

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**A EXPRESSÃO DA FUTURIDADE EM NARRATIVAS INFANTIS: UM
ESTUDO LONGITUDINAL**

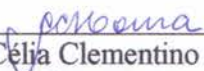
MÔNICA DE SOUZA SERAFIM

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do grau de mestre, orientada pela Profa.
Dra. Ana Célia Clementino Moura, do Programa de Pós-
Graduação em Lingüística da Universidade Federal do
Ceará – UFC.

FORTALEZA - 2005

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

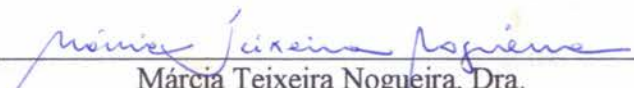
BANCA EXAMINADORA



Ana Célia Clementino Moura, Dra.
(Presidente e Orientadora)



Antônio Luciano Pontes, Dr. (UECE)



Márcia Teixeira Nogueira, Dra.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a evolução na construção da futuridade em narrativas de crianças em fase de aprendizagem da língua escrita. Seu principal objetivo é analisar a construção da futuridade em textos produzidos por crianças, ao longo de dois anos, o que dá à pesquisa um caráter longitudinal. Observamos, portanto, o desenvolvimento da futuridade em estruturas lingüísticas empregadas pelas mesmas crianças da alfabetização à primeira série. A fim de analisarmos a evolução das formas que expressam a futuridade, utilizamos o *corpus* coletado pela professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, Ana Célia Clementino Moura. Este material consiste na reescrita da história *Chapeuzinho Vermelho* feita por crianças de uma escola particular de Fortaleza-CE. Nossa análise revelou que inicialmente a criança expressa a futuridade através das formas verbais simples, especialmente, aquelas com o imperativo e com a construção para + infinitivo. As formas perifrásticas, em sua maioria, aparecem apenas nos últimos textos das crianças, e a forma mais utilizada é a construída com Ir + infinitivo. Constatamos também que as crianças não utilizam freqüentemente os advérbios temporais; o único encontrado foi o advérbio depois, que muitas vezes assume o papel de encadeador da narrativa. Por fim, o trabalho corrobora a idéia de que desde cedo as crianças já começam a situar, de modo prospectivo, os eventos narrados, mas o uso de formas perifrásticas torna-se mais sofisticado em número e variedade à medida que vão amadurecendo e têm maior exposição a textos escritos.

Agradeço

A Deus, por ter me dado oportunidade
para conseguir meus objetivos;

Aos meus pais, Francisco e Lúcia (*in memoriam*),
pela grande lição de vida;

Ao meu esposo, Euler, pela compreensão nos momentos
em que estive ausente;

À minha irmã, Milena, com quem divido angústias e medos,
mas, sobretudo, partilho alegrias;

Especialmente à Ana Célia, que me ensinou a reinventar a vida
e me acompanhou de forma tão atenciosa e paciente.

“A vida só é possível reinventada.”

(Cecília Meireles)

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO

1. O problema-----	1
2. Justificativa-----	4
3. Foco, objetivos e hipóteses da análise-----	9
4. Organização do Trabalho-----	15

BASE TEÓRICA DO TRABALHO

CAPÍTULO I

A Expressão da Futuridade: Tempo e Modalidade

1.1. O tempo-----	16
1.2. A expressão do tempo em português-----	19
1.3. O futuro em português-----	24
1.3.1. Modo e Modalidade-----	27
1.3.1.1. Modalidades Aléticas: necessidade/possibilidade-----	28
1.3.1.2. Modalidades Epistêmicas: certeza/probabilidade-----	29
1.3.1.3. Modalidades Deônticas: obrigação/permissão-----	29
1.3.1.4. Modalidades Volitivas: intenção/optação-----	29
1.3.2. As formas verbais de expressão da futuridade-----	31
1.3.2.1. Futuro do Presente-----	31
1.3.2.2. Futuro do Pretérito-----	32
1.3.3. As formas futurizadas-----	33
1.3.3.1. Presente-futuro-----	33
1.3.3.2. Ir + infinitivo-----	34
1.4. O tempo verbal na narrativa-----	35

CAPÍTULO II

A criança e a narrativa

2.1. Como se estrutura a narrativa?-----	40
2.2. O conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> -----	57
2.3. A reprodução de histórias pela criança-----	58
2.4. O desenvolvimento da narrativa pela criança-----	61

CAPÍTULO III

A criança, a língua escrita e a escola

3.1. A criança e a aprendizagem da língua escrita: algumas reflexões-----	68
3.2. A produção escrita no contexto escolar -----	73

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1. O universo da pesquisa e o <i>corpus</i> -----	76
4.2. O <i>corpus</i> -----	81
4.3. Procedimentos Metodológicos-----	82

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

5.1. A ocorrência das formas verbais de expressão da futuridade: perfil evolutivo-quantitativo-----	83
5.2. As manifestações do futuro-----	88
5.2.1. As formas simples-----	89
5.2.1.1. A presença do presente-----	89
5.2.1.2. A evolução individual do uso do presente-----	93
5.2.1.3. O uso de para + infinitivo-----	99
5.2.1.4. A evolução individual de para + infinitivo-----	101

5.2.1.5. O imperativo indicando futuro-----	110
5.2.1.6. A evolução individual do imperativo indicando futuro-----	111
5.2.1.7. O futuro em suas formas canônicas-----	117
5.2.1.8. A evolução individual do futuro canônico-----	118
5.3. As formas perifrásticas	
5.3.1. Outras formas perifrásticas de expressão da futuridade -----	120
5.3.1.1. Formas em /-ria/ ~ /-ia/ + infinitivo-----	120
5.3.1.2. Formas coma a presença do <i>que</i> -----	122
5.3.1.3. Evolução individual das outras formas perifrásticas de expressão da futuridade-----	124
5.3.2. Formas com a presença de Ir + Infinitivo-----	127
5.3.2.1. Evolução individual das formas com Ir + infinitivo-----	129
5.4. A sobreposição modal-----	131
5.4.1. Certeza-----	131
5.4.2. Probabilidade-----	133
5.4.3. Possibilidade/Impossibilidade-----	134
5.4.4. Obrigação-----	134
5.4.5. Volição-----	136
5.5. Os marcadores temporais-----	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	145
ANEXOS-----	152

LISTA DE QUADROS

1. Quantidade das formas verbais para a expressão da futuridade nos textos das crianças -----83
2. Quantidade das formas simples de expressão da futuridade-----84
3. Quantidade das formas verbais perifrásticas nos textos das crianças-----86
4. Quantidade de formas verbais simples e perifrásticas para a expressão da futuridade por texto-----87

LISTA DE GRÁFICOS

1. Quantidade de formas verbais para a expressão da futuridade nos textos das crianças -----83
2. Quantidade das formas simples nos textos das crianças-----84
3. Quantidade das formas perifrásticas nos textos das crianças-----86
4. Ocorrência do uso evolutivo, por texto, das formas simples e perifrásticas de expressão da futuridade encontradas nos textos das crianças-----87

INTRODUÇÃO

1. O PROBLEMA

O verbo é o principal responsável por carrear a noção de tempo nas línguas naturais. Porém, sabemos que a temporalização não é atributo exclusivo do verbo, ainda que essa classe gramatical normalmente centralize as determinações temporais. Daí vislumbrarmos a importância de se verificar, juntamente com os traços semânticos, morfossintáticos e contextuais dos verbos, as combinações que se estabelecem no texto entre as formas verbais e os marcadores temporais.

Corôa (1985; p. 18) observa que

Embora na investigação lingüística o relacionamento entre o conceito de tempo e verbo seja de muitas maneiras questionado, a gramática tradicional aprisiona os verbos portugueses em compartimentos estanques e impróprios demais para captar toda sua significação: **os paradigmas verbais**. (grifo nosso)

Acrescentaríamos a isso o fato de que, ao descrever as relações temporais nos enunciados da língua, a gramática tradicional privilegia apenas a língua escrita. Tal ênfase apenas em uma modalidade de língua é indevida e justifica-se apenas pelo caráter prescritivo de tais abordagens. Assim muitas gramáticas normativas, como as de Savioli (1980) e Cegalla (1988), ainda atrelam o sentido do tempo verbal aos morfemas mostrando, por exemplo, que o verbo falar possui as desinências /-ei, -ás,- á, -emos, -eis -ão /, e estas indicam tempo futuro. Devido a esta confusão sobre o esclarecimento do que seja verbo surgem deficiências terminológicas e equívocos no tratamento das categorias verbais.

Acrescentaríamos ainda que os estudos sobre o tempo verbal futuro atualmente têm-se preocupado também com aspectos descritivos e discursivos que permitem identificar esta

classe de vocábulos, mas em situações de uso da língua oral de adultos (cf. Travaglia, 1994, Domingos, 2001 e Silva, 2002), sem, contudo, investigarem o modo como a futuridade é construída, evolutivamente, pelas crianças. E o que não nos falta são reclamações gerais sobre a aprendizagem de verbos pela criança, já que na escola este conteúdo é visto de forma isolada, focalizando apenas suas propriedades formais, morfológicas, isto é, priorizando-se apenas o reconhecimento dos morfemas de número, tempo, pessoa e modo expressos pelo verbo.

Tal fato parece-nos ser um dos grandes responsáveis pela dificuldade da aprendizagem de verbos em sala de aula, já que em nossas gramáticas temos definições que emolduram o sentido do tempo, como, o presente indica um fato que acontece no momento atual. Só que, ao fixarmos a noção do presente a esta definição, estamos vinculando os tempos verbais apenas ao tempo cronológico e muitas vezes estamos deixando de priorizar o sentido do verbo e a situação enunciativa.

Acreditamos que as investigações já feitas sobre a futuridade ainda não conseguiram fazer uma investigação voltada para a utilização e a construção desse tempo verbal por crianças, pois não temos ainda uma investigação mais apurada sobre quais formas verbais, simples ou perifrásticas, ou quais marcadores temporais aparecem primeiro nas narrativas reproduzidas pelas crianças e qual a relação que podemos estabelecer entre o uso das formas verbais e dos advérbios, com o desenvolvimento de recursos lingüísticos próprios da língua escrita, como os sinais de pontuação, a paragrafação, a segmentação de palavras e o desenvolvimento de estruturas próprias da narrativa pela criança.

