

**O TEXTO NARRATIVO  
NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
POSSIBILIDADES DE RECONTO DE “O REI SAPO”**

*Sandra da Silva Santos Bastos* (UERJ)

[sandra\\_poesia@yahoo.com.br](mailto:sandra_poesia@yahoo.com.br)

*Tania Maria Nunes de Lima Camara* (UERJ)

[taniamnlc@gmail.com](mailto:taniamnlc@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo tem como principal objetivo desmistificar o preconceito presente na ideia de que o aluno de escola pública, por, na maioria das vezes, não dominar a norma padrão da língua, é incapaz de produzir textos coerentes e criativos. Para isso, apresenta uma análise de textos produzidos por alunos dos primeiros anos do ensino fundamental II, considerando não somente as questões gramaticais, mas, principalmente, os aspectos linguístico-discursivos de que o aluno/autor já dispõe para compor seu texto. Além disso, mostra que a qualificação de um texto como bom ou ruim está ligada aos critérios de análise que são utilizados. Para esta pesquisa, foi escolhido o gênero conto, e seu subgênero, o reconto. O motivo de tal escolha se deu pelo fato de os alunos mostrarem simpatia por esse gênero e já estarem familiarizados com ele. Este trabalho reflete, também, sobre as concepções de ensino, língua e gramática que podem nortear o trabalho do professor de língua portuguesa, bem como sobre as contribuições que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* trouxeram para ensino da língua materna, uma vez que ressaltaram a necessidade de se trabalhar o texto em sala de aula.

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

**1. Introdução**

Este artigo apresenta uma síntese de minha dissertação de mestrado, cujo objetivo maior foi diagnosticar as principais dificuldades encontradas por alunos de uma escola pública para a escrita, bem como o conhecimento que eles já possuem e que podem ser aprimorados para o enriquecimento dos textos produzidos.

O desejo de realizar tal pesquisa surgiu de uma inquietação a partir da convivência com alunos da Unidade Descentralizada do CEFET em Itaguaí: muitos deles apresentavam bastantes dificuldades no que se refere à compreensão e produção de textos. Esses alunos, em sua maioria, eram oriundos da rede pública desse município e eram selecionados por meio de avaliação aplicada àqueles que tinham, além do desejo de fazer o curso, os maiores rendimentos em suas escolas.

A deficiência na escrita desses alunos costumava ser atribuída tanto à má qualidade do ensino do município quanto ao desinteresse dos próprios estudantes, ao lado da falta de conhecimento destes em relação aos conteúdos gramaticais, um dos fatores que determina o uso adequado da norma linguística padrão.

A partir de tal cenário, foi realizada uma pesquisa com esses alunos a fim de investigar como eram as aulas de produção de texto e literatura, disciplinas obrigatórias no currículo das escolas públicas de Itaguaí, uma vez que esses alunos terminavam o ensino fundamental sem dominar a leitura e a produção do texto escrito. Os resultados mostraram que, na maioria das vezes, as aulas de produção textual consistiam apenas em leitura e interpretação de textos apresentados no livro didático adotado e as avaliações, em alguns casos, eram realizadas por meio de provas e testes exclusivamente compostos por questões de múltipla escolha, o que impedia que o aluno produzisse quaisquer textos, ou seja, a avaliação da disciplina produção de texto não correspondia, entre outras formas possíveis, a uma produção textual feita pelo aluno. Um procedimento, a nosso ver, de total incoerência.

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

Para a consecução desse propósito, foi escolhido trabalhar com os alunos o texto narrativo, focando o relato. Dessa forma, desejamos nos afastar da perspectiva pessimista em relação à capacidade discursiva dos alunos, principalmente do preconceito existente com alunos das escolas públicas, e mostrar que é possível fazer um trabalho produtivo quando

consideramos os conhecimentos que os mesmos possuem como falantes nativos da língua.

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

A dissertação da qual resultou este artigo buscou unir as teorias de texto à prática de escrita na sala de aula. Para tal, foram realizadas pesquisas bibliográficas nas áreas da linguística ligadas ao texto e ao discurso, de forma a fundamentar nosso estudo. O *corpus* foi composto por vinte textos produzidos por alunos dos dois primeiros anos do ensino fundamental II – dez textos do sexto ano e dez do sétimo – da Escola Municipal João Vicente Soares, localizada no município de Itaguaí.

