava fazendo:... é::... escultura de areia da mônica... **só que** como ele xinga ela... baixinha gorducha e dentuça...] [**C**: e **daí** a mônica achou ele...] [**A**: percebeu que era ele que tava fazendo escultura... e:: ele correu... ele tentou s/ fugir... **mas quando** ele chegou... ele teve uma idéia de fazer um monte e boneco dele... de areia... e se esconder no/ dentro de um deles...] [**R**: **só que** uma onda derrubou esses bonecos e ele tava lá dentro... a mônica achou ele... e deu uma coelhada nele]

MHC-3^a-1(escrito)

[**SI**: Um dia na praia Cebolinha estava fazendo esculturas de areia contra a Mônica,] [**C**: **mas quando** ela o achou] [**A**: ele saiu correndo e se escondeu nos bonecos de areia que ele mesmo fez,] [**R**: **mas** uma onda gigante derrubou estes bonecos e a Mônica o encontrou e como sempre acabou em coelhadas.]

Verificamos que o articulador *e* apresenta-se em maior quantidade nos textos orais desse aluno e em ambas as modalidades ele exerce os papéis progressão temporal, causa/efeito, finalização/conclusão e adição. Além do *e* há outras ocorrências em ambas as modalidades que devemos destacar.

O articulador *só que* aparece na produção oral, uma vez na situação inicial e outra, entre as fases ações e resolução, exercendo a subfunção mudança de condução da narrativa. Por meio dela o aluno acrescenta um dado novo a seu texto. No primeiro caso, insere o fato de Cebolinha ter a intenção de xingar Mônica e, no segundo, o fato de a onda derrubar as esculturas em que Cebolinha se escondia.

O articulador *mas quando* aparece uma vez na fase ações da primeira produção oral e, outra vez, entre as fases situação inicial e complicação na primeira produção escrita. Nas duas ocorrências exercem a função contrajunção. Segundo Santos (2003), o elemento *mas* exerce predominantemente a função contrajunção, nos textos narrativos que usou para seu trabalho. Em ambos os casos há o contraste ainda que somado à progressão narrativa. No primeiro caso, o articulador encadeia o momento de tentativa de fuga do Cebolinha ao momento em que ele mesmo se dá conta de que não vai conseguir fugir e decide fazer esculturas para se esconder nelas. E, no segundo, o articulador atua na mudança de um momento equilibrado em um transtorno. O aprendiz explicita a situação equilibrada e por meio do articulador introduz o desequilíbrio. O *mas* impede que os segmentos por ele articulados sejam invertidos, porque ele não apenas contrasta conteúdos, mas também faz prevalecer o segmento introduzido por ele.

Tomamos como exemplo as produções desse aluno relativas à primeira HQ com o objetivo de mostrar como se apresentam organizadas e coesas em função do que se quer contar e do como se conta. O aluno estrutura a seqüência e usa os articuladores de maneira a permitir que o leitor compreenda a história contada independente de conhecer o enredo original, contribui com ele, considera o outro.

5.1.3 O uso dos tempos verbais

Ao observar a aplicabilidade dos tempos verbais em função da organização

narrativa nas produções dos alunos, pretendíamos encontrar o uso mais freqüente no que concerne às narrativas tradicionais, o emprego do pretérito perfeito. E conforme modalidades da mesma língua, não tínhamos expectativas de encontrar diferenças entre a oralidade e a escrita.

Realmente, o que detectamos foi a adoção de um MR pretérito pela maior parte do grupo. Três alunos, VS-3^a, LZ-3^a e MHC-3^a, estabelecem um eixo de referência no passado ao produzir todas as suas narrativas, tanto orais como escritas. Essa medida está relacionada ao emprego predominante do tempo pretérito perfeito e variações que se opõem a ele para constituir a rede temporal da narrativa, não-concomitante ao ME. Os textos desse grupo representam a concepção tradicional do que se considera um texto tipicamente narrativo quanto aos tempos verbais empregados.

Observemos tal aspecto a partir de produções de LZ-3^a. Nas produções orais e escritas desse aluno reconhecemos realizações similares a um protótipo, ao que se espera freqüentemente que ocorra em uma narrativa quanto ao emprego dos tempos verbais. Verificamos que o aprendiz estabelece um MR pretérito em suas produções, não-concomitante ao ME. Isso leva o aprendiz a empregar os tempos pretérito perfeito e imperfeito progressivo. Enquanto o primeiro expressa ações sucessivas em um eixo pretérito, o último expressa ações estáticas, inacabadas e durativas, que se referem a um mesmo ponto de referência. O emprego desses tempos em uma mesma produção estrutura o contraste entre o primeiro plano e o fundo. Quando o aprendiz produz essas narrativas, organiza e destaca as ações conforme lhe convém, o relevo é uma escolha dele. No texto abaixo, verificamos em negrito as formas verbais no pretérito perfeito, que correspondem às ações que o autor escolhe ressaltar. Em contraste, as formas no pretérito imperfeito progressivo, sublinhadas, constituem um quadro no qual se desenvolve a narrativa. Por meio delas o autor descreve, apresenta o cenário em que suas personagens atuam. Vejamos o texto:

LZ-3^a-1(escrito)

[**SI**: Cebolinha está-va fazendo esculturas de arti] [**C**: e a Monica **viu** a escultura dela (rabisco) gorda] [**A**: e o Cebolinha estava (rabisco) fazendo esculturas de areia de um

monte dele e a monica viu e falou a então é você que esta fazendo esculturas e o Cebolinha jogou areia nela e se escondeu atras da escultura] [R: e (rabisco) veio uma onda de (rabisco) derrubou a escultura e a monica estava brava e o Cebolinha chorando.]

Na mesma produção temos uma ocorrência que devemos ressaltar, ela ocorre nas duas produções escritas de LZ. Ao reproduzir nas narrativas falas de personagens o aluno desloca o personagem estabelecendo a simultaneidade entre o ME da fala da personagem, dentro da história, e o MA, também da história. Dessa maneira, no trecho *a então é você que esta fazendo esculturas* temos o emprego do presente durativo a partir da forma verbal no presente progressivo. Aqui o MR é mais longo que o ME e coincide com ele em um ponto.

Vejamos a segunda produção escrita do mesmo aluno:

LZ-3ª-2(escrito)

[SI:A Monica marcou um encontro com O Cebolinha e o Cascão] [C: e ela estava treinando no João Bobo] [A: e a mãe perguntou oque você está fazendo filinha terinando para se encontrar om o Cebolinha e a nães foi falar com o marido para conversar com a Monica e a nães falo Moniquinha vamos conversar agora não dá porque eles estão esperando e eles não gostam de esperar.]

No trecho *Moniquinha vamos conversar agora não dá porque eles estão esperando e eles não gostam de esperar* temos o emprego de quatro formas no presente. As diferenças aspectuais estabelecidas entre elas permitem criar oposições. Com relação à primeira forma assinalada, ela expressa um acontecimento posterior ao MR presente, expressa uma ação no futuro do presente. Mas, como é comum no português segundo Fiorin (2008), foi empregado o presente do indicativo. A segunda forma corresponde à concomitância entre o MR e MA sem variação de duração, trata-se do presente pontual. Na terceira, trata-se do presente durativo, expresso pelo presente progressivo. E a última forma corresponde ao MR ilimitado e, assim como ele, o MA. Ele é chamado de presente omnitemporal, expressa um acontecimento constante, que não sofre transformações. Esse emprego caracteriza uma embreagem no sistema enuncivo.

Houve o caso de um aluno que aplica o presente no início de duas produções e depois adota um MR pretérito. Vejamos tais produções:

VS-3^a-1(oral)

[**C:** a mônica **vê** uma estátua dela alta e gorda... aí depois ela **vê** outra baixinha e gorda também...] [**A:** e ela viu o cebolinha... que era ele que tava fazendo... aí ele jogou areia nela... aí/ e ela ficou enterrada... aí/aí depois quando ela/quando ela viu... tinham várias estátuas do cebolinha... aí ela viu que tava vindo uma onda...] [**R:** e aí:: todas as estátuas do cebolinha desmancharam... e ela foi bater nele]

VS-3^a-1(escrito)

[**C:** A Mônica **ve** uma figura de areia dela alta e gorda depois uma pequena e gorda] [**A:** aí ela **ve** que é o cebolinha que **está fazendo** as figuras e o cebolinha **joga** areia nela e ela **fica** enterada e depois **ve** muitas estatuas do Cebolinha e ela **ve** que **está vindo** uma onda,] [**R:** e as estatuas sumiram e (rabisco) o Cebolinha começou a chorar e a monica foi dar uma surra nele]

No texto VS-3^a-1(oral), verificamos o emprego do tempo presente, que corresponde a uma neutralização das oposições entre o presente e o pretérito. O presente é usado no lugar do pretérito, ocorre embreagem, estabelecendo a presentificação de um acontecimento anterior ao ME, devido à presença do gibi no momento da produção. Ao reproduzir a HQ, a criança aproxima o MR do MA, como se “contasse” pela primeira vez. Esse tempo está expressando maior durabilidade da ação enunciada em comparação com a durabilidade do ME. O MR apresenta-se mais longo, expressando continuidade e a sucessão dos eventos está marcada pelo articulador *aí depois*. Essa variação caracteriza a descrição. A complicação da seqüência é introduzida por meios que fundamentam uma descrição. Essa escolha parece estar relacionada à coleta de dados, à presença física do gibi no momento da atividade.

Ao introduzir a fase ações, o aprendiz descola o MR do ME e passa a adotar pontos de referência diferentes em um MR pretérito. O tempo pretérito perfeito garante a sucessividade dos eventos apoiado nas relações de progressão temporal e causa/efeito estabelecida pelos articuladores em sua maioria. E a forma verbal *tava vindo*, no pretérito imperfeito progressivo, corresponde também ao aspecto descritivo, mas fazendo referência ao pretérito perfeito.

Na produção escrita correspondente, VS-3^a-1(escrito), o aspecto descritivo apresenta-se na maior parte. Além do presente, expressando continuidade, há o emprego do presente progressivo, alongando ainda mais, em relação ao primeiro

tempo empregado e como uma variação dele, a duração das ações expressas por ele. A sucessividade está sempre marcada pelos articuladores empregados. Na fase resolução, por meio do articulador e o aprendiz adota como referência acontecimentos pontuais no pretérito para concluir sua produção. Essa escolha pode estar relacionada à caracterização dessa fase uma vez que ela corresponde ao resultado de um processo, à finalização do problema estabelecido.

Podemos verificar nas outras produções desse aprendiz o relevo narrativo estabelecido. As produções VS-3^a-2(oral) e (escrito) apresentam em maioria formas verbais nos tempos pretérito perfeito e pretérito imperfeito. As formas no imperfeito expressam fatos simultâneos, que constituem um plano estático, uma vez que se referem a um mesmo MR. Por esse aspecto, atende aos propósitos da descrição e constitui um plano secundário. Em contraste, o tempo pretérito perfeito expressa ações sucessivas, estando cada uma delas apoiada em um MR pretérito diferente, constituindo o primeiro plano. Vejamos isso no seguinte texto:

VS-3^a-2(oral)

*[C: bom... a mônica tava (dando) soco no boneco inflável... e a mãe dela chega] [A: e pergunta o que ela tava fazendo... ela diz que não tava fazendo nada... só treinando para encontrar o cebolinha e o cascão... aí a mãe dela **achou** muito bonitinho isso... isso... aí ela se **tocou** (encontrar) o cebolinha e o cascão que tá treinando pra dá uma porra/ aí ela **pensou** que a mônica ia dar uma surra nele... aí ele/ela **foi** falar com o marido... e eles/ que eles **tentaram** falar com a mônica... só que ela não **deixou** ela **disse** que ia encontrar o cascão e o cebolinha...porque eles não gostam de esperar...aí eles **saíram** atrás dela...] [R: e **viram** que /que ela tava treinando só pra jogar peteca]*

O MR pretérito que se adota é o momento em que a Mônica dá socos em um boneco. Todas as formas empregadas no imperfeito progressivo se referem a esse mesmo momento, gerando um efeito de estaticidade. Enquanto as formas no pretérito perfeito ganham relevo a partir desse segundo plano, constituindo o primeiro plano, em que as ações são expressas sucessivamente, representando cada uma um ponto de referência distinto no eixo MR pretérito substituído por outro à medida que a narrativa é desenvolvida.