Analisando as teorias que orientam o uso do tempo verbal futuro no português, relacionaremos sua freqüência à diversidade das formas que o representa, assim estaríamos aptos a compreender como ocorre a evolução das expressões de futuridade ao longo dos

textos reproduzidos por crianças em fase de aprendizagem da língua escrita e, desse modo, poderíamos contribuir para que a abordagem pedagógica do ensino de verbo ocorra com resultados satisfatórios.

2. Justificativa

Nosso trabalho propõe uma investigação sobre as formas verbais em Língua Portuguesa que denotam a noção de futuridade em narrativas escritas por crianças, particularmente, as escritas por aquelas que estão na alfabetização e na primeira série.

A expressão do futuro em português ocorre através do presente do indicativo, às vezes, associado aos advérbios temporais ((i) **Chego amanhã**), de formas verbais simples do futuro do presente ((ii) **Sairei** na hora combinada) e do futuro do pretérito ((iii) **Você poderia** me ajudar?) e ainda por perífrases verbais do tipo ((iv) **Vou fazer** o almoço; (v) **Irei entregar** as encomendas). Em frase do tipo (i), o verbo está no presente, mas o advérbio ajuda na construção do contexto comunicativo, mostrando que a ação (chegar) ainda irá acontecer. Nas duas frases seguintes (ii) e (iii), o verbo aparece com as desinências modo-temporais próprias de futuro, exprimindo, respectivamente, uma ação posterior ao momento em que se fala e a outra, uma ação posterior, futura, que teria como ponto de referência uma ação ocorrida em um momento passado. Já as duas últimas frases constituem-se da forma verbal composta do tipo **ir + infinitivo**, que, segundo Cunha e Cintra (1985), Soares (1987) e Ilari (2001) é a mais utilizada para indicar o futuro, pelo menos na língua falada e em situações informais de comunicação, ao passo que os falantes utilizam o futuro simples em frases já consagradas da língua, como em provérbios ou em situações bastante formais.

A necessidade de mostrar e caracterizar as principais formas verbais utilizadas pelas crianças em seus textos para expressar a noção de futuro surgiu do interesse em compreender que recursos lingüísticos são usados pelas crianças para expressar o tempo verbal em questão, mostrar que não faz sentido ensinar tempo verbal isoladamente, dizendo, por exemplo, que o presente se refere a eventos que ocorrem no presente e

mostrar, principalmente, como as crianças constroem a noção de futuridade em textos escritos. Tal preocupação advém do fato de sabermos que a tarefa de um ensino gramatical que considere a língua em uso não é nada fácil, pois enfrenta por parte dos próprios alunos, a exigência de definições nítidas e claramente precisas, fruto de um longo período de ensino tradicional. Mas, a favor de uma mudança de abordagem, temos, desses mesmos alunos, as queixas sobre a artificialidade de algumas regras e definições tradicionais. Não estamos dizendo com isso que devemos desprezar a abordagem tradicional e sim que devemos acrescentar a ela a relação entre teoria, descrição e objeto (língua concretamente realizada).

Além disso, interessa-nos investigar a construção do futuro em narrativas infantis, uma vez que os estudos feitos sobre o uso dos tempos verbais na narrativa só tratam do presente e do pretérito e, ainda assim, à luz da coesão e da coerência verbais/textuais em narrativas orais produzidas por adultos (Castro, 1980); em narrativas escritas produzidas por adolescentes (Bastos, 1985); em diversos gêneros textuais (Travaglia, 1994) e na fala do português oral culto (Domingos, 2001).

O trabalho de Castro (1980) estuda os tempos verbais na narrativa oral, de acordo com a proposta de partes da narrativa oral de Labov e Waletzky (1967), dá um tratamento quantitativo ao problema, e nos mostra que o pretérito perfeito é o tempo característico da narrativa oral, uma vez que é o tempo típico da complicação e da resolução, seções essenciais ao discurso narrativo. É ainda o mais utilizado no resumo, seção que sintetiza a narrativa. O pretérito imperfeito do indicativo (e incluem-se aqui as formas perifrásticas do imperfeito **estar + gerúndio** e **ter + participio**) pode ser identificado como o tempo característico da orientação. O presente do indicativo é o tempo típico da coda, seção que marca o retorno do discurso para a perspectiva da enunciação. Já o futuro é um tempo que, quando aparece na narrativa, pertence à avaliação.

O trabalho de Bastos (1985) mostra o relacionamento entre os tempos verbais e as partes da narrativa, e lista os tempos verbais que aparecem em cada parte, mas sem procurar explicar o porquê da correlação que estabeleceu. Isso se justifica, talvez, porque o foco de sua pesquisa se centrou no estudo da coesão e da coerência nas narrativas escolares escritas e as transições homogêneas ou heterogêneas entre as partes da narrativa, segundo Weinrich, com objetivos pedagógicos. Ela estabelece as seguintes relações :

- a) resumo: presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo;
- b) estado inicial: sobretudo o uso do pretérito imperfeito do indicativo, mas também o pretérito perfeito do indicativo e o presente do indicativo;
- c) orientação: o uso preferencial pretérito imperfeito do indicativo, mas também o presente do indicativo;
- d) transformações (complicação, resolução): sobretudo o uso do pretérito perfeito do indicativo.

A autora, ao propor uma teoria mais flexível sobre a coesão e a coerência em narrativas escolares, mostra o porquê da exclusão do futuro na narrativa. Esta resposta, segundo Bastos (*op. cit.*), pode ser encontrada em Benveniste (1976; p. 267) que alega ser o tempo futuro “apenas um presente projetado para o porvir, implicando prescrição, obrigação, certeza, que são modalidades subjetivas não categorias históricas”. Há nessa definição, como nos mostra Bastos (*op. cit.*), um aspecto normativo na medida em que Benveniste parece basear-se numa definição rígida do valor dos tempos verbais.

Travaglia (1991) propõe um estudo do funcionamento textual discursivo do verbo (suas formas e categorias) no Português do Brasil. O autor estabelece como referencial

teórico uma perspectiva de análise que reúne as proposições da Lingüística Textual, da Análise do Discurso e também propõe um quadro de formas e categorias verbais para complementar a análise dos verbos no português do Brasil. A partir daí configuram-se os fenômenos que constituem o objeto de um estudo textual-discursivo do verbo sob a luz da coesão e da coerência textuais, mais detidamente os fenômenos de ordenação/seqüenciamento de situações e continuidade, estabelecidos pelo verbo em diversos gêneros e seqüências textuais. O autor, diferentemente de Bastos (1985), considera as várias possibilidades que o verbo possui para indicar o futuro, como, por exemplo, o presente e as modalidades imperativas.

O trabalho de Domingos (2001) analisou as formas de expressão do futuro no dialeto de Fortaleza. O autor apoiou-se no estruturalismo funcional, baseando-se em Coseriu (1980) e na estruturação do tempo nas línguas românicas, em Soares (1987). Os principais resultados de sua pesquisa demonstraram que há preferência pelas formas perifrásticas tanto em situações formais quanto em informais, que as formas do presente simples (acompanhadas de advérbios) são mais comuns nas situações formais, e que há uma neutralização entre o presente do indicativo e o futuro do presente, e do pretérito imperfeito e futuro do pretérito, isto é, o presente do indicativo pode ser usado com valor de futuro em sentenças que também possuam um advérbio que expressem a futuridade como, “dia quatro de fevereiro *eu tenho um compromisso... às quatro hora da tarde*” (Domingos, 2001; p. 61); e o pretérito imperfeito pode ser usado com sentido de futuro do pretérito, como em frases do tipo “a gente *fazia* uma programação de cinema o pessoal sai do restaurante... e vai pra (...) biblioteca”, no sentido não de indicar um futuro posterior a um passado, mas, antes de tudo, significa referência a eventos hipotéticos.

Utilizaremos como base para os estudos sobre o tempo verbal na narrativa o trabalho de Weinrich (1978), que analisou os tempos verbais do alemão e constatou que há alguns

próprios do mundo narrado, e outros, do mundo comentado. De acordo com o autor (*op. cit.*), aparecem no tempo comentado, o presente, o passado composto e o futuro; e nos tempos narrados, o passado simples e o condicional. Koch (1987) aplicou esta análise proposta por Weinrich (*op. cit.*) a diversos textos do português, mas não em narrativas escritas por crianças, e comprovou que esta classificação também é válida para os textos de nossa língua. Segundo Weinrich (1968), os tempos verbais não se vinculam apenas ao tempo cronológico, por exemplo, o presente do indicativo não se refere necessariamente ao momento em que é usado, já que podemos dizer “Chego amanhã” e “Tenho visitado vovó”. No primeiro caso, o tempo verbal é presente, mas remete a uma ação futura. No outro exemplo, o tempo é pretérito perfeito composto, mas remete a ações que não são apenas do passado, já que ainda continuam a ser realizadas, ou seja, as visitas à avó acontecem rotineiramente.

Uma investigação como a que nos propomos fazer será de grande relevância, em termos de pesquisa e de ensino, já que poderá ajudar a identificar e a compreender melhor os recursos lingüísticos próprios da língua escrita usados pelas crianças em seus textos para expressar a futuridade e, possivelmente, poderá também se tornar forte subsídio para professores de língua portuguesa, especialmente para aqueles que dedicam seu cotidiano ao trabalho com o processamento e desenvolvimento da língua escrita.

3. FOCO, OBJETIVOS E HIPÓTESES DA ANÁLISE

Desde cedo a criança convive com outras pessoas e é dessas relações que surge a linguagem, é por meio de sua interação com o outro que modela aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos da língua – um dos instrumentos com os quais se comunica com o mundo ao seu redor, entendendo e respondendo mensagens de forma apropriada. Assim sendo, compreende-se que o entendimento e as habilidades lingüísticas da criança refletem as experiências partilhadas com a própria língua e com o outro; é utilizando-se da língua que ela revela suas necessidades e desejos e expressa suas idéias e sentimentos.