A dissertação foi subdividida em cinco capítulos. No primeiro, foram apresentadas as múltiplas visões sobre ensino e língua que podem direcionar o trabalho do professor de língua portuguesa com seus alunos, bem como a análise das orientações presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II*, antigos terceiro e quarto ciclos.

No capítulo seguinte, estudamos os tipos textuais e suas principais abordagens teóricas, dando ênfase à narrativa, que é o tipo textual predominante no reconto.

No terceiro capítulo, fez-se uma reflexão sobre a noção de texto como fator de interação entre os sujeitos e apresentaram-se as principais teorias que defendem o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa; assim como a forma pela qual os gêneros textuais são abordados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do nível de ensino em estudo.

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

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

## **2. *Ensino de língua: diferentes concepções que norteiam o trabalho em sala de aula***

Por muito tempo falar em ensino de língua era o mesmo que mencionar ensino de gramática, pois se considerava ser este o único objetivo das aulas de língua portuguesa nas escolas. No entanto essa visão vem mudando desde a década de 1980, através dos avanços nos estudos de língua e linguística. Tal mudança se acentuou a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* na década seguinte, e a ideia de que o ensino da gramática deveria ser abolido nas escolas foi defendida por aqueles que fizeram uma leitura rápida e equivocada do documento.

Mesmo com a discussão de inúmeras propostas de alteração, tanto no currículo trabalhado nas aulas de língua materna quanto em sua metodologia, persiste, em muitas escolas de nosso país, um ensino baseado na gramática normativa. Quando o texto é usado, ele não é nada mais que um “pretexto” para a realização de exercícios de gramática normativa. Para que um professor possa ser consciente do ensino que pretende adotar, é preciso que ele conheça as diferentes concepções de língua e de gramática que serão utilizadas como norteadoras do trabalho linguístico a ser realizado com seus alunos.

Segundo Travaglia (2009), há três alternativas de concepções de linguagem. A primeira considera a linguagem como expressão do pensamento. Neste caso, os professores que seguem essa linha acreditam que os alunos não se expressam bem porque não pensam. Assim, a expressão através da linguagem dependerá da capacidade de organização lógica do pensamento e, desse modo, a expressão linguística mostra-se apenas como tradução do que se passa na mente do indivíduo.

A segunda concepção tem a linguagem como meio objetivo para a comunicação. Segundo o autor, essa forma de concebê-la entende a língua apenas como um código, o qual necessita ser decodificado por outros falantes para que o ato de comunicar se estabeleça entre os interlocutores. Assim, é imprescindível que o código seja utilizado de forma condicionada, havendo normas impostas ao falante quanto ao uso da língua a fim de que a comunicação se efetive.

A terceira alternativa traz a linguagem como forma ou processo de interação. De acordo com essa concepção, a linguagem se constitui em um lugar de interação entre os sujeitos, “[...] de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Deste modo, a língua não se presta apenas à tradução do pensamento e nem é apenas um código, mas constitui o instrumento com o qual os interlocutores agem uns sobre os outros. Sua essência está na interação verbal, que é um fenômeno social e não um sistema abstrato ou monológico. O que caracteriza a linguagem, portanto, é o dialogismo.

Ao adotar conscientemente uma concepção de linguagem, o professor busca o tipo de ensino adequado a ela, repensando sua prática pedagógica com a língua materna. Travaglia (2009) afirma que, de acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 257-287), podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O prescritivo tem como objetivo fazer com que o aluno substitua seu uso da linguagem por outro considerado correto. Tal ensino tem como base a metalinguagem e privilegia a norma culta ou língua padrão. O descritivo, por sua vez, busca mostrar o funcionamento e a estrutura da língua. Embora possa ser adotado com todas as variedades linguísticas, algumas escolas vêm privilegiando a tradição do ensino descritivo da gramática normativa. Nas palavras de Travaglia, quando trabalha apenas com esse tipo de ensino, “[...] o professor, com frequência, está fazendo descrição da variedade culta e formal da língua e transformando os fatos nela observados em leis de uso da língua, em única possibilidade de uso da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Ao contrário dos dois tipos acima apresentados, o ensino produtivo se preocupa em desenvolver novas habilidades linguísticas, ampliando os recursos que o aluno possui, sem desconsiderar os padrões de atividade linguística que ele já possui. É um tipo de ensino mais adequado a

professores que têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa de seus alunos.