O aprendiz AHF-3^a produz todas as narrativas orais e escritas empregando o tempo presente. Ocorre uma embreagem que neutraliza a distinção entre o presente e o pretérito perfeito, produzindo no texto um efeito de presentificação da ação

narrada. Esse aluno estabelece um MR presente, simultâneo ao MA, e relaciona todos os tempos verbais empregados a ele. Suas produções se caracterizam pelo emprego predominante do presente pontual e as oposições dentro da narrativa estão relacionadas aos aspectos expressos pelas formas verbais. As variações temporais garantem a sucessividade dos acontecimentos no curso narrativo, porém, essa decisão tomada pelo narrador atende aos fundamentos da descrição. Relacionamos essa ocorrência à presença do gibi no momento de produção das narrativas. A postura descritiva é uma consequência da coleta de dados.

AHF-3^a-1(oral)

[**SI**:é... a mônica **tá passeando** na praia...] [**C**: quando de repente **aparece** uma escultura dela na areia... daí ela:: gorda...] [**A**: daí... ela **anda** mais um pouco... e **vê** outra... daí ela **anda**... e **vê** o Cebolinha... **fazendo**:: esculturas... daí ele **joga** areia pra cima dela... e quando ela **levanta**... **tem** um monte de Cebolinha de areia... daí é::... **vem** uma onda do mar... e:: **tira** toda areia...] [**R**: daí **aparece** ele ali no meio]

AHF-3^a-1(escrito)

[**SI**: A história **comesa** com a Monica **andando** na praia] [**C**: quando éla **vê** uma escultura dela dentusa e gorda,] [**A**: então éla **ignora** e **continua andando** mas então **aparece** outra escultura, então éla **vê** o Cebolinha **fazendo** esculturas então ele **joga** areia em cima dela e quando éla **levanta** tem vários Cebolinhas de areia] [**R**: mas dai **vêm** uma onda e **aparece** ele ali no meio.]

AHF-3^a-2(oral)

[**SI**: **começa** tudo quando a mãe **tá**:: **andando**... com:: uma pilha de roupas...] [**C**: e:: a mônica **jogando** um bonequinho pra fren/ pra cima pra frente...né...] [**A**: e a mãe **pergunta** o que ela **tá fazendo**... e ela **diz** que **tá treinando** pra se **encontrar** com o cebolinha e o cascão ... daí... a mãe:: a mãe **fala** "ai que bonitinho né"... e **vai andando** só que daí ela **pensa**... **treinar** pra quê? né... **bater** neles?... só que daí ela **vai falar** com:: o marido ... e:: daí eles **começam** a falar né... tipo... é:: ah o que que ela **vai fazer** né... assim **parece** que ela **vai bater** neles... então eles **vão**... eles:: **concordam** que **vão** ter uma conversa com elas/ ela... daí quando eles **chegam** pra **conversar** ela **diz** que **tem** que **ir**... porque eles não **gostam** de **espe/ ficar esperando**... então eles **vão correndo** pra janela...] [**R**: e **vêm** que ela **tá jogando** peteca]

AHF-3^a-2(escrito)

[**SI**: Tudo **começa** quando a mãe da Monica **leva** uma pilha de roupas] [**C**: e **vê** a Monica **jogando** um boneco para cima e para os lados] [**A**: e a mae **pergunta** o que éla **esta fazendo** e a Monica **diz** que **esta treinando** para se **encontrar** com o Cebolinha e o Cascão, então a mãe **vai falar** com o marido (rabisco) então **resolvem** ter uma convercinha com a Monica mas éla já **esta saindo**, então eles **vão** para a janela] [**R**: e **veêm** éla **jogando** peteca.]

O emprego das expressões a história comesa com (AHF-3^a-1 (escrito)),

começa tudo quando (AHF-3^a-2 (oral)) e *tudo começa quando* (AHF-3^a-2 (escrito)), conforme observamos nas produções de outro aluno, representa um maior cuidado do aluno ao anunciar que começará a contar uma história. Ele prepara o leitor para receber uma típica narrativa.

O tempo presente foi empregado em todas as produções desse aluno. A forma simples do presente é predominante, mas houve também a ocorrência do presente progressivo e da forma nominal gerúndio. Esse emprego representa a atitude enunciativa do aprendiz de estabelecer a não concomitância entre o MR e o ME, por meio de embreagem. A parcela de tempo relacionada ao MR presente pode variar. Os acontecimentos não se desenrolam em relação ao ME, em primeiro lugar porque eles não acontecem propriamente, trata-se de ficção, mas principalmente porque eles não “acontecem” enquanto a enunciação se dá. A enunciação é necessariamente posterior a eles. Quando não há concomitância, os acontecimentos colocam-se anteriores ou posteriores com relação ao MR presente.

O presente pontual apresenta-se em maior quantidade nos textos e será referência para os outros tempos. No caso de variação na parcela de tempo, temos a ocorrência do presente progressivo, que expressa concomitância entre o MR presente e o ME, porém trata-se do presente durativo, que estende a durabilidade das ações para além da parcela de tempo da enunciação.

Quanto às formas nominais que aparecem nos textos, elas se apóiam nas formas verbais plenas, o gerúndio nessas produções se apóia no presente e contribui para expressar a extensão da ação. Como exemplo dessa ocorrência temos a forma *andando* no seguinte trecho: *A história comesa com a Monica andando na praia* (AHF-3^a-1(oral)); a forma no gerúndio está apoiada na forma *comesa*, no presente.

No caso de não-concomitância nessas produções, verificamos a ocorrência do futuro do presente, indicando a posterioridade do MA em relação ao MR presente no seguinte trecho: *ah o que que ela vai fazer né... assim parece que ela vai bater neles... então eles vão... eles:: concordam que vão ter uma conversa com elas/ ela* (AHF-3^a-2(oral)). Aqui, a partir das formas no presente, está expresso o futuro do presente. Esse recurso como já vimos é comum no português. Juntamente com essas formas destacadas, temos formas nominais no infinitivo apoiadas contribuindo

para produção de sentido da expressão verbal.

Sendo assim, a ordenação apresentada caracteriza o aspecto descritivo que os textos apresentam, não apenas nas situações iniciais, mas ao longo de todo texto. Qualquer variação aspectual será considerada com base em um eixo presente. As formas no presente também se opõem conforme seus valores aspectuais, conforme podemos observar, com base em um MR presente. Mais adiante, veremos que esse emprego é o predominante em nosso *corpus*, e esse fato entendemos como uma consequência de nossa coleta de dados. A presença dos gibis no momento da produção influenciou os alunos ao empregarem o tempo presente.

Conforme os dados indicam, os aprendizes são autônomos quanto ao discurso narrativo. Foram capazes de apreender do texto lido as propriedades narrativas, por reconhecê-las, e de ordenar os eventos adequadamente reconstituindo a temporalidade no curso narrativo. Produziram textos tipicamente narrativos nas duas modalidades propostas.

5. 2. A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NA 7ª SÉRIE

Nesta seção, o objetivo é semelhante ao da seção anterior. Aqui analisamos os dados orais e escritos dos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental e consideramos a modalidade das produções. Seguimos a mesma organização, observando as produções a partir das seguintes categorias: a organização das seqüências narrativas, o uso dos articuladores e dos tempos verbais.

5.2.1 A organização das seqüências narrativas

Ao comparar produções narrativas dos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental levando em conta a relação entre as modalidades oral e escrita também esperávamos encontrar mais semelhanças do que diferenças, uma vez que se trata de atualizações da mesma língua. Além de estarem sendo comparados textos predominantemente narrativos de acordo com uma visão não-dicotômica da língua. Conforme essas considerações, os textos produzidos por esse grupo de

alunos também consistem em realizações predominantemente narrativas que mais se aproximam do que se distanciam quanto às modalidades.

Para mostrar a organização narrativa caracterizada pela presença da seqüência narrativa, apresentamos os textos abaixo:

EBU-7^a-2(oral)

[C: bem... a história:: começa quando mônica está:... está no quarto batendo em um boneco... [A: a mãe vai perguntar o que ela está fazendo...] e ela diz que está treinando para se encontrar com o cebolinha (e) o cascão... ela sai... e... depois de um tempo ela percebe que... é meio estranho o que ela está fazendo POIS... bater (num) boneco para treinamento... não é uma coisa normal... então ela... se preocupa pensando que ela vai bater nos dois mas... -- não tenho certeza-- ela vai falar com o pai e... os dois decidem falar com ela... enquanto ela está treinando... mas ao... falá/ao conv/tentar conversar com ela ela já estava atrasada para o compromisso com os dois..... após ela sair de casa...] [R: e os pais (vindo) pela janela... descobrem que ela estava treinando... jogar peteca... para... brincar com os dois.]

EBU-7^a-2(escrito)

[C: A História começa quando a mãe da Mônica a encontra batendo em um boneco,] [A: pergunta o que está fazendo, Mônica responde que esta treinando para se encontrar com Cebolinha e Cascão. Um tempo depois a mae dela se preocupa, então decide chamar o pai dela para conversar com ela, com medo que ela bata nos dois, ao tentar chamar a atenção na Mônica ela não pode falar pois se atrasava para o encontro com os dois, ao sair,] [R: seus pais olhando pela janela descobre que Mônica treinava para jogar peteca.]

Em tais textos de EBU-7^a, verificamos a seqüência narrativa composta pelas macroproposições complicação, ações e resolução. Os textos apresentam três fases. Essas produções representam as menores estruturas narrativas com relação ao número de fases que as compõem. Dessa maneira, existe o interesse em mostrar que independente da constituição da seqüência narrativa, a própria seqüência é a base dos textos e caracteriza-os enquanto produções narrativas. A seguir, observemos uma produção estruturada por uma seqüência composta por mais fases. Nesta produção, verificamos que a seqüência narrativa é composta pelas fases situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final, que a caracteriza como narrativa. Vejamos:

FDO-7^a-2(escrito)

[**SI**: Nessa história em quadrinho, Mônica (rabisco) está batendo em um (rabisco) João-bobo,] [**C**: quando sua mãe a encontra e,] [**A**: vendo essa cena, pergunto o que a filha está fazendo.

Mônica responde que está apenas treinando para encontrar seu amigo. A mãe, satisfeita com a resposta, sai, mas depois ela percebe que, se a filha estava treinando no brinquedo, ela bateria em seu amigo.

Percebendo isso, ela vai falar com o pai e eles decidem ir conversar com a Mônica. Quando eles chegam aonde a garota está e pedem para conversar com ela, Mônica diz que já está saindo para se encontrar no campinho com seus amigos e que eles não gostam de esperar.

Os pais se assustam com a resposta, mas nesse momento Mônica já está no campinho. Preocupados, eles correm para janela com medo que a filha esteja batendo nos meninos,] [**R**: mas eles avistam apenas ela (rabisco) brincando de peteca com o Cascão e o Cebolinha] [**SF**: e, assim, eles se sentem mais aliviados.]

Ao verificarmos a constituição da unidade seqüência narrativa nos textos, com base no protótipo adotado, observamos que as produções orais se assemelham às escritas. Dois aprendizes reproduzem uma mesma seqüência para os textos relativos à primeira HQ e outra, para as duas produções relativa à segunda HQ. São eles: BC-7^a (SI-C-A-R e C-A-R) e EBU-7^a (SI-C-A-R e C-A-R). O aprendiz FDO-7^a constrói uma estrutura (SI-C-A-R) que se repete em três de suas produções, as relativas à primeira HQ e a oral relativa à segunda. Em seu texto escrito referente à segunda HQ reproduz outra seqüência (SI-C-A-R-SF). E CG-7^a apresenta três seqüências distintas. Uma (SI-C-A-R-M) se repete nas produções relativas à primeira HQ e outras duas (SI-C-A-R e C-A-R) apresentam-se cada uma constituindo o texto de uma modalidade diferente.

Tomando como exemplo as produções de BC-7^a, relativas à primeira HQ, observamos que as macroproposições situação inicial, complicação, ações e resolução podem ser identificadas, constituindo a seqüência narrativa. Nessas produções, a situação inicial foi reconstruída nas duas modalidades. Devemos destacar aqui a marca de descrição que verificamos logo no início das duas produções orais do aluno, influenciada pela presença do texto original. Essa postura também está relacionada ao emprego dos tempos verbais, conforme veremos. Em ambos os textos orais temos: *nos primeiros quadrinhos*.