A aquisição de um língua implica, conseqüentemente, o domínio de diferentes aspectos de um sistema multifacetado: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Esses componentes, por fazerem parte de um todo, interpenetram-se, ocorrendo, portanto, influências mútuas, embora cada um possua identidade própria e funcionamento independente. Isto é, mesmo que um termo da língua tenha existência própria e possa ser analisado de forma desvinculada do conjunto em que aparece, muitas vezes seus significados não podem ser bem delineados, pois, por se encontrar inserido em um determinado contexto, possui relações com os outros termos. Em geral, o modo como é empregado traduz uma função comunicativa.

Considerando que a criança, em fase de aprendizagem da linguagem, está constantemente exposta a situações de uso da língua, temos de reconhecer que, à medida que ela se desenvolve, expande seu repertório, acrescentando novas palavras, novas e mais complexas relações temporais, novos padrões de combinação de sentenças. À proporção que usa continuamente a língua em diversas situações e com diferentes finalidades, vai elaborando, testando e refinando hipóteses sobre o funcionamento da língua, assumindo, assim, um papel ativo enquanto constrói sua linguagem. É por meio

dessa interação com a língua que a criança elabora hipóteses e testa diversas maneiras para expressar a temporalidade em seus textos, especificamente, para expressar a futuridade.

Ao produzir seus textos, representando acontecimentos reais ou fictícios, é provável que o escritor-aprendiz inicialmente tateie, experimentando muitos elementos, que lhe permitirão construir a futuridade em seus textos. É certo que, à medida que a criança avança em seus conhecimentos, a qualidade na organização da sua produção passa a ser percebida. Daí acreditarmos na importância de estudos que analisem a evolução no emprego de elementos da língua. Ao optarmos por um estudo evolutivo, os dados da escrita inicial constituem-se como fundamental ponto de partida para se delinear o percurso geral de aquisição de uma língua.

Reconhecemos também que um estudo longitudinal, como esse que nos propomos a fazer, apresenta exigências tanto para o sujeito como para o pesquisador. Deste, requer sorte para que não ocorra abandono por parte dos sujeitos e daquele, paciência e tolerância, uma vez que deverá participar da experiência várias vezes. Entretanto, do ponto de vista científico, um estudo desse tipo apresenta algumas vantagens, como: permitir a visualização de diferenças individuais na aquisição da língua escrita, identificar comportamentos semelhantes entre as crianças, constatar a linearidade no desenvolvimento ou mesmo, se for o caso, a ocorrência de regressões.

Sabendo que, ao produzir um texto, a criança constrói relações temporais para fatos já ocorridos, para os ocorridos naquele instante ou que ainda irão ocorrer, interessa-nos investigar como ela caminha no uso de formas e estruturas lingüísticas que indiquem a futuridade, pois os estudos sobre a futuridade, além de enfocarem os aspectos descritivos e discursivos, limitam-se à língua falada.

Considerando que a noção de tempo não é dada apenas pelos morfemas que compõem o verbo, uma primeira questão, que diz respeito ao surgimento e uso das expressões que indicam futuridade, fez surgir um dos objetivos específicos desse trabalho:

- **Identificar, dentre as formas verbais empregadas por crianças para expressar ações futuras, quais as mais freqüentes, qual a diversidade das formas usadas ao longo dos quatro textos e em que episódios da narrativa são empregadas estas formas, tendo em vista o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua escrita.**

Como hipótese acreditamos que:

- **Dentre as formas verbais simples e as perifrásticas, estas são mais freqüentes nos textos das crianças, para expressar o futuro.**

Ao produzir, por exemplo, uma narrativa, textos preponderantemente utilizados na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, a criança faz duas representações: de ações e de acontecimentos – a narração propriamente dita – e de personagens, espaços e objetos – a caracterização de elementos da narrativa. Certamente não é uma tarefa fácil para qualquer escritor, especialmente para aqueles em fase de aprendizagem da língua escrita, unir estas representações no momento em que constroem suas narrativas, pois esta tarefa exige um conhecimento do código escrito e uma certa experiência com narrativas, afinal a criança, num primeiro momento, tem um contato mais impessoal com

as histórias, isto é, os fatos lhe são transmitidos sem elementos que insiram o provável narrador.

De um momento inicial, quando se atém aos episódios da história, como se não quisesse ou temesse desviar-se do caminho ela passa a “viajar” no seu texto, inserindo detalhes e criando imagens. Interessa-nos, portanto, analisar que outros elementos a criança insere no texto, à medida que vai empregando com propriedade os elos coesivos, quando seus textos vão adquirindo formalidade.

E, entendendo que a criança vai gradativamente dominando os recursos mais básicos que exprimem o significado e, a partir daí, vai adquirindo segurança para produzir um texto mais formal, mais próximo dos padrões da língua, registra-se outro ponto a ser buscado:

- **analisar a correlação entre o uso das formas verbais simples e perifrásticas, o desenvolvimento de recursos lingüísticos próprios da língua escrita, como os sinais de pontuação, a paragrafação e a segmentação de palavras e o desenvolvimento de estruturas próprias da narrativa, pelas crianças da alfabetização e da primeira série para a expressão da futuridade.**

Fundamentamo-nos na hipótese que:

- **A criança, inicialmente, usa as formas verbais perifrásticas enquanto as simples se manifestam quando ela demonstra ter maior domínio de estruturas próprias da língua escrita, como os sinais de pontuação, a paragrafação, a segmentação entre palavras, dentre outros e quando ela já demonstra ter um maior domínio das estruturas próprias da narrativa.**

Nas histórias escritas por crianças, a escolha de determinadas estruturas e de itens lingüísticos específicos pode sinalizar tanto a sua intenção ao produzir um texto, como as hipóteses que vêm sendo formuladas em relação à língua escrita. Ao redigir, a criança está envolvida num processo criativo que lhe exige a mobilização de toda sua bagagem cognitiva e das informações arquivadas em sua memória.

Segundo Piolat (2002), os redatores mais jovens ao recontarem histórias recuperam um conhecimento na memória de longo termo e as transcrevem, o texto escrito serve de fonte de ativação para recuperar novos conhecimentos que serão transcritos. Esta estratégia cíclica é guiada pelas diferentes situações de produção que orientam a recuperação desses conhecimentos. Os textos assim produzidos são justaposições de frases que refletem a estrutura de conhecimento do redator. Já os redatores mais experientes não se contentam apenas em transcrever seus conhecimentos: eles os reorganizam de acordo com a temática imposta pelo texto a ser produzido.

Ao optarmos por analisar o emprego das expressões que indicam futuridade, em textos escritos por crianças em fase de aprendizagem da língua escrita, entendemos que não estamos nos restringindo ao estudo meramente descritivo das formas verbais que expressam tal noção, pois isso é muito pouco para dizer como as crianças expressam a futuridade. Importa-nos também analisar o desenvolvimento de recursos lingüísticos próprios da língua escrita como, os sinais de pontuação, a paragrafação e a segmentação de palavras e ainda o surgimento de estruturas próprias da narrativa. Tal decisão se faz necessária porque acreditamos que só será possível traçar o caminho percorrido pelas crianças para construir a expressão da futuridade se também olharmos para o contexto, para a situação comunicativa em que a sentença está inserida. Isso justifica nossa decisão em adotar a perspectiva funcionalista. Ela nos permite estabelecer noções que os tempos verbais – componente morfossintático – mantêm com os componentes semântico e discursivo. Adotar essa abordagem implica incluir, na análise dos elementos gramaticais utilizados para expressar a futuridade, toda a análise da situação comunicativa: o propósito da enunciação, seus participantes e seu contexto discursivo. É, enfim, poder unir os elementos lingüísticos com a função que eles assumem dentro do contexto global do discurso.

4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Nosso trabalho possui a seguinte estrutura: introdução, um capítulo de fundamentação teórica, um sobre a análise dos dados e o último com as considerações finais. Teremos ainda os anexos com os textos, de algumas crianças, utilizados para a análise e as referências bibliográficas.

Na introdução, apresentaremos o foco de nosso trabalho, os problemas e os objetivos e as hipóteses.

No capítulo destinado ao quadro teórico da pesquisa, examinaremos o tempo verbal e a expressão da futuridade, sob o ponto de vista descritivo e textual. Discutiremos a expressão do tempo futuro em português e seu uso na narrativa. Mostraremos também a estrutura da narrativa, os episódios do conto *Chapeuzinho Vermelho* e como as crianças reproduzem e desenvolvem a narrativa. Finalizaremos o capítulo, mostrando algumas reflexões sobre a criança e a aprendizagem da língua escrita no contexto escolar.

O capítulo seguinte contém a descrição do universo da pesquisa, o *corpus*, os procedimentos metodológicos utilizados e a análise dos textos produzidos pelas crianças.

O último capítulo sintetiza as conclusões expostas ao longo da discussão dos dados, procurando integrar os vários momentos do trabalho – os achados sobre o desenvolvimento da expressão da futuridade nos textos produzidos pelas crianças, relacionando à frequência, diversidade e evolução das formas que indicam a expressão da futuridade.

No anexo I figura um levantamento sobre a completude dos textos escritos, por algumas crianças, e no anexo II estão os textos produzidos por algumas crianças.

CAPÍTULO I

A EXPRESSÃO DA FUTURIDADE : TEMPO E MODALIDADE

1.1. O tempo

O homem sempre se preocupou com o tempo, pois pensá-lo significa ocupar-se com diversos conhecimentos, sejam eles científicos ou não.

Entre os muitos filósofos que trataram do tempo, escolhemos dois: Aristóteles, porque o analisa como um fenômeno físico, e Santo Agostinho, que o estuda como um fenômeno que não tem um suporte cosmológico mas que se passa no espírito humano.

Aristóteles, na *Poética*, falou do tempo de forma explícita somente uma vez. Quando comparou a tragédia com a epopéia, disse que a diferença entre elas residia no tamanho: a primeira deve ser breve, enquanto a outra não precisa ser limitada no tempo. O tempo para o Estagirita foi concebido como um fenômeno físico, natural, cósmico. Por isso não foi a poética o lugar ideal para analisá-lo. Ele o fez em sua obra *Física*. Após ter mostrado as dificuldades sobre a existência e a natureza do tempo, negou que ele fosse movimento. No entanto, disse que ele não existe sem a mudança nem sem o movimento, pois é quando percebemos o movimento que percebemos o tempo. Assim, ele é alguma coisa do movimento. É a medida do movimento segundo o anterior e o posterior. Nos capítulos seguintes, mostrou que ele tem um suporte cosmológico: o movimento dos astros. Na *Física*, o tempo é um processo quantitativo, dado que se expressa mediante grandezas.