A partir daí, percebe-se que a concepção de língua adotada pelo professor influencia a escolha do tipo de ensino realizado em sala de aula. Aquele que adotar a concepção de língua como processo de interação evidencia que terá preferência pelo ensino produtivo, ainda que vez por outra, de acordo com a finalidade da aula, possa também fazer uso tanto do prescritivo quanto do descritivo.

O ensino da língua envolve mais do que questões apenas linguísticas. Questões políticas, históricas e socioculturais também devem ser consideradas, quando se entende que a língua é um fenômeno social e se insere em diferentes situações de interação. Estudar os fatos linguísticos de forma isolada não desenvolve a capacidade discursiva do aluno, não o prepara para interagir com outros interlocutores nas mais diversas situações sociais. Do mesmo modo, quando se acredita que a função da escola é ensinar a língua padrão e nenhuma outra variedade, é preciso fazer uma distinção clara entre o domínio da língua e o da metalinguagem, pois saber uma língua é algo bastante diferente de saber analisá-la (POSSENTI, 2002). Para que um falante possa ser fluente na língua materna, ele não precisa conhecer todas as suas regras gramaticais.

Vale lembrar que, quanto à questão do ensino ou não de gramática nas aulas de língua portuguesa, o conceito de gramática que quase sempre prevalece em discussões sobre o assunto é o da gramática como conjunto de regras do “bom uso” da língua. Tal conceito considera a norma padrão como a única variedade da língua realmente válida, tomando todas as outras como desvios ou apenas erros e degenerações linguísticas, os quais devem ser evitados. É preciso ter em mente, porém, outros conceitos de gramática; e é necessário saber que existem outros tipos de gramática além da normativa, os quais podem contribuir positivamente para a aquisição de habilidades linguísticas pelo aluno.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* consideram que o ensino de língua portuguesa na escola deve ser um instrumento de democratização social e cultural de forma a garantir que “[...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998b, p. 19). Certamente, não será através de aulas de língua materna centradas no ensino gramatical descontextualizado,

nem da produção de textos cujo fim é exclusivamente a correção pelo professor, que tal objetivo democrático será atingido.

O uso da língua, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é uma forma de interação entre sujeitos e se dá por meio de construção de discursos. Cada discurso é organizado em consonância com as intenções e as finalidades do seu locutor, bem como de acordo com o conhecimento compartilhado com o interlocutor, levando-se em conta a familiaridade entre eles, suas opiniões, dentre outros fatores extralingüísticos. Essa visão reforça a ideia de que somente o conhecimento gramatical não é suficiente para a interação entre os sujeitos nem para a elaboração de discursos eficazes e coerentes. Os discursos se realizam linguísticamente por meio de textos orais ou escritos, cuja existência está condicionada à presença de um significado global e de relações de coesão e coerência entre suas partes.

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

Quando são consideradas as necessidades do aluno, o ensino não pode estar atrelado a um currículo cristalizado, que não permite mudanças nem adequação às realidades locais, as quais variam de uma região para outra. Por isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* rejeitam o ensino gramatical descontextualizado, como ainda é insistentemente ministrado em muitas escolas de nosso país, que pouco significa para os nossos alunos. Esse ensino “gramatiquero” pouco contribui para a aprendizagem de língua portuguesa em termos sociointeracionais, e é desestimulante para os alunos, que acreditam não saber “português”, uma vez que não conseguem dar conta de todas as nomenclaturas, regras ortográficas, dentre outras exigências desse tipo de ensino de língua. Segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p. 23),

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como

exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

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

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* consideram ser necessária a articulação entre três fatores principais no ensino: necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem e o grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa. Além desses três fatores, é importante enfatizar que o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno decorre do desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora do ensino. Não é possível que o aluno aprenda, por exemplo, a construir textos orais se a ele não é dada a palavra na sala de aula. Ele precisa participar de discussões, aprender a argumentar e a ouvir. Tais experiências permitirão ao aluno ter confiança em si mesmo quando for necessário que exponha suas ideias perante outras pessoas. Se quisermos formar cidadãos críticos, capazes de se posicionar diante das diferentes situações de participação social, isso deve começar na própria sala de aula.

### **3. O texto como fator de interação**

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

É importante lembrar que o conceito de texto está diretamente relacionado com a concepção de língua adotada. O conceito de texto defendido por Antunes (2007, 2009, 2010), Marcuschi (2008a, 2008b) e a maioria dos estudiosos de texto da atualidade está ligado à noção de lín-



gua como “[...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008a, p. 61) e não apenas como um sistema linguístico. Assim, o texto, além de ser o resultado de uma ação linguística, é a expressão de uma atividade social.