Vejamos os textos:

BC-7^a-1(oral)

[**SI**: ah nos primeiros quadrinhos... a ... mônica tá andando pela praia...] [**C**: daí ela vai (encontrando) um monte de esculturas dela...] [**A**: só que são () esculturas feitas... daí ela vê que é o cebolinha que ta fazendo essas esculturas... e sai correndo atrás dele... só que daí pra::... pro::... cebolinha... se defender ele joga areia... nela... e ela fica meio que enterrada... daí enquanto que/ em quando ela tá saindo ele faz um monte de escultura dele... e... pra::...pra::... ela não saber onde é que ele tá...] [**R**: daí a onda vem... e destrói as esculturas... daí ela acha/...acha ele.]

BC-7ª-1(escrito)

[**SI**: A Mônica está passando pela praia.] [**C**: quando encontra um monte de esculturas dela.] [**A**: Até que encontra quem está fazendo isso, (rabisco) o Cebolinha, ela sai correndo atrás dele, mas ele joga areia nela pra fugir. Enquanto ela tenta sair de baixo da areia, cebolinha faz esculturas dele para a Mônica não o achar.] [**R**: Então veem uma onda e destroi todas as esculturas, a Mônica acha o Cebolinha.]

Quanto às produções relativas à segunda HQ, verificamos que a mesma estrutura seqüencial é a base dos dois textos. A seqüência narrativa apresenta-se composta por complicação, ações e resolução. As etapas situação inicial e situação final não são reconstruídas, apesar da última apresentar-se explícita na HQ. Vejamos os textos:

BC-7ª-2(oral)

[**C**: é::... nos primeiros quadrinhos... a impressão que a mônica tá batendo no João-bobo...] [**A**: daí:: a mãe pergunta pra ela o que que ela tá fazendo e tudo mais daí ela responde que tá treinando... pra encontrar com o cebolinha e com o Cascão... daí:: ela pensa ah que bonitinho né tá treinando pra se encontrar com os amiguinhos... só que daí ela pensa melhor... e se pergunta treinando o quê? daí ela pensa que ela vai bater no Cascão e no cebolinha... e que:: ela vai fazer eles dois parar/pararem no hospital... daí:: ela vai:: falar con/com seu marido... e:: os dois resolveram falar com a mônica... só que quando eles vão falar com a mônica ela já está saindo pra:: encontrar:: o:: cebolinha e o Cascão...] [**R**: só que no final ao invés dela bater neles ela/ela joga peteca... ela tava treinando com o João-bo/bobo... jogando ele pra cima e batendo nele... pra fingir que era peteca.]

BC-7ª-2(escrito)

[**C**: Mônica está brincando com um (rabisco) João-bobo, quando chega sua mãe] [**A**: e pergunta:

- O que você está fazendo?

A Mônica responde:

- Estou treinando para (rabisco) encontrar os meus amigos.

A mãe de (rabisco) Mônica pensa “Ai que bonitinho!!”, mas depois se pergunta “Treinando o quê?”. Ela pensa que é para bater no Cebolinha e no Cascão, então fala com seu marido e resolve falar com ela. Mas é tarde demais (rabisco) Mônica já está saindo.] [**R**: Quando os dois olham pela janela ela está jogando peteca com o Cebolinha e com o Cascão.]

No caso desse grupo também ressaltamos a proximidade das modalidades no que diz respeito à composição seqüencial dos textos. A semelhança e as variações encontradas indicam especificidades da organização narrativa inerente à seqüência e não apresenta-se relacionada à uma diferenciação entre as modalidades oral e escrita. Portanto, os textos observados constituem variações de um protótipo tipicamente narrativo.

Quanto às variações encontradas, destacamos ainda que as fases descritivas situação inicial e situação final são as que mais vezes apresentam-se implícitas e a moral é explicitada apenas uma vez, em produções de CG-7^a.

Ao observar as produções de CG-7^a, relativas à primeira HQ, percebemos a semelhança que há entre transposição oral e a escrita. Em ambos os textos, podemos identificar as fases situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final, constituindo a estrutura da seqüência narrativa. Vejamos os textos:

CG-7^a-1(oral)

[SI: então... a mônica... tá andando na praia] [C:e vê... uma escultura dela de areia construída] [A: e descobre que foi o cebolinha quem fez... e fica bastante irritada.. e:: destrói ela... só que quando ela tava... andando um pouco mais pra frente... vê várias esculturas do cebolinha...] [R: e... quando a água do mar passa por elas... elas desmancham...] [SF: e ... no final... quem... se dá mal... é o cebolinha e não a mônica.]

CG-7^a-1(escrito)

[SI: Mônica estava passeando pela praia] [C: e vê uma escultura de areia dela, construída por Cebolinha.] [A: (frase rabiscada) Ao vê-la, fica muito brava e destrói a escultura. Depois de se recuperar daquela confusão, Mônica, observa um pouco a sua frente, várias esculturas do Cebolinha. (frase rabiscada) A medida que ia se aproximando, as ondas do mar chegavam mais perto.] [R: Quando ela chegou à frente das esculturas, uma grande onda quebrou nestas, destruindo-as.] [SF: Concluindo, (rabisco) no final quem não se deu bem foi o próprio Cebolinha.]

Nesse caso, o implícito identificado no primeiro quadrinho da HQ é explicitado em linguagem verbal, constituindo a situação inicial. E a moral, uma etapa que não é essencial e não compõe a seqüência narrativa nas HQs, também não constitui as seqüências que compõem os textos citados.

Com base no exemplo apresentado e nas estruturas seqüenciais de cada aluno, citadas anteriormente, relacionamos essas ocorrências às estruturas das HQs que servem de base para as produções. As HQs apresentam as seguintes

estruturas: C-A-R, a primeira, e C-A-R-SF, a segunda.

5.2.2 O uso dos articuladores

Quanto ao emprego dos articuladores nas produções relativas à 7ª série, esperávamos que fosse cumprida a macrofunção *progressão narrativa* por meio das subfunções exercidas pelos articuladores, já citadas na seção anterior, uma vez que os papéis elencados aqui caracterizam textos narrativos. Com relação a esse emprego, as produções se assemelham quanto às modalidades, já que os papéis predominantes exercidos pelos articuladores empregados foram *progressão temporal* e *causa/efeito* em ambas as modalidades e por elementos distintos. Observemos o exemplo a seguir:

CG-7ª-1(oral)

[**SI**: então... a mônica... tá andando na praia] [**C**: e vê... uma escultura dela de areia construída] [**A**: e descobre que foi o cebolinha quem fez... e fica bastante irritada.. e:: destrói ela... **só que quando** ela tava... andando um pouco mais pra frente... vê várias esculturas do cebolinha...] [**R**: e... **quando** a água do mar passa por elas... elas desmancham...] [**M**: e ... no final... quem... se dá mal... é o cebolinha e não a mônica.]

CG-7ª-1(escrito)

[**SI**: Mônica estava passeando pela praia] [**C**: e vê uma escultura de areia dela, construída por Cebolinha.] [**A**: (frase rabiscada) **Ao vê-la**, fica muito brava e destrói a escultura. **Depois de se recuperar** daquela confusão, Mônica, observa um pouco a sua frente, várias esculturas do Cebolinha. (frase rabiscada) **A medida que** ia se aproximando, as ondas do mar chegavam mais perto.] [**R**: **Quando** ela chegou à frente das esculturas, uma grande onda quebrou nestas, destruindo-as.] [**M**: **Concluindo**, (rabisco) no final quem não se deu bem foi o próprio Cebolinha.]

Na transposição oral, há o predomínio do elemento e, que articula tanto as proposições como as macroproposições; sendo ele o seqüenciador típico de produções orais. Nessa produção, verificamos que esse elemento cumpre predominantemente as subfunções *progressão temporal* e *causa/efeito*, além de *conclusão/finalização* entre a resolução e a moral e a mudança de condução da narrativa no interior dela. Observamos também relação temporal entre as fases ações, resolução e moral, por meio do seqüenciador e acréscimo dos elementos

quando e no final.

Por outro lado, na transposição escrita, temos duas ocorrências do seqüenciador *e*, exercendo as subfunções progressão temporal e causa/efeito, e diferentes elementos que estabelecem relação seqüencial entre os segmentos. As locuções conjuntivas *depois de*, *a medida que*, a conjunção *quando* e as orações reduzidas *ao vê-la* e *concluindo* merecem destaque. A primeira locução e a primeira oração reduzida expressam, cada uma, uma relação cronológica quanto ao curso dos processos construído na narrativa. A locução seguinte expressa proporção, indica que duas ações ocorriam ao mesmo tempo, uma com relação à outra. *Quando*, conjunção temporal, situa pontualmente um acontecimento. E a última, oração reduzida, anuncia um fechamento e uma avaliação subjetiva, seguida da expressão *no final*. A expressão aponta para a noção de início, meio e fim, ou introdução, desenvolvimento e conclusão, cobrada na instituição de ensino para obtenção de bons textos.

Vejamos as produções relativas à segunda HQ do mesmo aluno:

CG-7^a-2(oral)

[**SI**: então... a tava em casa... [**C**: é:: baTENdo... digamos em um João-bobo...] [**A**: e a mãe dela... pergunta o que ela tá fazendo... e ela fala que tá treinando pro encontro com o Cascão e o Cebolinha... **mas**::... a mãe a mãe dela... é::... **depois de** um tempo ela percebe que... aparentemente a Mônica tá treinando pra:: bater neles... **pois** ela tava dando... boas pancadas no João-bobo... e (a mã/ a mãe) a mãe da Mônica vai falar com o pai... e juntos... eles... vão... tirar alguma satisfação com a Mônica... e ver o que ela realmente vai fazer... é:: **só que** ela fala que... não dá tempo pra... conversar porque os.../o ... Cascão e o Cebolinha tão esperando ela... é::...] [**R**: **só que quando**... é... os pais da Mônica vêem é... o que eles realmente tão fazendo... descobrem que... a Mônica não tava treinando pra... baTER neles... e sim pra jogar peteca]

CG-7^a-2(escrito)

[**SI** e **C**: Tudo começa quando Mônica esta batendo em um “João Bobo”, e sua mãe fica curiosa pra saber o que ela está fazendo.] [**A**: Mônica diz que esta treinando para o encontro com Cebolinha e Cascão. **Quando** a mãe (rabisco) observa melhor, descobre que Mônica dava boas pancadas no boneco, e fica (rabisco) preocupada em saber (rabisco) para que Mônica está treinando daquele jeito. **Então** vai falar com o pai. Ao explicar os fatos ao pai, (frase rabiscada) os dois vão tirar alguma satisfação com Mônica. **Quando** eles iam perguntar algo, Mônica disse que não podia fala, **pois** Cebolinha e Cascão a estavam esperando.] [**R**: Os pais **depois**, ao ver Mônica com os meninos, descobrem que ela não estava treinando para bater neles, e sim para jogar peteca.]

Quanto aos seqüenciadores empregados pelo autor nessas produções, no texto oral temos o *e*, repetidas vezes, exercendo o papel de seqüenciador no interior da narrativa. A relação de contraste, na produção oral, é estabelecida por meio da expressão *só que*, apresentada duas vezes no texto. Ela exerce a subfunção mudança de condução da narrativa. Devemos destacar que na segunda ocorrência a expressão seguida do elemento *quando* contribui para a relação temporal entre os processos da narrativa; assim como *depois de*, que também cumpre a subfunção progressão temporal dentro da narrativa.

No texto escrito, observamos a ocorrência do elemento *e*, que na terceira e última ocorrência aparece estabelecendo contraste entre as proposições que liga. Os demais organizadores atuam na interdependência temporal construída na narrativa. São eles: *Quando*, que aparece duas vezes situando um momento no curso do tempo; *Então*, que carrega uma marca temporal em si; e *depois*, que marca progressão temporal entre as ações e a resolução.