Apesar da nossa compreensão sobre o tempo e de, atualmente, até existir uma disciplina que o estude, a cronossófia, acreditamos que se fôssemos solicitados a expressar nossa percepção sobre este fenômeno, não saberíamos como fazê-lo, assim

como Santo Agostinho há mais de 1.500 anos. Ele sabia o que era mas não conseguia explicá-lo. O livro XI, de sua obra *Confissões*, explana sua teoria do tempo, refletindo os paradoxos contidos na noção do tempo e na busca pela análise de sua natureza. A reflexão agostiniana sobre o que é ele encontra-se inserida numa meditação sobre as relações entre o tempo e a eternidade, suscitada pelo primeiro versículo do livro do *Gênesis*, “No princípio, Deus criou o céu e a terra.” Sua busca processa-se a partir das aporias recebidas da tradição, isto é, daquelas já contidas na Física, de Aristóteles: o ser e o não ser do tempo e a medida do que não é. No livro XVI desta obra, Agostinho pergunta “Que é, com efeito, o tempo?”, mostrando que, embora o argumento cético leve a afirmar o não ser do tempo, o uso cotidiano da linguagem obriga-nos a dizer, mesmo que não saibamos explicar como ele é, já que falamos dele, o que pressupõe o ser: o passado não tem ser porque não é mais; o futuro, porque ainda não o é, e o presente, porque não permanece, sendo assim, a percepção desse fenômeno só pode ocorrer na mente.

O homem vivencia o tempo como algo ininterrupto no seu cotidiano. A sua ocorrência é vista como um movimento cíclico e contínuo, impressões medidas e que passam por meio dos segundos, minutos, horas, dias, noites, meses, anos, presente, passado, futuro, nascimento, envelhecimento e morte.

Os relógios de sol e as ampulhetas mostram-nos que desde os tempos mais primitivos tinha-se a necessidade de se acompanhar o curso do tempo. Em nossa sociedade contemporânea, com a ditadura do relógio, há a noção de tempo cronológico. Independentemente da atividade de um indivíduo, é um ponto de duração constante, uniforme e irreversível que flui para o futuro. Existe também o tempo psicológico que, sendo exclusivamente função do mundo interno da pessoa, não tem duração constante e uniforme – pára, volta-se para o passado ou para o futuro.

Na teoria do tempo relacional de Newton e Galileu, o tempo existe fora dos eventos, isto é, o tempo flui sem relação com qualquer coisa externa a ele. Mesmo ontologicamente separado do momento, o evento ocorre necessariamente no tempo.

Já a teoria relacional de Einstein reformula este esquema de Newton e Galileu e resolve seus problemas empíricos, defendendo a relatividade na percepção dos eventos: o tempo é definido em relação a um observador e não possui caráter unidirecional irreversível. A percepção de um mesmo intervalo de tempo, segundo Corôa (1985), pode ser diferente para observadores diferentes: quando dois acontecimentos ocorrem em pontos distintos, dependendo da posição do observador, t_1 pode anteceder, suceder ou coincidir com t_2 .

Como na língua está escrita uma visão de tempo, que não é a de Einstein, não é possível deixarmos de imaginar como seria a expressão da futuridade num mundo em que pudéssemos voltar no tempo. Será que haveria o futuro do pretérito? Como expressariamos o tempo nas línguas, se viajássemos no tempo, como previsto pela teoria? Estas são questões que parecem não ter resposta, nem a buscamos neste momento, mas diante de tal teoria, não seria mais possível aceitarmos a noção linear de tempo dividida em passado, presente e futuro.

Sendo assim, fica difícil emoldurarmos o tempo para caracterizá-lo precisamente, pois ele pode ser um construto mental, um construto de coisas objetivas, um movimento cíclico, uma sucessão de pontos, impressões, momentos e eventos. Estas e outras hipóteses são questões antigas, que envolvem e ainda continuam envolvendo filósofos, lógicos, físicos e gramáticos, com resultados contrários ou complementares, mas sempre polêmicos.

1.2. A expressão do tempo em português

O termo tempo nos remete a uma concepção um tanto ingênua e generalizada, retirada das gramáticas tradicionais, sobre sua representação na linguagem que reflete a linearidade temporal em presente, passado e futuro. Esta noção revela-se pela noção que as gramáticas têm de tempo verbal: uma categoria para representar o tempo, e o tempo como um construto mental (Fleishman, 1982). Embora algumas línguas, como o inglês (*tense / time*) e o alemão (*tempus / zeit*), marquem essas distinções, as línguas românicas como o português (*tempo*), o francês (*temps*) e o espanhol (*tiempo*) possuem apenas uma forma, assim como o latim, para expressar as duas noções.

Essa tríade, presente, passado e futuro, não ocorre de forma simples ou universal, pois, nem todas as línguas apresentam um sistema temporal que possua os três tempos nitidamente marcados. Por exemplo, em finlandês, húngaro, alemão e russo, formalmente, não há um paradigma verbal de futuro semelhante ao das línguas românicas. Nem tampouco nas línguas em que há essa divisão tripartida, as noções expressas são totalmente fiéis ao que prega nossas gramáticas, já que o presente pode não ter uma especificação temporal definida, como em “*A água ferve à temperatura de cem graus Celsius*” ou pode mostrar a ocorrência de um evento em qualquer momento, “*Os pássaros cantam.*” Muitas vezes fatores gramaticais também causam deslocamento, por exemplo, em *Quando ela chegar, me avise*, o tempo real mostra a seqüência de dois eventos futuros, representados pelo futuro do subjuntivo e presente do indicativo. Embora expresse relações reais, as mudanças mostram que o tempo verbal está longe de representar o fluxo de tempo ou suas segmentações.

Neste trabalho, consideraremos o tempo na linguagem como sendo uma seqüência de eventos ou estados que se realizam por meio de tempos verbais, que como categoria

gramatical do verbo, pode ser marcado morfológicamente ou sintaticamente. Morfológicamente, o tempo verbal é formado pelo acréscimo de morfemas típicos a um radical. Por exemplo, em português, o futuro do presente tem a seguinte forma: *cantarei* tem a segmentação *cant - a - re -i*, em que /*cant-*/ é o morfema lexical ou radical, /- *a*/ é a vogal temática que nos mostra que este verbo é da primeira conjugação, /- *re*/ é o marcador de tempo e /- *i*/ marca o número e a pessoa. Sintaticamente, a marcação ocorre por meio de auxiliares, como *vou falar*.

As categorias verbais, segundo Bechara (1999) são as seguintes: número, tempo, pessoa, modo, voz e aspecto. No momento, interessa-nos tecer considerações somente da categoria de tempo, já que, segundo Travaglia (1981), o futuro não atualiza a categoria de aspecto.

Segundo Câmara Júnior (1974), o tempo, no eixo das conjugações verbais nas línguas românicas e germânicas modernas, é a própria “alma do verbo”, daí sua denominação alemã (*Zeitwort- palavra de tempo*). O tempo é o que assinala a relação temporal do acontecimento comunicado com o momento da fala. Assim, o presente encerra este momento, o passado é anterior e o futuro ocorrerá depois deste momento.

Desde a mais remota Antiguidade, os estudos gramaticais sobre o estatuto do verbo como classe gramatical dão-lhe o estatuto de palavra que expressa a temporalidade por excelência. Em grego e em latim, já se reconheciam contrastes sistemáticos expressos pelas noções de presente, passado e futuro.

Segundo Benveniste (1989), seja qual for o tipo de língua, verificamos por toda parte uma certa organização lingüística da noção de tempo, isto ocorre porque a temporalidade é um quadro inato do pensamento humano. De uma forma ou de outra uma língua

distingue sempre “tempos”, como um passado e um futuro, separados por um “agora”, o tempo em que se fala, tempo esse eternamente presente.

Isto nos permite concluir que separar a temporalidade do estudo da linguagem é algo impossível. O que diferencia uma teoria da outra é o modo como cada teórico lida com esta questão, assim a expressão do tempo pode ser vista tanto do ponto de vista da enunciação (Weinrich, 1968 e Fiorin, 1996), quanto sob a perspectiva estrutural (Lyons, 1979; Coseriu, 1980 e Mateus, 1989) e, ainda, sob a égide da aquisição/desenvolvimento da linguagem (Bloom, 1970; Clark, 1973; Noyce e Christie, 1985). Em nosso trabalho, acreditamos que as três perspectivas se completam para expressar tal categoria, por isso discorreremos um pouco sobre cada uma delas, no entanto daremos um maior enfoque aos aspectos relacionados à aquisição/desenvolvimento da linguagem, já que o nosso objetivo é mostrar como ocorre, numa perspectiva evolutiva, a manifestação da futuridade em narrativas escritas por crianças que se encontram em plena fase de aprendizagem da língua escrita.

A localização temporal dos enunciados em relação aos eventos é de natureza dêitica¹, podendo expressar-se ou não de forma gramaticalizada. Quando tal expressão manifesta-se gramaticalmente, origina os tempos verbais; já quando mostra a relação entre o mundo da enunciação e a situação ou evento descrito pelo locutor varia e dependerá da situação do sujeito em um determinado contexto.

A dificuldade para caracterizar os tempos verbais acentua-se ainda mais quando os usuários da língua têm de referir-se a eventos que não se encontram presentes no tempo e

¹ Segundo Lyons (1977 p. 637) podemos entender a dêixis como sendo “a localização e a identificação de pessoas, objetos processos, eventos e atividades[...] em relação ao contexto espaço-temporal acreditado e mantido pelo ato de enunciação, e a participação, em regra geral, de um locutor único e de pelo menos um interlocutor.

no espaço da enunciação temporal, e é justamente nesse contexto que está inserido o futuro.