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

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

Embora cada enunciado particular seja individual, cada campo elabora enunciados relativamente estáveis, ou seja, com certas características que lhes são comuns. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), esses “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” chamam-se gêneros discursivos<sup>19</sup>. Os elementos que compõem os gêneros textuais estão além do linguístico, visto que envolvem normas e convenções estabelecidas pelas práticas sociais, que são responsáveis pelo uso efetivo da linguagem. Dessa forma, como destaca Antunes (2009), é dever da escola levar a seus alunos esse conhecimento de mundo, esse enriquecimento cultural através dos gêneros orais e escritos.

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

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

Embora Marcuschi (2008a), em concordância com Bakhtin, perceba certos padrões nos gêneros, ele afirma que estes são dinâmicos e não devem ser concebidos “como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corpo-

---

<sup>19</sup> Em nossa pesquisa, tomaremos como sinônimos gêneros discursivos e gêneros textuais, uma vez que o texto é a concretização do discurso, como podemos verificar em TRAVAGLIA (2009, p. 67-8).

rificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008a, p. 155). Por isso, normatizar o trabalho com os gêneros e determinar seus aspectos formais como inalteráveis vai de encontro à própria noção de gêneros de Bakhtin, que, atualmente, é a base para a maioria dos estudos sobre o texto. É preciso entender que há certos limites a serem respeitados na produção de textos de determinado gênero, mas há escolhas permitidas, de acordo com o estilo do autor, sua criatividade e a própria variação existente em um mesmo gênero. Também é importante que livros didáticos e professores apresentem aos alunos essa diversidade e flexibilidade dentro dos gêneros, para que os alunos não os entendam como algo estático e acabado.

A questão dos gêneros está ligada à noção de textualidade que temos hoje, graças aos estudos linguísticos que ampliaram o sentido de língua e linguagem. A compreensão de que a textualidade se insere num complexo linguístico-social no qual se manifesta fez com que o estudo de linguagem saísse do território firme das classificações categóricas, possíveis no estudo de palavras e frases isoladas, e entrasse num caminho de indeterminações e fluidez, que é próprio das práticas sociais.

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

#### **4. O reconto como atividade de produção de texto em sala de aula**

A pesquisa realizada teve como foco o estudo da narrativa no gênero conto, em particular, seu subgênero, o reconto. A escolha de tal gênero se deve ao fato de estarmos familiarizados com os contos desde a

infância, e de seu subgênero, por “recontar” ser a forma mais comum de passarmos adiante as histórias que ouvimos. Muitas vezes acreditamos estar sendo totalmente fiéis à história “original”, mas entre a memória e a imaginação existe uma linha muito tênue, a qual, geralmente, é transpassada. Além disso, a intromissão do narrador na história contada faz parte da necessidade que o sujeito tem de imprimir no que é coletivo o seu toque pessoal.

O *corpus* analisado foi composto por recontos escritos por vinte alunos de uma escola pública do município de Itaguaí, dez do 6º ano do Ensino Fundamental e dez do 7º ano. A atividade de produção dos recontos começou com a leitura do conto “O Rei Sapo”, uma versão dos Irmãos Grimm, que se encontra nos anexos de minha dissertação.

É importante ressaltar que alguns alunos já conheciam a história contada, na versão apresentada e em outras, e isso pode ter influenciado nos textos que produziram. Entretanto, a maioria só havia ouvido falar da história do sapo e da princesa, nunca tendo lido ou ouvido o conto na íntegra. Todos os recontos foram produzidos em sala, na presença do professor. Os alunos tiveram aproximadamente uma hora para escrevê-los e, a maioria deles, não teve tempo para revisá-los, o que pode ter contribuído para a presença de certas incorreções gramaticais, omissão de algumas palavras ou partes delas, dentre outros.