Observamos que, no que concerne aos articuladores empregados no conjunto de produções da 7ª série, há uma certa diferenciação de uma modalidade a outra. Verificamos o predomínio do elemento *e* nos textos orais. Os elementos *daí* e *só que* se restringiram à oralidade. O *e* também foi empregado na escrita. Essa ocorrência está relacionada à idéia de que elementos típicos da fala são condenados pela escola, conforme observado antes, por talvez representar informalidade.

Para observar esse aspecto, tomemos os textos a seguir como exemplo:

BC-7ª-1(oral)

[**SI**: *ah nos primeiros quadrinhos... a ... mônica tá andando pela praia...*] [**C**: *daí ela vai (encontrando) um monte de esculturas dela...*] [**A**: *só que são () esculturas feitas... daí ela vê que é o cebolinha que ta fazendo essas esculturas... e sai correndo atrás dele... só que daí pra::... pro::... cebolinha... se defender ele joga areia... nela... e ela fica meio que enterrada... daí enquanto que/ em quando ela tá saindo ele faz um monte de escultura dele... e... pra::...pra::... ela não saber onde é que ele tá...*] [**R**: *daí a onda vem... e destrói as esculturas... daí ela acha/...acha ele.*]

BC-7ª-1(escrito)

[**SI**: *A Mônica está passando pela praia,*] [**C**: *quando encontra um monte de esculturas dela.*] [**A**: *Até que encontra quem está fazendo isso, (rabisco) o Cebolinha, ela sai correndo atrás dele, mas ele joga areia nela pra fugir. Enquanto ela tenta sair de baixo da areia, cebolinha faz esculturas dele para a Mônica não o achar.*] [**R**: *Então veem uma onda e*

destrói todas as esculturas, a Mônica acha o Cebolinha.]

Ao observar os elementos articuladores nos textos verificamos que no oral há a ocorrência predominante de *daí*. Segundo Santos (2003), esse seqüenciador exerce função equivalente à de *então*. Sendo assim, a diferença entre eles está na maior ocorrência do primeiro em textos orais e do segundo em textos escritos e, ainda, levando em conta que *daí* é uma variação da forma *aí*, devemos considerar que, geralmente, é condenado na escola, tanto na fala como na escrita. Na produção escrita desse aluno, observamos que o elemento *daí* não aparece. Exercendo a subfunção progressão temporal, tipicamente exercida por ele nos dados orais, aparece não apenas o *então*, mas também *quando*, *até que*, *enquanto* e *e*. Outros que contribuem para a dependência temporal são as combinações *só que daí* e *enquanto que*, cumprindo a mesma subfunção no texto oral.

Vejam as produções seguintes:

BC-7^a-2(oral)

[**C**: *é::... nos primeiros quadrinhos... a impressão que a mônica tá batendo no joão-bobo...]*
[**A**: *daí:: a mãe pergunta pra ela o que que ela tá fazendo e tudo mais daí ela responde que tá treinando... pra encontrar com o cebolinha e com o cascão... daí:: ela pensa ah que bonitinho né tá treinando pra se encontrar com os amiguinhos... só que daí ela pensa melhor... e se pergunta treinando o quê? daí ela pensa que ela vai bater no cascão e no cebolinha... e que:: ela vai fazer eles dois parar/pararem no hospital... daí:: ela vai:: falar con/com seu marido... e:: os dois resolveram falar com a mônica... só que quando eles vão falar com a mônica ela já está saindo pra:: encontrar:: o:: cebolinha e o cascão...] [**R**: *só que no final ao invés dela bater neles ela/ela joga peteca... ela tava treinando com o joão-bo/bobo... jogando ele pra cima e batendo nele... pra fingir que era peteca.]**

BC-7^a-2(escrito)

[**C**: *Mônica está brincando com um (rabisco) João-bobo, quando chega sua mãe] [**A**: e pergunta:
- O que você está fazendo?
A Mônica responde:
- Estou treinando para (rabisco) encontrar os meus amigos.
A mãe de (rabisco) Mônica pensa “Aí que bonitinho!!”, **mas depois** se pergunta “Treinando o quê?”. Ela pensa que é para bater no Cebolinha e no Cascão, **então** fala com seu marido e resolve falar com ela. **Mas** é tarde demais (rabisco) Mônica já está saindo.] [**R**: **Quando** os dois olham pela janela ela está jogando peteca com o Cebolinha e com o Cascão.]*

Nessas produções, verificamos o predomínio dos elementos *e* e *daí*, na

modalidade oral, confirmando a idéia de que são elementos típicos da fala. Nos ambientes em que o *e* aparece, ele cumpre as subfunções progressão temporal, causa/efeito e adição, contribuindo para a sucessividade da narrativa. E, com relação ao *daí*, exercem as mesmas subfunções que o *e*, com exceção da adição. Esta parece se restringir ao elemento *e*. Na produção escrita correspondente, verificamos a ausência de *daí*. Cumprindo os mesmos papéis típicos temos os elementos *e*, *quando*, *mas depois* e *então*. A expressão *só que* também é observada apenas nas produções orais, atuando na seqüenciação das narrativas. Verificamos que as produções orais apresentam a repetição de articuladores, enquanto que nas produções escritas, a repetição ocorre em menor quantidade e há variedade de elementos.

Podemos afirmar que nos textos orais do conjunto de textos da 7ª série, houve o predomínio dos seqüenciadores *e*, *daí* e *só que*, entre fases e entre proposições, atuando nas subfunções progressão temporal, causa/efeito e adição. Nos escritos, o elemento *e* apresenta-se repetidas vezes, mas em menor quantidade ao lado de outros como *enquanto*, *quando*, *então*, *depois*, *mas*, cumprindo as subfunções predominantes. Os elementos *daí* e *só que* se restringiram à oralidade.

Verificamos ainda que outros elementos como *quando*, *então* e *depois*, atípicos nas produções orais de nosso *corpus*, foram aplicados tanto na fala como na escrita, exercendo as subfunções características de um texto narrativo. Na escrita, esse emprego consiste em um recurso típico do texto escrito; enquanto que na fala, essa ocorrência é uma evidência de que a experiência com a oralidade convive com a experiência com a escrita na prática de um indivíduo. Esse emprego aponta para o fato de que à medida que a escrita se torna indispensável para uma sociedade, o conhecimento referente a ela relaciona-se com a prática oral dos falantes da língua.

A respeito dos elementos citados no parágrafo anterior, observemos os textos a seguir:

EBU-7ª-2(oral)

[**C**: bem... a história:: começa **quando** mônica está:... está no quarto batendo em um boneco...][**A**: a mãe vai perguntar o que ela está fazendo... e ela diz que está treinando para se encontrar com o cebolinha (e) o cascão... ela sai... **e... depois de um tempo** ela percebe

que... é meio estranho o que ela está fazendo **POIS**... bater (num) boneco para treinamento... não é uma coisa normal... **então** ela... se preocupa pensando que ela vai bater nos dois **mas**... -- não tenho certeza-- ela vai falar com o pai e... os dois decidem falar com ela... **enquanto** ela está treinando... **mas** ao... falá/ao conv/tentar conversar com ela ela já estava atrasada para o compromisso com os dois..... **após** ela sair de casa...] [**R**: e os pais (vindo) pela janela... descobrem que ela estava treinando... jogar peteca... para... brincar com os dois.]

EBU-7^a-2(escrito)

[**C**: A História começa **quando** a mãe da Mônica a encontra batendo em um boneco,] [**A**: pergunta o que está fazendo, Mônica responde que esta treinando para se encontrar com Cebolinha e Cascão. Um tempo depois a mãe dela se preocupa, **então** decide chamar o pai dela para conversar com ela, com medo que ela bata nos dois, **ao tentar** chamar a atenção na Mônica ela não pode falar **pois** se atrasava para o encontro com os dois, **ao sair**,] [**R**: seus pais olhando pela janela descobre que Mônica treinava para jogar peteca.]

Quanto ao emprego dos articuladores nas produções desse aluno, verificamos o predomínio do elemento e, cumprindo a subfunção progressão temporal na primeira produção oral. Há também a ocorrência de *depois*, *então* e *quando*, cumprindo as subfunções progressão temporal e causa/efeito.

No texto oral, o e se repete. Ele e a combinação e *depois* atuam em função da progressão temporal. Cumprem esta ou a subfunção causa/efeito os elementos *pois*, *então*, *mas*, *enquanto* e *após* na mesma produção. Na produção escrita correspondente não há ocorrência do articulador e e as subfunções típicas se mantêm em função da progressão narrativa por meio dos elementos *então* e *depois*, da expressão *um tempo depois* e das orações adverbiais de tempo *ao tentar* e *ao sair*.

Em síntese, houve nas produções de CG-7^a, BC-7^a e FDO-7^a o predomínio do elemento e na oralidade. Na escrita, o elemento e atuou ao lado de outros, destacados acima, menos usados na oralidade, em nosso *corpus*. No caso de EBU-7^a, os elementos e e *só que* aparecem na oralidade ao lado de *depois*, *então* e *quando*. Na escrita, há a ocorrência destes últimos e de orações reduzidas, não aparecendo o articulador e.

Nas produções escritas desse grupo, observamos, ainda, menos repetições de um mesmo elemento e uma quantidade menor de organizadores em comparação com os textos orais. Esse fator é uma consequência da não simultaneidade entre o momento de planejamento e o de produção em uma prática com a escrita. Vejamos

o menor número de repetições e a menor quantidade de organizadores no texto escrito a seguir em comparação com o correspondente oral:

BC-7^a-2(oral)

[**C**: é:... nos primeiros quadrinhos... a impressão que a mônica tá batendo no João-bobo...]
[**A**: **daí**:: a mãe pergunta pra ela o que que ela tá fazendo e tudo mais **daí** ela responde que tá treinando... pra encontrar com o cebolinha e com o cascão... **daí**:: ela pensa ah que bonitinho né tá treinando pra se encontrar com os amiguinhos... **só que daí** ela pensa melhor... e se pergunta treinando o quê? **daí** ela pensa que ela vai bater no cascão e no cebolinha... e que:: ela vai fazer eles dois parar/pararem no hospital... **daí**:: ela vai:: falar con/com seu marido... e:: os dois resolveram falar com a mônica... **só que quando** eles vão falar com a mônica ela já está saindo pra:: encontrar:: o:: cebolinha e o cascão...] [**R**: **só que** no final ao invés dela bater neles ela/ela joga peteca... ela tava treinando com o João-bo/bobo... jogando ele pra cima e batendo nele... pra fingir que era peteca.]

BC-7^a-2(escrito)

[**C**: Mônica está brincando com um (rabisco) João-bobo, **quando** chega sua mãe] [**A**: e pergunta:
- O que você está fazendo?
A Mônica responde:
- Estou treinando para (rabisco) encontrar os meus amigos.
A mãe de (rabisco) Mônica pensa “Ai que bonitinho!!”, **mas depois** se pergunta “Treinando o quê?”. Ela pensa que é para bater no Cebolinha e no Cascão, **então** fala com seu marido e resolve falar com ela. **Mas** é tarde demais (rabisco) Mônica já está saindo.] [**R**: **Quando** os dois olham pela janela ela está jogando peteca com o Cebolinha e com o Cascão.]

5.2.3 O uso dos tempos verbais

No que concerne ao emprego dos tempos verbais em função da organização narrativa nas produções dos alunos dessa série, também esperávamos encontrar o uso mais freqüente no que diz respeito às narrativas tradicionais, sem a expectativa de encontrar diferenças entre a oralidade e a escrita.

Dessa maneira, as realizações se assemelham quanto às modalidades, mas apresentam um sistema verbal que atende aos propósitos da descrição, distanciam-se do que seria tipicamente narrativo, por consequência dos procedimentos da coleta de dados. Todos os aprendizes, em todas as produções orais e escritas assumem uma postura descritiva com relação ao sistema verbal que apresentam nos textos.

Os aprendizes estabelecem simultaneidade entre o MA e o MR pretérito.

Trata-se de embreagem no sistema enuncivo, que neutraliza a distinção entre o presente e o pretérito perfeito. O presente é usado no lugar do pretérito produzindo o efeito de presentificação dos fatos narrados. Todos os tempos verbais empregados estão relacionados ao presente, por isso, as produções caracterizam-se pelo predomínio de formas que expressam o presente pontual. As variações estabelecidas dentro da seqüência são estabelecidas com base nos aspectos instaurados pelas diferentes formas verbais empregadas. Essa postura é mais uma vez vista como conseqüência da presença física do gibi no momento das produções.