O trabalho de Corôa (1985), baseado em Reichenbach (1947)², procura atribuir a cada tempo verbal uma definição única baseada na interpretação fornecida pelo morfema modo-temporal do verbo. O tempo, nesta perspectiva, necessitaria de três elementos:

- a) O Momento da Fala (MF), que identifica o intervalo de tempo em que ocorre a enunciação;
- b) O Momento da Referência (MR), que mostra o momento a partir do qual o enunciador situa o acontecimento referido;
- c) O Momento do Evento (ME), que assinala o momento em que os fatos ocorreram realmente.

As relações entre o Momento da Fala e o Momento do Evento podem ser exemplificadas com as seguintes frases:

- 1) “Maria está pulando corda”, em que o MF é simultâneo ao ME;
- 2) “Ana viu um peixe”, em que o momento da fala (MF) é posterior ao ME (o ver o peixe);
- 3) “Chegaremos amanhã”, em que o MF é anterior ao ME.

Nos três exemplos acima, a relação de simultaneidade (exemplo 1), posterioridade (exemplo 2) e anterioridade (exemplo 3) entre o Momento da Fala e o Momento do Evento é dada apenas pelo tempo verbal, nos exemplos 1 e 2, e pelo tempo verbal e o advérbio, no exemplo 3. Podemos acrescentar a cada exemplo deste um Momento de

² REICHENBACH, H. *Elements of Symbolic Logic*. New York: The MacMillan Company, 1947.

Referência (MR), isto é, a perspectiva de tempo que o falante transmite ao ouvinte ao situá-lo sobre um evento. Essa noção de referência pode ser modificada pela localização temporal de um fato, uma vez que podem ocorrer modificações no tempo dos eventos e no tempo da referência.

Lyons (1979) também reconhece que o tempo do verbo, além de representar o contraste entre presente, passado e futuro, representa uma categoria dêitica, por relacionar tempo da ação, estado ou evento referido na sentença ao mesmo tempo propriedade da sentença e da enunciação.

Weinrich (1968) declara que a “sinalização verbal” não tem uma relação intrínseca com o tempo, mas com a dependência do verbo com o sujeito falante.

Assim como os tempos verbais permitem estabelecer uma relação dêitica entre o Momento da Fala e o Momento do Evento, alguns elementos como os advérbios (amanhã, depois, etc.) e as expressões temporais (no dia seguinte, no outro dia, etc.) podem também expressar tal relação.

Na tentativa de mostrarmos o valor básico do futuro, mostraremos algumas concepções que tratam o assunto, para selecionarmos a que mais se adequar aos nossos objetivos.

1.3. O futuro em português

A definição de tempo é um enigma fascinante e polêmico tanto para os homens comuns quanto para os poetas, filósofos e cientistas. Tal polêmica aumenta ainda mais quando tentamos segmentá-lo no contínuo do tempo. Para o homem comum o tempo futuro representa o não-agora, aquilo que vem depois, o amanhã. Já para Santo Agostinho, este tempo não existe, uma vez que só há o presente, localizado na fronteira entre o passado e o futuro:

presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras. (Confissões, 1984: p. 222).

Ainda segundo o mesmo autor (*op. cit.*), o futuro só existe em forma de expectativa ou antecipação, não tem existência material como o passado e o presente, realizados por meio da memória e da percepção. Não podemos afirmar nada sobre o desconhecido, sobre o que existe apenas em forma de antecipação.

Mas afirmarmos que falta ao futuro um traço de existência e de verdade não se sustenta num mundo em que o tempo é relativo, pois “coisas e eventos são reais para A em um tempo T.” (Corôa, 1985, p.31)

Lyons (1979:322) diz que o “futuro é mais uma questão de modo que de tempo”. O modo, assim, como o tempo, freqüentemente se realiza pela flexão do verbo ou através de auxiliares. Cita ainda que a expressão da futuridade em inglês e em algumas outras línguas tanto pode referir-se ao modo como ao tempo. Por exemplo, em inglês o uso dos auxiliares *will* e *shall* não se refere apenas ao futuro. Entre os usos modais de *will* (inglês) ou da variante *dever* (português), devemos ressaltar os usos hipotético e indutivo do

futuro usados em verdades gerais e atemporais, que podem ser provadas indutivamente, como em *Oil will float on water* (O óleo flutuará sobre a água).

O autor (1979:326) ainda acrescenta que os modais *will* e *shall* do inglês são usados em frases que se referem ao futuro, mas este uso pode ser visto como uma consequência “natural” já que “as afirmações sobre ocorrências futuras são necessariamente baseadas em crenças, predições ou intenções do falante, e não no seu conhecimento do fato”. Por exemplo, na frase acima, a afirmação que o óleo flutuará sobre a água é natural já que sabemos que se misturarmos água e óleo este com certeza ficará na superfície.

Já os estudos de Travaglia (1981) sobre o futuro mostram que não há atualização da categoria de aspecto quando as expressões verbais possuem valor de futuro. Os tempos flexionais que normalmente marcam o futuro (futuro do presente e futuro do pretérito) por si só não expressam aspecto, só havendo atualização desta categoria através de outros recursos, como as perífrases e os adjuntos adverbiais. Por exemplo em frases como “**Plantaremos** muitas árvores no quintal” e “Geraldo **pintará** um quadro para mim”, observamos a ausência do aspecto pelas seguintes razões:

- a) Em primeiro lugar, eles (os verbos) marcam o tempo futuro que atribui à situação uma realização virtual, até certo ponto abstrata, que enfraquece as noções aspectuais que estão sendo atualizadas, dificultando a percepção das mesmas, ou as anula;
- b) Em segundo lugar, estes tempos têm um valor modal, proveniente de seu valor futuro que restringe a expressão do aspecto (Travaglia, 1981, p.153).

Corôa (1985) não aceita dissociar o verbo do conceito de tempo, mas reconhece que a categoria temporal não está universalmente ligada ao verbo, nem este a ela.

A autora mostra ainda que, para um estudo sobre o futuro, não se pode ignorar a importância das oposições modais, pois

O futuro, qualquer que seja sua ligação com o possível, o virtual ou o incerto, expressa sempre um pensamento que parte do possível para a certeza: interpretações antecipadas sobre este movimento fornecem os empregos modais; interpretações posteriores fornecem os empregos temporais. (p.59)

Câmara Júnior (1985) sustenta que não é possível separar tempo verbal e modo, pois o próprio morfema flexional verbal acumula as duas noções, sendo comum a utilização de tempos verbais do indicativo com valor modal, podendo estes verbos perder a expressão temporal em função da modalidade.

Mateus, Brito, Duarte e Faria (1989) mostram que nas línguas em que o futuro não está gramaticalizado é discutível considerá-lo um tempo, já nas línguas em que ele se gramaticaliza, como em português, assume, associado a um valor temporal, um valor modal de não factualidade. Esta concepção do futuro como modo, deriva de uma aproximação com o possível. Contrariamente ao que ocorre no presente e no passado, o valor de uma frase no futuro não pode ser comprovado no momento da enunciação da frase.

Estudos como os de Lyons (1979), Travaglia (1981), Câmara Jr. (1985) e de Mateus *et al* (1989), embora não sejam totalmente uníssonos entre si, mostram também o valor modal do futuro, tal concepção deriva de uma aproximação com o possível, pois o valor de uma frase no futuro não pode ser comprovado no momento da enunciação.

Acreditamos, assim como Corôa (1985), que o verbo é a palavra temporal por excelência e que, apesar do futuro apresentar significações mais amplas, não aceitamos dissociá-lo do seu valor eminentemente temporal.

Outra questão que diz respeito ao tempo verbal futuro está na interferência da categoria de modo na de tempo. A correlação entre os diversos graus de incerteza das categorias modais e os elementos de incerteza inerentes a qualquer evento ou estado de coisas futuros dá origem à sobreposição modal às formas que expressam a futuridade. Tal fato mostra um problema de categorização gramatical do futuro como um tempo verbal ou como modo, o que tem gerado muitas controvérsias, tanto na teoria lingüística quanto na análise de línguas particulares.

1.3.1. MODO E MODALIDADE

Modo e modalidade são duas definições que estão relacionadas. O modo é uma categoria formal do verbo e possui uma função modal, isto é, a atitude do falante (modalidade) em relação ao que disse pode ser expressa pelo modo do verbo e envolve, geralmente, um conjunto de paradigmas verbais que mudam de uma língua para outra. Em português (cf. Mateus *et. al*, 1983.), temos os modos indicativo, subjuntivo e imperativo, e é por meio deles que a relação modal entre o locutor e o estado de coisas se expressa.

No modo indicativo, o locutor reconhece o estado de coisas como altamente provável ou necessário; no modo subjuntivo, o estado de coisas é possível e no imperativo, o alocutário torna-se preponderante, pois há uma determinação de levá-lo a determinada ação ou a um comportamento específico.

Na modalização lingüística, relacionamos os diversos pontos de vista teórico, o sintático, o semântico e o pragmático, para que possamos focalizar, principalmente, a atitude do falante em relação ao conteúdo proposicional de seu enunciado. Na atitude do falante, podemos distinguir o *dictum*, o conteúdo proposicional, e o *modus*, o modo como

se diz algo. Este envolve uma série de gradações semânticas que indicam dúvida, certeza, hipótese, intenção, desejo, obrigação, possibilidade, probabilidade.

Apesar de os estudos sobre a modalização lingüística pressuporem a modalização lógica, lingüistas e filósofos possuem opiniões distintas sobre a questão da modalidade. Isto ocorre devido ao caráter não-lógico das línguas naturais. Neste trabalho não aprofundaremos tal questão, pois foge dos nossos objetivos de investigação. Sobre as modalidades, apresentaremos alguns de seus tipos, segundo Koch, 1986; Mateus *et al.*, 1989 e Travaglia, 1991.

1.3.1.1. Modalidades aléticas: necessidade/possibilidade

Foram as primeiras modalidades descritas pela lógica clássica. Referem-se à atitude do falante quanto ao valor de verdade de seus enunciados.

Nelas a realização dos eventos é vista como algo necessário, essencial, indispensável e inevitável, como podemos observar abaixo:

Ex: Eu preciso falar com você.