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

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

Para a análise dos recontos produzidos pelos alunos, foi preciso estabelecer quais aspectos seriam considerados, visto que inúmeros elementos podem ser analisados num texto. Devido à relevância para o ob-

jetivo desta pesquisa, os critérios de análise do *corpus* foram os seguintes: conhecimento do gênero conto; interferências do narrador no conto “O rei sapo”, que serviu de texto-fonte; e domínio no uso dos elementos linguístico-discursivos. O segundo critério – interferência do narrador – subdividiu-se em dois tipos, a saber: na estrutura do texto e na história narrada. No terceiro critério – domínio no uso dos elementos linguístico-discursivos – foram considerados os seguintes aspectos: marcação lógico-temporal e espacial; coerência e adequação no emprego dos tempos verbais; e domínio na produção do texto escrito.

Todos os alunos do 6º ano demonstraram conhecimento da estrutura do texto narrativo e, particularmente, do gênero conto, o que fica evidente pelo fato de iniciarem seus recontos com o clássico “Era uma vez”, com exceção de dois alunos.

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

Assim como os do 6º ano, todos os alunos do 7º demonstraram conhecimento da estrutura narrativa e do gênero conto. Os recontos produzidos foram iniciados pela expressão “era uma vez”, sem exceção, e quase todos terminaram com “viveram felizes para sempre” ou expressão similar, exceto em três casos: dois em que a narrativa termina em casamento, e o terceiro, em que não há casamento nem “felizes para sempre”, apesar de o príncipe haver levado a princesa para seu reino. Como se pode perceber, um final muito provável para um conto de fadas.

Cada um dos recontos foi analisado individualmente considerando os mesmos critérios. Entretanto, a análise do primeiro critério, conhecimento do gênero conto, foi feita de forma geral por não apresentar variações significativas nos textos.

Os alunos do sétimo ano demonstraram, em relação aos do 6º, maior domínio na produção do texto escrito, com exceção de dois autores, os quais apresentaram muitas dificuldades quanto à estruturação do texto, às questões ortográficas e à diferenciação da modalidade oral para escrita. No que diz respeito ao uso de conectores lógicos, não houve diferença de um ano para outro: todos apresentaram dificuldade. Talvez isso

se deva ao fato de ainda não terem estudado esse conteúdo na escola. Os conectivos mais utilizados foram o “e”, indiscriminadamente, o “mas” e o “se”. A análise do emprego dos tempos verbais causou surpresa, pois a maioria dos alunos mostrou dominar o assunto. Geralmente, os verbos são considerados vilões na escola e os alunos os temem. Entretanto, em sua maioria, os alunos empregam muito bem os diferentes tempos verbais, explorando a questão do aspecto de acordo com a constituição temporal interna da situação relatada.

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

### 5. *Considerações finais*

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

Acredita-se que, para produzir textos, o aluno não precisa dominar todas as regras gramaticais; ao contrário, fatores de outra ordem são determinantes para o bom desempenho da expressão verbal. Através da análise de textos produzidos por alunos, é possível conhecer suas principais dificuldades e planejar aulas que realmente sejam significativas para eles. É preciso, pois, que o professor tenha uma visão ampliada de linguagem, entendendo que, em princípio, o aluno vai utilizar, em seus escritos, a variedade linguística com a qual está familiarizado, cabendo à escola ensinar que existem outras variedades. Assim, ele poderá escolher

qual delas usar nas diferentes situações comunicativas. A escolha passa, desse modo, a ser um procedimento consciente no propósito de promover a adequação entre o registro linguístico e a situação comunicativa.

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

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

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

Na pesquisa realizada, pôde-se constatar como os adolescentes ainda se encantam com os contos de magia e como são capazes de produzir textos bastante interessantes, mesclando elementos da memória e de sua imaginação. O texto-fonte foi uma versão do conto “O Rei Sapó”, escrita pelos Irmãos Grimm, mas, ao recontarem a história apresentada, alguns deles agregaram a ela elementos de outras versões existentes; outros usaram sua capacidade criativa, mostrando o diálogo que fazem tanto com o texto-fonte quanto com os narradores populares, que repetem a mesma história com suas palavras, acrescentando certas partes e retirando ou alterando outras.

Algumas passagens do texto original foram desconsideradas em todos os recontos, ou por as considerarem irrelevantes na narrativa ou

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

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

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

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

tualizada, ou seja, não ocorre uma transferência natural daquilo que é ensinada de maneira descontextualizada para a produção textual.

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

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

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

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.



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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

JOLLES, A. O conto. In: \_\_\_\_\_. *Formas simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste*. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 181-204.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO K. Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b, p. 15-45.

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

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. CopyMarket.com, 2001. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/leitura/vladimirpropp.pdf>>. Acesso em: 20-11-2013.

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

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.