Vejamos nos textos a seguir tal postura:

EBU-7^a-1(oral)

[**SI**: bem... a história **começa** quando...a... mônica... **está** numa praia...e... **caminhando**...] [**C**: e então **encontra**... uma escultura de areia dela...] [**A**: depois ela **encontra** outra só que... mais gorda...e... **continuando andando** ela **acha** o cebolinha **fazendo/ começando** a **preparar** outra... então... ele... **joga**... a... areia em cima da mônica (**fazendo** que) ela não **consiga** olhar e... **faz** várias esculturas dele... e se **esconde** entre elas...e:: daí... a mônica quando **consegue** olhar novamente não... **consegue** identificar qual é a verdadeira...] [**R**: então uma onda **acerta** todas as esculturas e... o cebolinha **fica**... é... sem:: nada pra **proteger** ele... e a mônica **está** se **aproximando**... (pra bater nele).]

EBU-7^a-1(escrito)

[**SI**: A Mônica **está andando** na praia] [**C**: e **encontra** uma escultura dela feita de areia.] [**A**: ao andar mais um pouco **encontra** outra escultura dela, mas desta vez um pouco mais gorda. (rabisco) **Continua andando**, **encontra** o Cebolinha **fazendo** outra escultura da Mônica, **comessa a perciguir** o Cebolinha, mas ele **joga** areia (rabisco) na cara dela, após **voltar a encher**gar Mônica se **debate** com muitas esculturas do Cebolinha onde não **sabe** qual é o verdadeiro.] [**R**: uma onda **acerta** essas esculturas] [**SF**: e Cebolinha **fica** ileso.]

EBU-7^a-2(oral)

[**C**: bem... a história:: **começa** quando mônica **está**::... **está** no quarto **batendo** em um boneco...] [**A**: a mãe **vai perguntar** o que ela **está fazendo**... e ela **diz** que **está treinando** para se **encontrar** com o cebolinha (e) o cascão... ela **sai**... e... depois de um tempo ela **percebe** que... é meio estranho o que ela **está fazendo** POIS... bater (num) boneco para treinamento... não é uma coisa normal... então ela... se **preocupa pensando** que ela **vai bater** nos dois mas... -- não tenho certeza-- ela **vai falar** com o pai e... os dois **decidem falar** com ela... enquanto ela **está treinando**... mas ao... **falá/ao conv/tentar** conversar com ela ela já estava atrasada para o compromisso com os dois..... após ela **sair de casa**...] [**R**: e os pais (**vindo**) pela janela... **descobrem** que ela **estava treinando**... **jogar** peteca... para... **brincar** com os dois.]

EBU-7^a-2(escrito)

[**C**: A História **começa** quando a mãe da Mônica a **encontra batendo** em um

*boneco,] [A: pergunta o que **está fazendo**, Mônica responde que **esta treinando** para se **encontrar** com Cebolinha e Cascão. Um tempo depois a mãe dela se **preocupa**, então **decide chamar** o pai dela para **conversar** com ela, com medo que ela **bata** nos dois, ao tentar chamar a atenção na Mônica ela não **pode** falar pois se atrasava para o encontro com os dois, ao sair,] [R: seus pais **olhando** pela janela **descobre** que Mônica treinava para **jogar** peteca.]*

A marca dessa postura aparece inicialmente nas primeiras fases de três textos. Trata-se da seguinte expressão: *a história começa quando*. Outro aspecto que caracteriza tal postura é a organização dos tempos verbais, semelhante em todas as produções desse aprendiz. O narrador estabelece um MR presente, simultâneo ao MA, e atua a partir dele. Esse recurso se caracteriza pelo emprego predominante do presente pontual e as oposições que podem surgir estão relacionadas a seu aspecto. Assim, temos em contraste com ele o presente progressivo, que expressa a maior durabilidade da ação com relação ao ponto que se toma como referência e os tempos pretéritos indicando uma anterioridade dos acontecimentos com relação ao MR presente, o perfeito se refere a pontos diferentes e o imperfeito ao mesmo ponto, garantindo a estaticidade das ações expressas por ele. E, finalmente, as formas nominais do verbo atuam apoiadas nas formas plenas. Elas reforçam a sucessividade das ações porque estão apoiadas no presente por meio do mecanismo de embreagem.

5. 3. A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA E A ESCOLARIDADE

Com base na hipótese de que o distanciamento entre o texto falado e o escrito é proporcional ao grau de escolaridade, buscamos comparar as especificidades das estruturas narrativas orais e escritas de alunos da 3ª e da 7ª séries do Ensino Fundamental, relacionadas às categorias seqüência narrativa, articuladores textuais e tempos verbais. Com essa medida, pretendíamos encontrar diferenças entre as produções de um grupo e outro, considerando o tempo de contato que cada grupo manteve com a escrita.

Esperávamos que o grupo da série inicial produzisse textos bem semelhantes entre si, independente da modalidade em que se realizava, devido ao menor tempo de contato com a escrita que sugere seu grau de escolaridade. Por outro lado, os

textos produzidos por alunos da 7ª série apresentariam diferenças com relação à oralidade e a escrita por considerarmos que esses alunos teriam maior tempo de contato com a escrita, conforme indica o grau de escolaridade. Sob esse ponto de vista, levemos em conta os resultados das comparações entre modalidades diferentes para compará-los quanto ao grau de escolaridade dos alunos.

Levemos em conta o conjunto de textos a seguir, um par referente à 3ª série e outro, à 7ª série:

LZ-3ª-1(oral)

[**SI**: é::... o cebolinha tava fazendo va/várias esculturas de areia... a mônica tava na praia brincando] [**C**: e:: viu uma escultura dela GORda... na areia...] [**A**: aí::... ela falou “uai” porque ela ficou... olhou Ela na escultura... aí... é:: o:: ela ficou brava... e o cebolinha tava fazendo VÁrias.../várias esculturas... uas esculturas dele...aí ele fez uma escultura só dele com vários dele... e::... a mônica viu... (quando ele) tava montando ainda... tava com uma peça...aí a mônica falou “então é você que tá montando as esculturas de areia de mim?”... aí:: ele jogou areia nela... ficou cheia de areia... e::... ele foi pra praia (da) areia... depois::... a mônica:::/] [**R**: veio uma onda... derrubou a areia... é:: e a:: mônica:: tava indo atrás:: dele com raiva... e ele tava chorando]

LZ-3ª-1(escrito)

[**SI**: Cebolinha está-va fazendo esculturas de arti] [**C**: e a Monica viu a escultura dela (rabisco) gorda] [**A**: e o Cebolinha estava (rabisco) fazendo esculturas de areia de um monte dele e a monica viu e falou a então é você que esta fazendo esculturas e o Cebolinha jogou areia nela e se escondeu atrás da escultura] [**R**: e (rabisco) veio uma onda de (rabisco) derrubou a escultura e a monica estava brava e o Cebolinha chorando.]

FDO-7ª-1(oral)

[**SI**: nessa historinha é:: ceb/ a mônica tá andando na praia...] [**C**: e ela encontra... ela vê uma escultura dela... ent/só que ela tá mais alta e mais gorda nessa escultura] [**A**: daí ela se assusta... daí ela... anda em volta e descobre que é o cebolinha que tá fazendo essa/essa escultura... só que pra distrair:: ele joga areia nela... e daí ela acaba... perdendo um pouco a visão ... e ele sai... se esconde... e monta uma/ monta várias esculturas dele mesmo... e se esconde atrás delas...] [**R**: só que daí vem uma onda...e::... (pras) esculturas... como ele tá atrás daí... ele/ ela percebe que/que era ele e vai atrás dele]

FDO-7ª-1(escrito)

[**SI**: Nessa história em quadrinho, a Mônica está dando um passei pela praia] [**C**: quanto encontra uma escultura de areia (rabisco) igual a ela, mas mais alta e mais gorda.] [**A**: Depois de rodear essa escultura, ela descobre que (rabisco) era o Cebolinha (rabisco) o autor.

Para distrai-lo, ele joga areia na Mônica e, enquanto ela tenta se livrar, ele constrói várias esculturas com suas próprias formas e se esconde atrás delas.

Quando a Mônica consegue se livrar, ela só ve as esculturas.] [**R**: (rabisco) Mas logo

uma onda as destrói, então a Mônica encontra o Cebolinha e vai atrás dele.]

Conforme podemos observar a partir do conjunto de textos, as produções orais e escritas se assemelham com relação à estrutura seqüencial. As produções dos dois grupos de alunos apresentaram-se próximas quanto à composição da seqüência narrativa. Levando em conta tanto as modalidades como o grau de escolaridade dos aprendizes, reconhecemos em todas as produções do *corpus* composições narrativas. O conjunto C-A-R foi reproduzido na grande maioria das produções e as fases descritivas e a moral foram as que mais se apresentaram implícitas em ambas as modalidades.

O conjunto C-A-R parece tornar-se essencial, sendo a base da maioria dos textos produzidos. Ele é também o núcleo da seqüência narrativa. Além disso, representa a estrutura de um texto escolar, ou um “bom texto”, com início, meio e fim. Esse aspecto se justifica pela relação que há entre as macroproposições. Sendo a complicação a fase essencial da seqüência estudada, as (re) ações são desencadeadas por ela objetivando a resolução. Entendemos esse fator e os casos de não reprodução das fases descritivas como conseqüência das seqüências narrativas que estruturam as HQs. As seqüências que estruturam as HQs são constituídas pelas macroproposições C-A-R e C-A-R-SF. As seqüências narrativas construídas pelos alunos apresentam tais macroproposições. Em conseqüência desse fato, verificamos que o conjunto C-A-R representa uma das menores seqüências em nosso corpus. Vejamos tal seqüência em textos referentes às duas séries:

VS-3^a-1(oral)

[C: a mônica vê uma estátua dela alta e gorda... aí depois ela vê outra baixinha e gorda também...] [A: e ela viu o cebolinha... que era ele que tava fazendo... aí ele jogou areia nela... aí/ e ela ficou enterrada... aí/aí depois quando ela/quando ela viu... tinham várias estátuas do cebolinha... aí ela viu que tava vindo uma onda...] [R: e aí:: todas as estátuas do cebolinha desmancharam... e ela foi bater nele]

EBU-7^a-2(escrito)

[C: A História começa quando a mãe da Mônica a encontra batendo em um boneco,] [A: pergunta o que está fazendo, Mônica responde que esta treinando para se encontrar com Cebolinha e Cascão. Um tempo depois a mae dela se preocupa, então decide chamar o pai dela para conversar com ela, com medo que ela bata nos dois, ao tentar chamar a

atenção na Mônica ela não pode falar pois se atrasava para o encontro com os dois, ao sair.] [R: seus pais olhando pela janela descobre que Mônica treinava para jogar peteca.]

Tal semelhança, apontada nas produções de ambos os grupos está relacionada à organização da seqüência narrativa. Está relacionada ao gênero produzido, no qual predomina a seqüência narrativa. Essa constatação justifica o fato de podermos comparar textos diferentes em vários aspectos – série, HQ relatada, modalidade. Trata-se do mesmo gênero produzido, a narrativa escolar.

Também em função da estrutura narrativa, os resultados da comparação das produções orais e escritas se aproximam entre as séries no que diz respeito aos papéis desempenhados pelos articuladores textuais empregados nas produções. As subfunções predominantemente exercidas nos textos das duas modalidades estudadas garantiram a macrofunção *progressão narrativa*, conforme podemos observar a partir dos textos analisados anteriormente, VS-3^a-2(oral)/(escrito), CG-7^a-1(oral)/(escrito) e CG-7^a-2(oral)/(escrito).

Porém, houve distanciamento com relação ao grau de escolaridade dos alunos no que diz respeito aos elementos empregados por eles em uma modalidade e outra. A modalidade a partir da qual atuavam influenciou a escolha dos articuladores em ambos os grupos, mas isso se deu de forma diferente em cada grupo.