Segundo Travaglia (1994), as modalidades aléticas podem aparecer combinadas às epistêmicas. Em “Com esses recursos é possível resolver o problema”, o locutor toma a possibilidade como certa (possibilidade + certeza). Já em “Com esses recursos seria possível resolver o problema”, consideramos esta assertiva como provável (possibilidade + probabilidade). O autor mostra também que a necessidade como modalidade pode criar uma implicação de obrigatoriedade, tornando as aléticas quase deônticas. Como em “É necessário estar de bem consigo mesmo.” Neste exemplo, poderíamos também dizer que as modalidades aléticas podem se tornar epistêmicas, pois toda verdade contida em um ato de fala traz consigo o conhecimento e a avaliação que o falante possui das coisas do mundo.

1.3.1.2. Modalidades epistêmicas: certeza/probabilidade

Segundo Lyons (1979; p. 307), essas modalidades “mostram a crença do locutor na verdade do que diz, no momento da enunciação”. Se ele crê na verdade, temos a certeza; se duvida, temos a probabilidade, e a língua possui uma série de expressões que relativizam desde a certeza absoluta até o menos provável.

Ex: Ela tem quarenta anos. (certeza)

Ela teria uns quarenta anos. (probabilidade)

1.3.1.3. Modalidades deônticas: obrigação/permisão

Relacionam-se com a moral e o dever. Mostram a conduta, o comportamento que se espera de alguém diante de um determinado estado de coisas. Ao enunciar deonticamente, o locutor quer despertar no seu interlocutor um determinado comportamento ou ação. A importância está naquilo que alguém faz, por isso a importância dos atos de fala produzidos pelo falante revela-se de forma mais direta:

Ex.: É obrigatório o uso de capacete neste recinto. (obrigatório)

É proibido fumar. (obrigatório)

Nestes exemplos temos o obrigatório-sim e o obrigatório-não, respectivamente, já que o primeiro mostra uma obrigação, uma ação que deve ser executada (usar o capacete) e no segundo temos uma ordem que se caracteriza pela proibição de realizar uma ação (fumar).

1.3.1.4. Modalidades volitivas: intenção/optação

As modalidades volitivas referem-se à vontade, ao desejo, a emotividade do falante, fazendo com que, muitas vezes, um evento se realize.

Ex.: Quero muito ir a sua festa.

Como podemos perceber, as modalidades encontram-se ligadas umas as outras, pois o envolvimento com a verdade relacionada a mundos possíveis dificulta sua localização no discurso, porque o conteúdo de verdade que um ato de fala possui vem sempre mesclado com o conhecimento e o julgamento do falante. A modalidade alética só ocorre em seu estado puro fora do seu contexto de enunciação, quando mudamos o foco para a organização lógica interna dos termos da proposição e para sua relação com os mundos possíveis, podendo ou não ser verdadeira. Vemos, então, que estas modalidades não se prestam a uma investigação lingüística do enunciados, tanto quanto as epistêmicas e as deônticas. Diante disso e devido ao caráter não factual dos estados de coisas futuro, as modalidades que a ele se relacionam são as epistêmicas e as deônticas.

Segundo Mateus *et al.* (op. cit.), como o futuro, enquanto categoria formal da gramática de uma língua, possui implicitamente a sobreposição de um número de modalidades não-factivas, irreais, a afirmação do estado de coisas que ele representa decorre da avaliação que o locutor faz da necessidade, probabilidade, possibilidade ou impossibilidade de sua ocorrência.

Sem dúvida, a sobreposição modal está presente nas formas que expressam a futuridade. No entanto, segundo Fleischman (1982; p.31), a temporalidade ou modalidade atribuída a uma forma está sujeita a variações que derivam do processo evolutivo do latim para o português: “quanto mais temporalizada uma forma se torna, mais fraca é a sua força modal ou vice-versa”. Quando a temporalidade destaca-se, os usuários de uma língua procuram uma outra forma, na maioria das vezes uma perífrase, que reponha a modalidade perdida no processo de temporalização.

Após termos mostrado o valor modal do futuro, passemos agora às formas verbais que o expressam.

1.3.2. AS FORMAS VERBAIS DE EXPRESSÃO DA FUTURIDADE

Em português, a expressão da futuridade ocorre por meio das formas verbais de futuro do presente, futuro do pretérito e futuro do subjuntivo; presente-futuro e formas perifrásticas. Além disso, há construções perifrásticas que possuem valor modal e que também expressam a futuridade, como ter de / que; querer, poder, dever + infinitivo.

1.3.2.1. Futuro do Presente

Segundo a gramática tradicional, o tempo verbal futuro expressa uma ação que ainda está para ser realizada. Para Cunha e Cintra (1985), este tempo exprime um fato certo ou provável, posterior ao momento em que se fala. Já para Sacconi (1989), expressa “um fato posterior certo.”

Tais definições mostram que a noção de futuro não varia muito de gramático para gramático, pois todos reconhecem o futuro como um tempo verbal que indica posterioridade e reconhecem também o presente do indicativo como marcador de posterioridade. Cunha e Cintra (1985), ao contrário de outros gramáticos, ainda reconhecem as formas perifrásticas *ir + infinitivo*, *haver de e ter de + infinitivo*, como expressões que denotam futuridade.

Segundo estes autores, além da posterioridade, essas formas exprimem certeza, probabilidade, obrigação, porém não explicitam que esses valores fazem parte da disposição mental do falante: a modalidade. Tal fato mostra uma lacuna bastante grande nos estudos gramaticais sobre o tempo verbal futuro, pois qualquer estudo sobre este tempo verbal não pode deixar de lado a importância das oposições modais.

Neste trabalho, utilizaremos o termo futuridade como sinônimo de posterioridade e isto merece um esclarecimento. Segundo Fleishmann (1982, p.16), posterioridade e futuridade são dois conceitos temporais em que o significado de um está contido no outro. Daí porque a possibilidade de considerarmos o tempo verbal futuro como indicador

da posterioridade e da futuridade. A posterioridade, segundo o autor (*op. cit.*) mostra a seqüência PR (ponto de referência) – ME (momento da enunciação), em que eventos se sucedem encadeadamente, um posterior ao outro, como em, *Ele entrou calado, jantou e, em seguida, saiu de novo*, ou em que um evento decorre, sucessivamente, a partir da realização da hipótese contida no outro: *Quando ele chegar, almoçaremos.*

1.3.2.2. Futuro do Pretérito

Segundo Cunha e Cintra (1985) e Bechara (1999), o futuro do pretérito assim como o futuro do presente expressa uma ação que ainda vai ocorrer. Embora alguns gramáticos não se refiram ao valor modal do futuro, eles afirmam que este tempo verbal também pode expressar incerteza (dúvida, probabilidade) ou polidez e não apenas ações posteriores ao momento da fala (MF). Em frases como, *Depois de instalada, a Academia se transformaria em sua outra casa* (Cunha e Cintra, 1985, p. 451), além da futuridade reforçada pelo advérbio *depois*, temos implícita uma noção de dúvida. Já em *Sem a crença em uma vida futura, a presente seria inexplicável*, a afirmação de que a vida atual seria inexplicável está condicionada, isto é, *sem a crença em* corresponde a *se não houvesse a crença em*.

Pelos exemplos dados, pudemos observar que estas formas são mais modais que temporais. Alguns autores que enfatizam o seu valor modal chamam-nas de **condicional**, outros que as compreendem como **futuro do pretérito** enfatizam o seu caráter temporal.

Bezerra (1993) prefere considerá-lo como modal e temporal ao mesmo tempo. Segundo o autor, a forma em */-ria/*, marca morfológica desse tempo verbal, tem função temporal quando marcar um evento posterior a algum ponto de referência do passado e tem função modal quando expressa uma série de modalidades como, dúvida, polidez, probabilidade. Em orações de tipo *Ele disse que compraria um carro*, temos o valor

temporal deste tempo verbal, pois mostra um evento posterior (comprar um carro) a um ponto de referência do passado (dizer). Mas também esta forma verbal, mostra-nos que a realização do evento, expressa pelo enunciado, pode ocorrer.

1.3.3. As Formas Futurizadas

Sabemos que a expressão da futuridade não se limita às formas canônicas do tempo verbal futuro. Existem formas futurizadas que utilizam o presente do indicativo, por exemplo, para exprimirem ações ou fatos que ainda acontecerão, como em *Eu vou fazer a faxina*, *Eu faço a faxina amanhã*. Apesar da pequena diferença entre elas, as duas querem dizer a mesma coisa, isto é, são formas alternativas para expressar *Eu farei o serviço*.

Vejamos agora essas formas.

1.3.3.1. Presente

O tempo verbal presente não indica apenas uma ação que é concomitante ao momento da enunciação (presente momentâneo) *O céu está nublado*. Ele pode ser usado para indicar ações e estados permanentes (presente gnômico) *Deus é dez*; indica também uma ação habitual (presente habitual ou freqüentativo) *Como pouquíssimo*; pode ser usado também para dar vivacidade a fatos ocorridos no passado *Cabral descobre o Brasil em 1500* e para marcar um fato futuro, mas próximo *Outra hora eu volto*.

Devido à capacidade neutralizadora do presente, Weinrich (1968) o considerou como o tempo zero (básico). Vemos em manchetes jornalísticas, com muita freqüência, o uso do presente independentemente do fato ser anterior, simultâneo ou posterior ao ato da enunciação. Por exemplo, em *Acusado pega 24 anos de reclusão* (Diário do Nordeste, 20/05/2005), a ação de ser condenado (pego) já pode ter ocorrido, estar ocorrendo ou

estar para acontecer. A função desse enunciado é apenas chamar a atenção do leitor para a situação comunicativa comentadora, na qual se espera o seu envolvimento.

O fato de o presente poder envolver tanto ações simultâneas, anteriores ou posteriores possibilita o seu uso em lugar do passado ou do futuro e, quando utilizado como tal apresenta noções de retrospectão ou prospecção. Possui também valores aspectuais ou semânticos que dependem do contexto para sua realização. Assim em *Outra hora eu volto*, o valor do futuro do presente do indicativo é reforçado pelo adjunto adverbial.

No uso real do presente, há simultaneidade dos momentos da fala, da enunciação e do ponto de referência. Em frases como *O céu está claro*, o estado de coisas *estar claro*, *limpo* (ME) coincide com o momento da referência (MR) que coincide com o momento da fala. Já no emprego futurizado *Outra hora eu volto*, estes momentos não coincidem, já que *voltar* está incluído no momento da referência (MR) e *outra hora* é posterior ao momento da fala. Tal situação mostra a flexibilização do presente, isto é, o presente tem em sua formação um pouco de passado e um pouco de futuro.