Nos textos da 3^a série, verificamos o predomínio de elementos tipicamente orais tanto na fala como na escrita, mas os elementos condenados na escola foram evitados na escrita. Nos textos da 7^a, tivemos os elementos típicos da fala substituídos por outros na escrita, além desses substitutos apresentarem-se também em produções orais. Assim, consideramos que mesmo havendo diferenciação no emprego pelos dois grupos, eles se distanciam no sentido de o grupo da 7^a série apresentar uma variedade de articuladores e, em conseqüência, evitar a repetição de um mesmo elemento. A diferenciação quanto aos organizadores empregados está, portanto, associada ao grau de escolaridade dos alunos, porque reflete a experiência deles com a escrita e a idéia de bom texto cultuada em contexto escolar. Ilustramos essa questão a partir dos seguintes textos:

AHF-3^a-1(oral)

[**SI**: é... a mônica tá passeando na praia...] [**C**: **quando de repente** aparece uma escultura dela na areia... **daí** ela:: gorda...] [**A**: **daí**... ela anda mais um pouco... e vê outra... **daí** ela anda... e vê o Cebolinha... fazendo:: esculturas... **daí** ele joga areia pra cima dela... e **quando** ela levanta... tem um monte de Cebolinha de areia... **daí** é::... vem uma onda do mar... e:: tira toda areia...] [**R**: **daí** aparece ele ali no meio]

AHF-3ª-1(escrito)

[**SI**: A história comesa com a Monica andando na praia] [**C**: **quando** éla vê uma escultura dela dentusa e gorda,] [**A**: **então** éla ignora e continua andando **mas** **então** aparece outra escultura, **então** éla vê o Cebolinha fazendo esculturas **então** ele joga areia em cima dela e **quando** éla levanta tem vários Cebolinhas de areia] [**R**: **mas daí** vêm uma onda e aparece ele ali no meio.]

No texto oral, houve a predominância dos elementos *daí* e *e*, exercendo predominantemente as subfunções progressão temporal e causa/efeito. No texto escrito, verificamos o elemento *daí* substituído pelo *então*, cumprindo subfunções semelhantes.

EBU-7ª-2(oral)

[**C**: bem... a história:: começa **quando** mônica está::... está no quarto batendo em um boneco...] [**A**: a mãe vai perguntar o que ela está fazendo... e ela diz que está treinando para se encontrar com o cebolinha (e) o cascão... ela sai... e... **depois de** um tempo ela percebe que... é meio estranho o que ela está fazendo **POIS**... bater (num) boneco para treinamento... não é uma coisa normal... **então** ela... se preocupa pensando que ela vai bater nos dois **mas**... -- não tenho certeza-- ela vai falar com o pai e... os dois decidem falar com ela... **enquanto** ela está treinando... **mas** ao... falá/ao conv/tentar conversar com ela ela já estava atrasada para o compromisso com os dois..... **após** ela sair de casa...] [**R**: e os pais (vindo) pela janela... descobrem que ela estava treinando... jogar peteca... para... brincar com os dois.]

EBU-7ª-2(escrito)

[**C**: A História começa **quando** a mãe da Mônica a encontra batendo em um boneco,] [**A**: pergunta o que está fazendo, Mônica responde que esta treinando para se encontrar com Cebolinha e Cascão. Um tempo depois a mae dela se preocupa, **então** decide chamar o pai dela para conversar com ela, com medo que ela bata nos dois, **ao tentar** chamar a atenção na Mônica ela não pode falar **pois** se atrasava para o encontro com os dois, **ao sair**,] [**R**: seus pais olhando pela janela descobre que Mônica treinava para jogar peteca.]

No texto oral, vimos que o elemento *e* e a combinação *e depois* atuam em função da progressão temporal ao lado dos elementos *pois*, *então*, *mas*, *enquanto* e

após na mesma produção. Na produção escrita correspondente não há ocorrência do articulador e e os elementos *então* e *depois*, a expressão *um tempo depois* e as orações adverbiais de tempo *ao tentar* e *ao sair* exercem as subfunções típicas em função da progressão narrativa.

No que concerne ao emprego dos tempos verbais nas produções narrativas, houve diferença entre os grupos. O grupo da 3ª série, com exceção de um aluno, baseou-se no passado ao produzir narrativas. Essa ocorrência corresponde ao que tradicionalmente caracteriza o tempo de uma narrativa. E o grupo da 7ª série, assim como um aluno da 3ª, produziu suas narrativas empregando o presente no lugar do pretérito perfeito, estabelecendo uma embreagem no sistema enuncivo. Essa ocorrência atende aos fundamentos da descrição. É uma consequência da coleta de dados, conforme já apontamos. Vejamos exemplos típicos de textos narrativos, das duas séries, com relação ao emprego dos tempos verbais:

VS-3ª-2(oral)

[**C:** bom... a mônica tava (dando) soco no boneco inflável... e a mãe dela chega] [**A:** e pergunta o que ela tava fazendo... ela diz que não tava fazendo nada... só treinando para encontrar o cebolinha e o cascão... aí a mãe dela **achou** muito bonitinho isso... isso... aí ela se **tocou** (encontrar) o cebolinha e o cascão que tá treinando pra dá uma porra/ aí ela **pensou** que a mônica ia dar uma surra nele... aí ele/ela **foi** falar com o marido... e eles/ que eles **tentaram** falar com a mônica... só que ela não **deixou** ela **disse** que ia encontrar o cascão e o cebolinha...porque eles não gostam de esperar...aí eles **saíram** atrás dela...] [**R:** e **viram** que /que ela tava treinando só pra jogar peteca]

EBU-7ª-1(oral)

[**Sl:** bem... a história **começa** quando...a... mônica... **está** numa praia...e... **caminhando...**] [**C:** e então **encontra**... uma escultura de areia dela...] [**A:** depois ela **encontra** outra só que... mais gorda...e... **continuando andando** ela **acha** o cebolinha **fazendo/ começando a preparar** outra... então... ele... **joga**... a... areia em cima da mônica (**fazendo** que) ela não **consiga** olhar e... **faz** várias esculturas dele... e se **esconde** entre elas...e:: daí... a mônica quando **consegue** olhar novamente não... **consegue** identificar qual é a verdadeira...] [**R:** então uma onda **acerta** todas as esculturas e... o cebolinha **fica**... é... sem:: nada pra **proteger** ele... e a mônica **está** se **aproximando**... (pra bater nele).]

O emprego menos típico, do presente, e a habilidade em lidar com essa variação reflete a experiência do aluno com a língua. Essa postura está associada ao grau de escolaridade dos alunos uma vez que apresentam uma realização heterogênea com relação às especificidades do gênero utilizado, os alunos realizam

uma variação de um uso típico. É importante remeter à idéia de que quanto maior o nível de escolaridade, mais experiências com a língua esperamos que o indivíduo tenha, assim, consideramos o único caso do aluno de 3ª série que reproduz um sistema verbal semelhante ao produzido pelos alunos da 7ª série um reflexo da maturidade desse aluno com relação a gêneros mais complexos, que pode ser adquirida mesmo fora da escola. Esse fato indica que o aluno se apropriou desse conhecimento relativo à descrição. Vejamos um exemplo do emprego predominante do presente no grupo da 3ª série:

AHF-3ª-1(oral)

*[S1: é... a mônica tá **passeando** na praia...] [C: quando de repente **aparece** uma escultura dela na areia... daí ela:: gorda...] [A: daí... ela **anda** mais um pouco... e **vê** outra... daí ela **anda**... e **vê** o Cebolinha... **fazendo**:: esculturas... daí ele **joga** areia pra cima dela... e quando ela **levanta**... **tem** um monte de Cebolinha de areia... daí é::... **vem** uma onda do mar... e:: **tira** toda areia...] [R: daí **aparece** ele ali no meio]*

Ao comparar os conjuntos de produções, dos alunos da 3ª e da 7ª séries, podemos afirmar que ambos os grupos de alunos mostram saber atuar de acordo com as peculiaridades de cada uma das modalidades da língua, além de reconhecer e levar em conta a estrutura tipicamente narrativa do gênero produzido.

CONCLUSÃO

Este trabalho, motivado pela preocupação quanto à produção textual de alunos que cursam o Ensino Fundamental e o Médio, dentro e fora do contexto escolar, procurou demonstrar de que maneira apresentam-se as produções narrativas orais e escritas com relação à estrutura seqüencial que as compõe, à articulação e organização temporal internas à seqüência enquanto recursos lingüísticos que têm um papel relevante em textos constituídos por seqüências tipicamente narrativas.

Na tentativa de verificar o funcionamento da estrutura seqüencial nos textos dos aprendizes, descrevemos as seqüências narrativas das produções, as subfunções predominantemente exercidas pelos elementos articuladores empregados e os sistemas verbais em função da organização narrativa, como forma de garantir o encadeamento e as relações temporais no interior da seqüência.

Realizamos uma análise comparativa a partir das categorias de análise: a organização da seqüência narrativa, o uso dos articuladores e dos tempos verbais. Primeiramente, relacionamos resultados obtidos das descrições dos textos da 3ª série, levando em conta as diferentes modalidades e considerando as produções semelhantes ou diferentes enquanto realizações orais ou escritas de uma seqüência narrativa. Em seguida, o mesmo processo comparativo foi realizado com as produções narrativas dos alunos da 7ª série. O passo seguinte foi apresentar os resultados obtidos de modo que fosse possível reconhecer semelhanças e diferenças entre as diferentes etapas escolares. Nesse ponto, comparamos o funcionamento das categorias de análise confrontando as produções do grupo da 3ª série com as do grupo da 7ª série.

Quanto às modalidades, podemos afirmar que nos dados da 3ª série há mais semelhanças do que diferenças. Os textos orais e escritos dessa série apresentam estruturas narrativas típicas. Seqüências semelhantes compõem textos de modalidades diferentes. Com relação ao emprego dos articuladores, a macrofunção *progressão narrativa* é exercida predominantemente por elementos diferentes em

ambas as modalidades. Ainda quanto a esse aspecto, verificamos que o elemento *aí*, típico da fala, não é empregado na escrita, e houve maior quantidade de articuladores na fala, o que pode ser explicado pela simultaneidade entre o momento de planejamento e o de produção oral. O planejamento ocorre ao mesmo tempo que a produção oral, as decisões são tomadas no ato da produção. Portanto, há um tempo menor de planejamento em comparação com uma produção escrita. Os textos também se assemelham no que concerne ao emprego dos tempos verbais. Houve a ocorrência do uso mais freqüente quando se trata de uma narrativa tradicional. Três alunos adotaram um eixo enuncivo ao organizar temporalmente a narrativa. Nas produções orais e escritas os narradores se apoiaram em um MR pretérito. Nesse grupo de alunos houve uma exceção. Um dos alunos assume uma postura descritiva, adotando um MR presente conforme fazem todos os alunos da 7ª série. Fato relacionado à coleta de dados.

Nos dados da 7ª série, verificamos também mais proximidade do que distância entre as produções de modalidades diferentes. Conforme os textos da 3ª série, as produções narrativas correspondem a variações do protótipo de seqüência narrativa em ambas as modalidades. O mesmo resultado se repete com relação à macrofunção exercida pela maioria dos articuladores empregados, assim como as subunções *progressão temporal* e *causa/efeito*, nas duas modalidades. Nessas produções, elementos típicos da fala se restringem às produções orais e outros, são utilizados nas duas modalidades. Nesse caso, houve menos repetições e menor quantidade de elementos articuladores nas produções escritas, devido à não simultaneidade do momento de planejamento e o de produção na produção escrita. Os textos se assemelham também por apresentarem um sistema verbal baseado em um MR presente que atende à descrição, característica que foi provavelmente motivada pela presença do gibi.

A partir dos resultados de nossa análise, remetendo à primeira hipótese aventada, podemos afirmar que todas as produções orais e escritas são predominantemente narrativas. Os alunos se constituem como narradores autônomos. Todos realizaram a atividade de “recontar” uma história com autonomia. Todos foram capazes de produzir ao menos o que Perroni descreve como o “embrião” da narrativa. Foi possível constatar esse fato por meio do reconhecimento

da estrutura seqüencial típica, fundamental na composição de um texto narrativo. A comparação a partir do protótipo de seqüência narrativa adotado, dos articuladores em seus papéis típicos e do emprego dos tempos verbais no funcionamento de um texto desse tipo nos levou a encontrar mais semelhanças do que diferenças entre as produções.

Nossa análise salienta, portanto, a proximidade existente entre as modalidades estudadas, uma vez que a relação entre elas é considerada a partir de um gênero, a narrativa escolar. As semelhanças e diferenças encontradas correspondem à organização textual narrativa, predominante no gênero estudado. Com base nessas considerações, confirmamos mais duas de nossas hipóteses: há mais semelhanças do que diferenças entre as estruturas comparadas e a proximidade ou a distância entre as produções orais e escritas mantêm relação com o gênero produzido.

Quanto ao grau de escolaridade dos alunos, as produções orais se distanciam das escritas com relação a alguns pontos. As produções dos aprendizes das duas séries apresentam-se próximas quanto à organização das seqüências narrativas. Independente de produzidos a partir da modalidade oral ou escrita os textos são tipicamente narrativos.

Por outro lado, as produções se distanciam com relação ao uso dos articuladores e dos tempos verbais. Há semelhança quanto aos papéis exercidos pelos articuladores, as subfunções predominantes garantiram a progressão narrativa da seqüência, porém, há diferença no que concerne aos elementos empregados. Neste caso a modalidade influenciou na escolha dos articuladores.

Nas produções dos alunos da 3ª série, elementos tipicamente orais foram empregados na fala e na escrita, mas os condenados pela escola foram evitados na modalidade escrita. Nas produções relativas à 7ª série, elementos tipicamente orais são substituídos na escrita e os característicos da escrita também foram empregados na oralidade. O emprego de articuladores nessas produções foi variado e os aprendizes evitaram a repetição dos elementos.

E ainda com relação ao uso dos tempos verbais, os resultados de um grupo e outro se distanciaram. Os alunos da 3ª série produzem suas narrativas empregando o passado, com exceção de um aluno, assumem um MR pretérito, estabelecem um

eixo enuncivo; enquanto os aprendizes da 7ª produzem empregando o presente, a partir de uma embreagem no sistema enuncivo.

A partir dessas últimas considerações, podemos afirmar que a quarta hipótese aventada também se confirma, de modo que verificamos com base em nossos dados que o distanciamento entre o texto oral e o escrito mantém relação com o grau de escolaridade.

Finalmente, esperamos acrescentar aos estudos sobre a narrativa as especificidades descritas e comparadas a partir de nosso *corpus* relacionadas tanto às modalidades de uso da língua como à escolaridade dos aprendizes. Esperamos que a decisão e análise da organização narrativa e dos usos relacionados a ela possam ser úteis a estudos futuros assim como à prática docente, como mais uma pequena parte de um cenário muito maior.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre as representações que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- ABAURRE, M.B.M; FIAD,R,S; MAYRINK-SABINSON,M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- ADAM, J.-M. *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan, 2001.
- ADAM, J-M. e LORDA, Clara Ubaldina. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,1992.
- BONINI, A. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEUER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2007.
- CASTILHO, A. T. de e PRETI, D. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: FAPESP, 1987.
- CIRNE, M. *A linguagem dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes,1975.
- _____. *A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CIRNE, M.; MOYA,A. de; D'ASSUNÇÃO, O. & AIZEN, N. *Literatura em quadrinhos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- COSTA, I. B. *Gêneros textuais: entre o senso comum e a lingüística textual*. Grupo de estudos lingüísticos do estado de São Paulo. UFSCar. São Carlos, 2005.

- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- JÚDICE, N. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JÚDICE, N.(org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEUER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MADUREIRA, C. S. *O ator e o autor: fala e escrita em narrativas autobiográficas de um informante*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná-Curitiba, 2004.
- MARCUSCHI, L. A....[et al.]; SIGNORINI(org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. et al(org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PERRONI, M. C. *O Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEUER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SANTOS, L. W. dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXOS

DADOS - 3ª série

VS-3ª-1(oral)

a mônica vê uma estátua dela alta e gorda... aí depois ela vê outra baixinha e gorda também... e ela viu o cebolinha... que era ele que tava fazendo... aí ele jogou areia nela... aí/ e ela ficou enterrada... aí/aí depois quando ela/quando ela viu... tinham várias estátuas do cebolinha... aí ela viu que tava vindo uma onda... e aí:: todas as estátuas do cebolinha desmancharam... e ela foi bater nele

VS-3ª-1(escrito)

A Mônica ve uma figura de areia dela alta e gorda depois uma pequena e gorda aí ela ve que é o cebolinha que está fazendo as figuras e o cebolinha joga areia nela e ela fica enterada e depois ve muitas estatuas do Cebolinha e ela ve que está vindo uma onda, e as estatuas sumiram e (rabisco) o Cebolinha começou a chorar e a monica foi dar uma surra nele

VS-3ª-2(oral)

bom... a mônica tava (dando) soco no boneco inflável... e a mãe dela chega e pergunta o que ela tava fazendo... ela diz que não tava fazendo nada... só treinando para encontrar o cebolinha e o cascão... aí a mãe dela achou muito bonitinho isso... isso... aí ela se tocou (encontrar) o cebolinha e o cascão que tá treinando pra dá uma porra/ aí ela pensou que a mônica ia dar uma surra nele... aí ele/ela foi falar com o marido... e eles/ que eles tentaram falar com a mônica... só que ela não deixou ela disse que ia encontrar o cascão e o cebolinha...porque eles não gostam de esperar...aí eles saíram atrás dela... e viram que /que ela tava treinando só pra jogar peteca

VS-3ª-2(escrito)

A monica estava batendo num bôneco inflavel e a mae dela perguntou o que ela estava fazendo, ele disse (rabisco) nada e depois ela falou e estava treinando para encontrar o Cebolinha e o Cascão, aí a mãe dela disse que era bonitinho aí ela pensou que ela ia bater neles, aí a mãe dela foi falar com o pai para eles terem uma conversa com a mônica quando eles disseram que queriam conversar ela disse que o cascão e o cebolinha não gostão que ninguém se atrase ai ela foi e os pais dela os segiram e guando (rabisco) chegaram ela estava treinando para jogar peteca.

LZ-3^a-1(oral)

é:... o cebolinha tava fazendo va/várias esculturas de areia... a mônica tava na praia brincando e:: viu uma escultura dela GORda... na areia... aí:... ela falou “uai” porque ela ficou... olhou Ela na escultura... aí... é:: o:: ela ficou brava... e o cebolinha tava fazendo VÁrias.../várias esculturas... uas esculturas dele...aí ele fez uma escultura só dele com vários dele... e::... a mônica viu... (quando ele) tava montando ainda... tava com uma peça...aí a mônica falou “então é você que tá montando as esculturas de areia de mim?”... aí:: ele jogou areia nela... ficou cheia de areia... e::... ele foi pra praia (da) areia... depois::... a mônica::/ veio uma onda... derrubou a areia... é:: e a:: mônica:: tava indo atrás:: dele com raiva... e ele tava chorando

LZ-3^a-1(escrito)

Cebolinha está-va fazendo esculturas de arti e a Monica viu a escultura dela (rabisco) gorda e o Cebolinha estava (rabisco) fazendo esculturas de areia de um monte dele e a monica viu e falou a então é você que esta fazendo esculturas e o Cebolinha jogou areia nela e se escondeu atras da escultura e (rabisco) veio uma onda de (rabisco) derrubou a escultura e a monica estava brava e o Cebolinha chorando.

LZ-3^a-2(oral)

a mônica tava treinando... a:: a mônica marcou um encontro pra... pra... co/com os amigos dela né... pra eles brincarem (tá tudo)... e ela tava treinando batendo no João-bobo... no João-bobo né... e a mãe dela passou por onde ela tava treinando e perguntou... “mônica o que que você está fazendo?” “treinando” “pra quê?” “pra e encontrar com meus amigos” aí... tá... (aí tava) batendo... “TREINAR PRA SE ENCONTRAR COM SEUS AMIGOS?” a mãe

dela falou... aí:: o::/ a mãe/ a mãe dela foi perguntar pro marido se:: é:: (pra gente) ter uma conversinha com ela... com a mônica... ((tosse)) aí::... eles foram lá... ficaram espiando ela... e a mônica:: tava batendo batendo...aí a mãe dela falou “mônica vamo conversar?”... “moniquinha vamos conversar?”... ((tosse)) aí:: o pai falou... “nossa mas desse jeito ela vai mandar os coitadinhos pro hospital” que ela pensou que ela ia espancar os coitados...aí::... ela foi...aí:: o::... aí ela::... foi conversar/ “ai agora eu não posso que... eu tenho que::() porque o cascão e o cebolinha não gostam de esperar”... e assim acabou a história

LZ-3ª-2(escrito)

A Monica marcou um encontro com O Cebolinha e o Cascão e ela estava treinando no João Bobo e a mãe perguntou o que você está fazendo filha treinando para se encontrar com o Cebolinha e a mãe foi falar com o marido para conversar com a Monica e a mãe falou Moniquinha vamos conversar agora não dá porque eles estão esperando e eles não gostam de esperar.

MHC-3ª-1(oral)

o cebolinha tava fazendo::... é::... escultura de areia da mônica... só que como ele xinga ela... baixinha gorducha e dentuça... e daí a mônica achou ele... percebeu que era ele que tava fazendo escultura... e:: ele correu... ele tentou s/ fugir... mas quando ele chegou... ele teve uma idéia de fazer um monte e boneco dele... de areia... e se esconder no/ dentro de um deles... só que uma onda derrubou esses bonecos e ele tava lá dentro... a mônica achou ele... e deu uma coelhada nele

MHC-3ª-1(escrito)

Um dia na praia Cebolinha estava fazendo esculturas de areia contra a Mônica, mas quando ela o achou ele saiu correndo e se escondeu nos bonecos de areia que ele mesmo fez, mas uma onda gigante derrubou estes bonecos e a Mônica o encontrou e como sempre acabou em coelhadas.

MHC-3ª-2(oral)

a mônica um dia estava treinando... na casa dela... num daqueles bonecos de plástico...

com ar dentro... ela tava treinando dar uns socos... sem deixar cair no chão... e a mãe... perguntou o que que era... a mônica falou que teva treinando... pra encontrar lá com o cascão e com o cebolinha... mas a mãe pensou que ela queria dar uns tabefes no:: cascão e no cebolinha... e o pai falou “ah será que ela vai mandar ele pro hospital?” porque a mônica já ia... dar coelhada... e também podia dar... uns tabefes já que tava dando no/ no boneco... quando ela chegou... os pais viram que tavam brincando de peTEca... por isso... assim... porque não podia deixar cair no chão ela tava treinando com o boneco... daí os pais se aliviaram porque pensaram que ia mandar pro hospital

MHC-3^a-2(escrito)

Quando Mônica estava treinando seus socos e tapas num boneco inflável, a mãe perguntou o que ela estava fazendo e ela disse que estava treinando para encontrar o Cascão e o Cebolinha. Os pais pensaram que ela ia mandar os dois para o hospital, mas na verdade não era nada disso era só uma brincadeira de peteca.

AHF-3^a-1(oral)

é... a mônica tá passeando na praia... quando de repente aparece uma escultura dela na areia... daí ela:: gorda... daí... ela anda mais um pouco... e vê outra... daí ela anda... e vê o Cebolinha... fazendo:: esculturas... daí ele joga areia pra cima dela... e quando ela levanta... tem um monte de Cebolinha de areia... daí é::... vem uma onda do mar... e:: tira toda areia... daí aparece ele ali no meio

AHF-3^a-1(escrito)

A história comesa com a Monica andando na praia quando éla vê uma escultura dela dentusa e gorda, então éla ignora e continua andando mas então aparece outra escultura, então éla vê o Cebolinha fazendo esculturas então ele joga areia em cima dela e quando éla levanta tem vários Cebolinhas de areia mas dai vêm uma onda e aparece ele ali no meio.