Concluídas nossas considerações sobre a forma futurizada presente, passemos à forma *ir + infinitivo*.

1.3.3.2. Ir + Infinitivo

A perífrase verbal *ir + infinitivo* é composta pelo verbo auxiliar de movimento *ir* mais o infinitivo do verbo principal. Segundo estudos sobre a expressão do futuro em português, como os de Domingos (2000) e Silva (2002), esta forma é a mais empregada para expressar este tempo verbal, pelo menos na língua falada. Tal fato parece acontecer devido ao valor semântico do verbo *ir* que expressa a idéia de futuridade³.

³ Segundo o dicionário Aurélio, *ir* significa deslocar-se dum lugar para outro (...); como verbo auxiliar exprime tempo futuro, ou significa 'estar prestes a', 'tencionar'

Para falarmos do valor prospectivo das formas de infinitivo, basear-nos-emos em Câmara Jr. (1985). O autor, nesta obra, considera a oposição entre as formas nominais do verbo (gerúndio, infinitivo e particípio) aspectual e não temporal. Assim, o gerúndio possui o aspecto inconcluso, o particípio concluso ou perfeito, já o infinitivo, como forma mais definida do verbo, possui uma noção temporal mais desenvolvida e ainda uma noção de caráter prospectivo, orientada para o futuro. Parece-nos, então, que tanto o caráter prospectivo do infinitivo como a idéia de movimento do auxiliar contribui para expressão da futuridade por essa forma perifrástica.

Tendo apresentado, primeiramente, os aspectos formais de que nossa língua dispõe para expressar o futuro, cabe-nos agora mostrar os aspectos relativos ao tempo verbal na narrativa.

1.4. O tempo verbal na narrativa

O tempo verbal é um elemento importante na narrativa, pois expressa as ações, estados ou fenômenos que constituem a essência dos eventos dirigidos pelo narrador e que se tornam objeto de seu discurso. Refere-se também à expressão da temporalidade e a ordenação cronológica dos eventos, o que constitui um aspecto importante para definir a narrativa.

Na área da aquisição da linguagem os estudos sobre o desenvolvimento de conceitos temporais em narrativas infantis têm sido um tópico bastante discutido.

Os estudos de Clark e Clark (1971) demonstraram que as primeiras flexões adquiridas pela criança são marcadas por desinências de presente, depois se aumenta o número de verbos auxiliares e/ou flexões que serão usados em vários contextos. Os advérbios temporais como **ontem** e **amanhã** aparecem antes dos termos **antes** e **depois**.

A partir daí, nota-se que as crianças começam a ordenar os eventos na linha do tempo baseadas no momento da fala.

Os estudos de Ferreiro (1990) mostram que o último estágio no desenvolvimento da aquisição de expressões temporais pela criança acontece quando ela já começa a expressar relações mais complexas de anterioridade, posterioridade ou simultaneidade, através de complexas relações de tempo e advérbios temporais.

Os estudos de Perroni (1992) sobre o texto narrativo mostram que um dos critérios consensuais para a identificação de um texto narrativo é a existência de dependência temporal entre um evento X e outro Y. Toda história possui sempre um evento desencadeador que origina uma mudança ou passagem, alterando, assim, o estado ordinário das coisas do cotidiano. O desenrolar das ações/eventos apóia-se, principalmente, numa marcação temporal/causal. A autora nos fornece ainda um amplo panorama da construção da noção de tempo em duas crianças, na medida em que descreve o desenvolvimento do discurso narrativo desde a fase denominada por ela de *técnica de narração primitiva*, por volta dos dois anos de idade até os cinco anos de idade, fase em que a criança já se constitui um narrador, sujeito de sua enunciação. Seus estudos demonstram que aos dois anos a criança ainda não é capaz de construir sozinha um discurso narrativo. O tipo de discurso de que a criança dispõe nesse momento está preso ao aqui/agora: “ou o comentário do que está ocorrendo no momento da interação, ou o da programação daquelas ações que a criança pretende realizar em seguida” (Perroni, 1992, p.40). O organizador presente nesse momento é o **agora**, bem como outras expressões aspectuais: **já, pronto, outra vez**.

Aos três anos aumenta significativamente o número de tentativas de construção de histórias pelas crianças, tendo sempre o adulto como suporte. Neste período, a autora

notou que as construções que as crianças utilizam para relacionar os eventos são do tipo justaposição, em que a ligação se dá basicamente pelo operador (e) **daí**.

Aprofundando a análise, a estudiosa notou que é a partir dos dois anos e sete meses que começam surgir as expressões de relações temporais tipo, **depois, daí, então, ontem, amanhã, de noite**. Perroni (*op. cit.*) chama a atenção para o fato de que **depois** é usado inicialmente com função prospectiva no programar de ações ou eventos, dando indícios do avanço do momento dêitico da enunciação para frente (futuro), contrapondo-se assim ao **agora** já existente. Tal como para o operador **depois**, a autora identifica que o **quando** passa por transformações no processo de construção de seu significado pela criança. Inicialmente, ela atribui a este operador um significado espacial (= onde), somente por volta dos quatro anos é que a introdução do **quando** dá origem à passagem da estrutura X DAÍ Y, que representa uma forma primitiva de organização temporal, para a estrutura mais complexa QUANDO X, Y. Na perspectiva da autora, a segunda estrutura fornece pontos de referência, “recortando o contínuo indiferenciado do não-agora” (Perroni,1983:99). Percebe-se a partir de então que o refinamento na construção de pontos de referência temporal pode ser atestado, com o aumento de construções com **quando** e também com outras expressões de tempo, como, **outro dia, amanhã, ontem**.

Nesta fase, a criança, ao usar esses marcadores, demonstra que faz um esforço no sentido de se referir a um tempo que não mais é aqui/agora. Tal como as histórias criam um universo de referência que se opõe a um contexto imediato, ao proceder assim, a criança, dentro de suas possibilidades, refere-se a um passado ou a um futuro.

Por volta dos cinco anos, a criança já demonstra sua capacidade de construir, autonomamente, narrativas com vários pontos de referência temporal partilhados e não partilhados pelo seu interlocutor. Ao fazer isso,

a criança demonstra já saber que esse tipo de discurso tem uma estrutura peculiar, em que a ordenação temporal /causal de eventos é importante para sustentar a realidade que cria, além da necessidade do singular, o evento que deu origem a um desequilíbrio do estado de coisas original (Perroni, 1983:223).

A complexidade dos processos que envolvem a expressão da temporalidade também foi estudada por Gleitman e Gillette (1997). As pesquisadoras demonstraram através de uma experiência feita com adultos que a aprendizagem de expressões que denotam ação (verbos) é bem mais complicada que aquelas que nomeiam seres (substantivos). A experiência consistia em pedir que sujeitos adultos assistissem a *videotapes* de mães brincando com suas crianças, mas com o áudio desligado. Estes cliques possuíam um comprimento suficiente para que os sujeitos captassem o contexto da conversação, por exemplo, de uma mãe mostrando e descrevendo um elefante de brinquedo a seu filho que, até então o pega e o manipula. Dizia-se aos sujeitos que sempre que a mãe estivesse pronunciando um substantivo-alvo⁴ eles ouviriam um bipe; sua tarefa era identificar a palavra dita pela mãe. Os sujeitos não tiveram muita dificuldade nesta tarefa, adivinhando os nomes corretamente mesmo na primeira exposição ao vídeo e melhorando com o acréscimo de mais exemplos. Já no tocante aos verbos a experiência era a mesma, só que os resultados foram diferentes daqueles dos experimentos com substantivo: os sujeitos identificaram corretamente o verbo que a mãe estava dizendo somente em 15% das vezes. Além disso, não há uma concordância entre os sujeitos quanto às identificações incorretas dos verbos (praticamente cada sujeito faz uma declaração falsa diferente), enquanto que para os substantivos há uma concordância.

Através de seus estudos as autoras (*op.cit.*) concluíram que esta dificuldade consistia na diferença do uso dos substantivos e verbos, o que poderia ajudar a explicar esta singularidade na aprendizagem. Três fatores são apontados como principais para

⁴ Os substantivos eram sempre concretos.

explicar por que a aprendizagem dos verbos é mais complexa e difícil que a dos substantivos. O primeiro é um fator de uso pragmático: os verbos descrevem itens muitas vezes abstratos, ao passo que os substantivos descrevem objetos observáveis. Um outro fator mostra que o uso dos verbos em oposição ao dos substantivos não está rigidamente ligado aos contextos extra-linguísticos, referindo-se com mais frequência ao não-presente. Um último fator mostra que a aquisição dos verbos exige acesso à estrutura sintagmática da língua de exposição e as crianças levam um certo tempo para controlar as propriedades estruturais mais complexas.

Já Adam (1992) mostra que a narrativa é formada, basicamente, por **sujeito, temporalidade e predicados transformados (predicados que caracterizam um sujeito X no instante T)**. O autor reconhece ainda que a **temporalidade** é a característica comum a todos aqueles textos que contam uma história, mas admite que, para que haja uma narrativa, é necessário que a temporalidade esteja dominada por uma tensão, afinal receitas e crônicas comportam uma dimensão temporal que não as transforma em narrativa por causa disso. Apesar desta proposta não se ligar diretamente à área da aquisição da linguagem seus pressupostos nos ajudam a compreender a função do tempo na narrativa: marcar uma sucessão de fatos desencadeadores de uma tensão.

CAPÍTULO II

A CRIANÇA e a NARRATIVA

2.1. Como se estrutura a narrativa?

A narrativa é o gênero mais utilizado na troca de experiências entre os falantes de uma língua. Dado o caráter inerente à narração, quem narra se torna o centro das atenções, passa do relato de fatos aos relatos pessoais, expõe uma série de eventos, vividos ou imaginados, relacionados a um fio condutor que envolve, principalmente, o tempo, o espaço e os personagens.