AHF-3^a-2(oral)

começa tudo quando a mãe tá:: andando... com:: uma pilha de roupas... e:: a mônica jogando um bonequinho pra fren/ pra cima pra frente...né... e a mãe pergunta o que ela tá fazendo... e ela diz que tá treinando pra se encontrar com o cebolinha e o cascão ... daí... a mãe:: a mãe fala “ai que bonitinho né”... e vai andando só que daí ela pensa... treinar pra quê? né... bater neles?... só que daí ela vai falar com:: o marido ... e:: daí eles começam a falar né... tipo... é:: ah o que que ela vai fazer né... assim parece que ela vai bater neles... então eles vão... eles:: concordam que vão ter uma conversa com elas/ ela... daí quando eles chegam pra conversar ela diz que tem que ir... porque eles não gostam de espe/ ficar esperando... então eles vão correndo pra janela... e vêem que ela tá jogando peteca

AHF-3ª-2(escrito)

Tudo começa quando a mãe da Monica leva uma pilha de roupas e vê a Monica jogando um boneco para cima e para os lados e a mãe pergunta o que ela está fazendo e a Monica diz que está treinando para se encontrar com o Cebolinha e o Cascão, então a mãe vai falar com o marido (rabisco) então resolvem ter uma convercinha com a Monica mas ela já está saindo, então eles vão para a janela e veem ela jogando peteca.

DADOS - 7ª série

CG-7ª-1(oral)

então... a mônica... tá andando na praia e vê... uma escultura dela de areia construída e descobre que foi o cebolinha quem fez... e fica bastante irritada.. e:: destrói ela... só que quando ela tava... andando um pouco mais pra frente... vê várias esculturas do cebolinha...e... quando a água do mar passa por elas... elas desmancham... e ... no final... quem... se dá mal... é o cebolinha e não a mônica.

CG-7ª-1(escrito)

Mônica estava passeando pela praia e vê uma escultura de areia dela, construída por Cebolinha. (frase rabiscada) Ao vê-la, fica muito brava e destrói a escultura. Depois de se recuperar daquela confusão, Mônica, observa um pouco a sua frente, várias esculturas do Cebolinha. (frase rabiscada) A medida que ia se aproximando, as ondas do mar

chegavam mais perto. Quando ela chegou à frente das esculturas, uma grande onda quebrou nestas, destruindo-as. Concluindo, (rabisco) no final quem não se deu bem foi o próprio Cebolinha.

CG-7ª-2(oral)

então... a tava em casa... é:: baTENdo... digamos em um João-bobo... e a mãe dela... pergunta o que ela tá fazendo... e ela fala que tá treinando pro encontro com o Cascão e o Cebolinha... mas::... a mãe a mãe dela... é::... depois de um tempo ela percebe que... aparentemente a Mônica tá treinando pra:: bater neles... pois ela tava dando... boas pancadas no João-bobo... e (a mã/ a mãe) a mãe da Mônica vai falar com o pai... e juntos... eles... vão... tirar alguma satisfação com a Mônica... e ver o que ela realmente vai fazer... é:: só que ela fala que... não dá tempo pra... conversar porque os.../o ... Cascão e o Cebolinha tão esperando ela... é::... só que quando... é... os pais da Mônica vêem é... o que eles realmente tão fazendo... descobrem que... a Mônica não tava treinando pra... baTER neles... e sim pra jogar peteca

CG-7ª-2(escrito)

Tudo começa quando Mônica esta batendo em um “João Bobo”, e sua mãe fica curiosa pra saber o que ela está fazendo. Mônica diz que esta treinando para o encontro com Cebolinha e Cascão. Quando a mãe (rabisco) observa melhor, descobre que Mônica dava boas pancadas no boneco, e fica (rabisco) preocupada em saber (rabisco) para que Mônica está treinando daquele jeito. Então vai falar com o pai. Ao explicar os fatos ao pai, (frase rabiscada) os dois vão tirar alguma satisfação com Mônica. Quando eles iam perguntar algo, Mônica disse que não podia fala, pois Cebolinha e Cascão a estavam esperando. Os pais depois, ao ver Mônica com os meninos, descobrem que ela não estava treinando para bater neles, e sim para jogar peteca.

EBU-7ª-1(oral)

bem... a história começa quando...a... Mônica... está numa praia...e... caminhando... e então encontra... uma escultura de areia dela... depois ela encontra outra só que... mais gorda...e... continuando andando ela acha o Cebolinha fazendo/ começando a preparar outra... então... ele... joga... a... areia em cima da Mônica (fazendo que) ela não consiga olhar e... faz várias esculturas dele... e se esconde entre elas...e:: daí... a Mônica quando

consegue olhar novamente não... consegue identificar qual é a verdadeira... então uma onda acerta todas as esculturas e... o cebolinha fica... é... sem:: nada pra proteger ele... e a mônica está se aproximando... (pra bater nele).

EBU-7^a-1(escrito)

A Mônica está andando na praia e encontra uma escultura dela feita de areia, ao andar mais um pouco encontra outra escultura dela, mas desta vez um pouco mais gorda. (rabisco) Continua andando, encontra o Cebolinha fazendo outra escultura da Mônica, comessa a perseguir o Cebolinha, mas ele joga areia (rabisco) na cara dela, após voltar a enchergar Mônica se debate com muitas esculturas do Cebolinha onde não sabe qual é o verdadeiro, uma onda acerta essas esculturas e Cebolinha fica ileso.

EBU-7^a-2(oral)

bem... a história:: começa quando mônica está::... está no quarto batendo em um boneco... a mãe vai perguntar o que ela está fazendo... e ela diz que está treinando para se encontrar com o cebolinha (e) o cascão... ela sai... e... depois de um tempo ela percebe que... é meio estranho o que ela está fazendo POIS... bater (num) boneco para treinamento... não é uma coisa normal... então ela... se preocupa pensando que ela vai bater nos dois mas... -- não tenho certeza-- ela vai falar com o pai e... os dois decidem falar com ela... enquanto ela está treinando... mas ao... falá/ao conv/tentar conversar com ela ela já estava atrasada para o compromisso com os dois..... após ela sair de casa... e os pais (vindo) pela janela... descobrem que ela estava treinando... jogar peteca... para... brincar com os dois.

EBU-7^a-2(escrito)

A História começa quando a mãe da Mônica a encontra batendo em um boneco, pergunta o que está fazendo, Mônica responde que esta treinando para se encontrar com Cebolinha e Cascão. Um tempo depois a mae dela se preocupa, então decide chamar o pai dela para conversar com ela, com medo que ela bata nos dois, ao tentar chamar a atenção na Mônica ela não pode falar pois se atrasava para o encontro com os dois, ao sair, seus pais olhando pela janela descobre que Mônica treinava para jogar peteca.

BC-7^a-1(oral)

ah nos primeiros quadrinhos... a ... mônica tá andando pela praia... daí ela vai (encontrando) um monte de esculturas dela... só que são () esculturas feitas... daí ela vê que é o cebolinha que ta fazendo essas esculturas... e sai correndo atrás dele... só que daí pra::... pro::... cebolinha... se defender ele joga areia... nela... e ela fica meio que enterrada... daí enquanto que/ em quando ela tá saindo ele faz um monte de escultura dele... e... pra::...pra::... ela não saber onde é que ele tá... daí a onda vem... e destrói as esculturas... daí ela acha/...acha ele.

BC-7^a-1(escrito)

A Mônica está passando pela praia, quando encontra um monte de esculturas dela. Até que encontra quem está fazendo isso, (rabisco) o Cebolinha, ela sai correndo atrás dele, mas ele joga areia nela pra fugir. Enquanto ela tenta sair de baixo da areia, cebolinha faz esculturas dele para a Mônica não o achar. Então veem uma onda e destroi todas as esculturas, a Mônica acha o Cebolinha.

BC-7^a-2(oral)

é::... nos primeiros quadrinhos... a impressão que a mônica tá batendo no João-bobo... daí:: a mãe pergunta pra ela o que que ela tá fazendo e tudo mais daí ela responde que tá treinando... pra encontrar com o cebolinha e com o Cascão... daí:: ela pensa ah que bonitinho né tá treinando pra se encontrar com os amiguinhos... só que daí ela pensa melhor... e se pergunta treinando o quê? daí ela pensa que ela vai bater no Cascão e no cebolinha... e que:: ela vai fazer eles dois parar/pararem no hospital... daí:: ela vai:: falar com seu marido... e:: os dois resolveram falar com a mônica... só que quando eles vão falar com a mônica ela já está saindo pra:: encontrar:: o:: cebolinha e o Cascão... só que no final ao invés dela bater neles ela/ela joga peteca... ela tava treinando com o João-bo/bobo... jogando ele pra cima e batendo nele... pra fingir que era peteca.

BC-7^a-2(escrito)

Mônica está brincando com um (rabisco) João-bobo, quando chega sua mãe e pergunta:

- O que você está fazendo?

A Mônica responde:

- Estou treinando para (rabisco) encontrar os meus amigos.

A mãe de (rabisco) Mônica pensa “Ai que bonitinho!!”, mas depois se pergunta “Treinando o quê?”. Ela pensa que é para bater no Cebolinha e no Cascão, então fala com seu marido e resolve falar com ela. Mas é tarde demais (rabisco) Mônica já está saindo. Quando os dois olham pela janela ela está jogando peteca com o Cebolinha e com o Cascão.

FDO-7^a-1(oral)

nessa historinha é:: ceb/ a mônica tá andando na praia... e ela encontra... ela vê uma escultura dela... ent/só que ela tá mais alta e mais gorda nessa escultura daí ela se assusta... daí ela... anda em volta e descobre que é o cebolinha que tá fazendo essa/essa escultura... só que pra distrair:: ele joga areia nela... e daí ela acaba... perdendo um pouco a visão ... e ele sai... se esconde... e monta uma/ monta várias esculturas dele mesmo... e se esconde atrás delas... só que daí vem uma onda...e:... (pras) esculturas... como ele tá atrás daí... ele/ ela percebe que/que era ele e vai atrás dele

FDO-7^a-1(escrito)

Nessa história em quadrinho, a Mônica está dando um passeio pela praia quando encontra uma escultura de areia (rabisco) igual a ela, mas mais alta e mais gorda. Depois de rodear essa escultura, ela descobre que (rabisco) era o Cebolinha (rabisco) o autor.

Para distrai-lo, ele joga areia na Mônica e, enquanto ela tenta se livrar, ele constrói várias esculturas com suas próprias formas e se esconde atrás delas.

Quando a Mônica consegue se livrar, ela só vê as esculturas. (rabisco) Mas logo uma onda as destrói, então a Mônica encontra o Cebolinha e vai atrás dele.

FDO-7^a-2(oral)

nessa história... a mônica tá/ tá dentro da casa dela brincando com um... um João-bobo... batendo nele... quando a mãe dela chega e pergunta o que que ela tá fazendo... daí a mônica diz “nada”... ela só tá treinando pra encontrar com o Cascão e com o Cebolinha... daí a mãe acha engraçado e sai... só que depois ela vai perceber... que ela tava batendo no João-bobo... e se ela tivesse treinando... ela tava treinando pra bater nos amigos dela... daí ela chama o marido... conversa com ele... e:: os dois decidem conversar com ela... com a mônica... só que daí eles chegam lá... daí eles chegam lá... e::... ela diz que::... daí eles podem pra conversar com ela... só que ela diz que já tá indo... que:: os dois tão esperando

que o casão e o cebolinha tão esperando ela no campinho... e eles não gostam de esperar... daí ela já saiu de casa... e quando ela já saiu de casa os pais dela vão/vão pra janela ver o que que ela tá fazendo... se ela tá batendo mesmo neles... e eles vêem que ela só tá brincando com eles/ invés de tá batendo neles... ela tá brincando de peteca

FDO-7^a-2(escrito)

Nessa história em quadrinho, Mônica (rabisco) está batendo em um (rabisco) João-bobo, quando sua mãe a encontra e, vendo essa cena, pergunto o que a filha está fazendo.

Mônica responde que está apenas treinando para encontrar seus amigos. A mãe, satisfeita com a resposta, sai, mas depois ela percebe que, se a filha estava treinando no brinquedo, ela bateria em seus amigos.

Percebendo isso, ela vai falar com o pai e eles decidem ir conversar com a Mônica. Quando eles chegam aonde a garota está e pedem para conversar com ela, Mônica diz que já está saindo para se encontrar no campinho com seus amigos e que eles não gostam de esperar.

Os pais se assustam com a resposta, mas nesse momento Mônica já está no campinho. Preocupados, eles correm para janela com medo que a filha esteja batendo nos meninos, mas eles avistam apenas ela (rabisco) brincando de peteca com o Cascão e o Cebolinha e, assim, eles se sentem mais aliviados.