As primeiras formas de narração eram feitas através de desenhos sobre a superfície de algum objeto, tais formas evidenciaram as primeiras manifestações da necessidade do ser humano de expressar sua visão de mundo, de exteriorizar suas idéias e emoções (daí a importância da narrativa na psicologia jungiana), enfim, de estabelecer comunicação com outros indivíduos. Nossa concepção de narrativa é baseada nos estudos de Barthes (1971), segundo o qual *a narrativa começa com a própria história da humanidade, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa* e também na tese evolucionista dos usos da escrita desenvolvida por Ehrlich (1983).

Segundo Ehrlich (*op. cit.*) o homem, desde a mais remota Antiguidade, usa a escrita para as mais diversas finalidades, dentre elas: o uso emprático ou atos elementares de fala; o uso homílico ou atos de fala para o entretenimento (como o relato de histórias e conversas); o uso institucional e o uso para a troca de informações ou transmissão de conhecimentos. O autor ainda apresenta um quadro de distribuição de funções entre a fala e a escrita em que o uso homílico é o mais empregado, quer na atualidade, em comunidades lingüísticas européias e norte-americanas, quer por suposição nos primórdios do desenvolvimento da escrita. Para o autor, a transmissão do conhecimento

era fundamentada no ato básico da fala, no ato de “contar”, isto é, através do discurso narrativo.

Os estudos de Ehrlich (1983) conferem à narrativa um status especial e um grau de importância percebidos pelo grande interesse com que tem sido estudado o discurso narrativo nas diversas áreas do conhecimento humano.

Graesser, Golding e Long (1991) mostraram as diversas áreas do conhecimento que possuem um grande interesse pela narrativa, como a psicologia cognitiva, a inteligência artificial, a lingüística computacional, a crítica literária, antropologia e a educação. Os autores conferem à narrativa este status especial por esta ser uma forma de discurso fácil de ser compreendida e lembrada quando comparada a outros tipos de discurso, como a definição, a descrição, a exposição e a persuasão. Mas há traços do discurso narrativo que não podem ser separados da modelagem cognitiva (os autores trabalham principalmente com essa concepção). A importância que o gênero narrativo assume no sistema cognitivo é explicada, primeiramente, pelo seu conteúdo e depois pela forma como o conteúdo é representado e pela quantidade de exposição. A troca de experiências, seja ela vivida ou imaginada, entre o falante/ouvinte ocorre mais freqüentemente através do discurso narrativo do que entre outras formas discursivas e é ao mesmo tempo regulada pela cultura, que orienta o conteúdo da narrativa. Como o conteúdo da narrativa resulta da troca de experiências, composto por seqüências de eventos que aparecem freqüentemente no processo comunicativo e que permitem mais facilmente compreender e lembrar o conteúdo da história, a primeira consequência dessa colocação é a aceitação de que a estrutura da história é adquirida mais cedo que as estruturas de outros gêneros discursivos e que nas sociedades que priorizam o sistema da escrita, a narrativa oral surge antes da narrativa escrita, isto é, a criança antes de aprender a escrever já domina estratégias concernentes à estrutura da narrativa, principalmente, quando relata um episódio passado.

Uma outra característica da narrativa como produto da troca de experiências entre falante/ouvinte ou escritor/leitor é o uso de inferências. No momento da comunicação nem todas as informações aparecem na estrutura superficial do texto, já que os esquemas que temos sobre todas as formas de conhecimento que orientam e compõem nossa visão de mundo nos permitem, no momento da fala ou da escrita, selecionar e utilizar somente as estruturas da língua que consideramos necessárias.

Este processo de acessar as informações armazenadas em nossa memória nem sempre é comum ao falante e ao ouvinte. Na oralidade, as lacunas criadas pelo falante são mais fáceis de serem preenchidas, o mesmo não ocorre na língua escrita. A narrativa é o gênero discursivo que possibilita um melhor preenchimento dessas lacunas, porque os participantes do processo comunicativo, além do conhecimento das estruturas da língua nos níveis semântico, sintático e grafofônico, compartilham também o conhecimento de mundo, que integra o conteúdo e a estrutura da narrativa.

Ainda segundo Graesser, Golding e Long (*op. cit.*), existe uma densidade mais alta de conhecimento mútuo associada ao texto narrativo que favorece o debate de como as categorias de inferência são geradas quando o texto narrativo é compreendido, de como as inferências são levantadas em torno das metas que impulsionam as ações dos personagens em episódios lidos e episódios não lidos.

Segundo Hudson e Nelson (1984) e Emmott (1996), a narrativa desempenha um papel importante em várias habilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo.

Hudson e Nelson (1984), comparando a produção escrita de crianças em textos narrativos de relato geral do que acontece num evento e textos narrativos de específicos passados, encontraram que a familiaridade com os eventos influenciou os dois tipos de narrativas e que, com o aumento da experiência, as crianças incluíam mais informações

gerais e menos informação particular. Este resultado corrobora com a proposta de Graesser *et al.*(1991) de que as representações mentais mais abstratas são derivadas de eventos conhecidos. Assim, não é difícil aceitarmos que, quanto mais a criança compreende e produz textos com base em seqüências de eventos cotidianos variados, mais ela amplia seu sistema cognitivo.

Porém, a questão das estruturas mentais recebe um enfoque mais amplo e é vista de diversos modos.

Emmott (1996) traçou uma distinção entre estruturas mentais de conhecimento em geral e estruturas mentais específicas do texto. Para a autora (*op. cit.*), a estrutura geral de conhecimento consiste em informações que levamos para um texto, enquanto a estrutura mental específica é formada de informação que vem do texto. Emmott (1996) mostrou ainda que, ao contrário dos estudos sobre estruturas gerais de conhecimento, o interesse pelo conhecimento em estruturas mentais específicas de texto é bastante recente.

Diante da diversidade de pontos de vista sob os quais a narrativa pode ser tratada, não nos surpreende admitir uma diversidade de conceitos e de regras que tentam explicar seu funcionamento. Diversas questões podem ser levantadas. Por exemplo, podemos perguntar: como o narrador narra os fatos? Lentamente ou aceleradamente? Como entrelaça as partes que integram a sua narração? Como o narrador se coloca no seu texto? Como procura solucionar os episódios que narra?

Em que ordem os eventos são apresentados? A estrutura da narrativa é formada por estruturas narrativas menores ou episódios incidentes, cujos acontecimentos devem ser dispostos no tempo. Um aspecto importante no discurso narrativo é a seqüência narrativa, que diz respeito à disposição dos fatos, episódios e comentários. O narrador pode ordená-los uns após os outros ou de modo simultâneo.

O narrador manifesta uma preocupação com o leitor? Uma das maiores dificuldades na construção de um texto é exatamente definir o tipo de leitor para o qual se escreve. Na narrativa, procuramos fazer a distinção entre a figura do narrador e do escritor. Assim como o narrador é uma entidade distinta do escritor, o leitor também é uma entidade múltipla. Na realidade, o autor de um texto, no momento de sua composição, imagina um leitor virtual, isto é, aquele para quem o autor imagina estar escrevendo. Muito embora, o seu desejo seja que o leitor virtual compreenda integralmente o sentido do texto, tornando-se assim um leitor ideal. Este desejo se traduz nas pistas oferecidas pelo autor a partir da relação letra/som, forma das palavras, combinação e ordem das palavras, significado das palavras e exposição dos fatos.

Essas questões sobre a natureza da narrativa implicam considerarmos quais os componentes básicos da narrativa à luz da gramática da história.

Algumas teorias sobre a estrutura da história diferenciam a natureza da organização da história, a estrutura do evento e a estrutura discursiva e as narrativas orais e as escritas. Contudo, a melhor forma de definir a narrativa, segundo Brewer (1985) e Graefer *et. al.* (1991), é por meio da descrição de seus componentes básicos, que serão descritos a seguir, como o início da história, as personagens, a localização espacial e temporal, os conflitos, as metas e as tramas, os eventos, o componente afetivo, o narrador e seu ponto de vista e o fechamento da história.

O INÍCIO DA HISTÓRIA

Segundo Brewer (1985), o início da história é a principal diferença entre as narrativas orais e escritas. As formas canônicas do início da história, como o “era uma vez”, são determinadas pelas propriedades culturais de um povo, somente em histórias orais; já nas histórias escritas, não há uma forma lingüística fixa. As gramáticas de

história são unânimes em colocar o “início da história”, seja ele convencional ou não, como um dos componentes essenciais ao discurso narrativo (Graesser *et al.*). Os autores ainda acrescentam que o final também é extremamente salientado pelas crianças na faixa etária de seis anos.

AS PERSONAGENS

A quantidade e a ordem das personagens são caracterizadas de acordo com as diferentes culturas. Sendo assim, podemos encontrar narrativas em que as personagens são apresentadas logo no início da história; primeiramente o vilão, depois o herói; e em se tratando de irmãos, o mais velho é apresentado primeiro que o mais novo (Brewer, 1985). De acordo com Graesser *et al.*(1991), as personagens são preferencialmente seres animados com metas e planos estabelecidos. As qualidades próprias do ser humano são assumidas na narrativa por seres inanimados ou por não humanos, por meio da personificação. Estes personagens tentam reconstituir os comportamentos presentes no mundo real.

LOCALIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

Numa narrativa os eventos baseados em experiência ocorrem num determinado período de tempo e com uma localização espacial determinada. Este tipo de informação normalmente aparece no início da narrativa e seu objetivo, segundo Graesser *et al.* (1991) é permitir que o leitor construa uma imagem visual do cenário espacial e identifique as normas sociais relacionadas à situação. Por ser papel da circunstância temporal mostrar as relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade entre os fatos da história, o tempo na narrativa determina um problema entre a temporalidade da história e do discurso. Na história o tempo é multidimensional e no discurso é linear. Naquela, os acontecimentos podem se desenvolver simultaneamente, cabendo ao narrador através do

tempo do discurso ordená-los em seqüência. Mas o escritor nem sempre obedece à ordem dos fatos e rompe com a cadeia sucessiva para fins estéticos. É a situação temporal que possibilita, dentro de uma narrativa, a ocorrência de encadeamento, alternância e encaixamento de outra narrativa.

A localização espacial na narrativa permite ao leitor interagir melhor com o texto narrado. Segundo a teoria literária, o espaço ultrapassa as fronteiras do lugar onde os fatos da história vão ocorrer e estabelece relações recíprocas que influenciam o meio ambiente e o homem.

CONFLITOS, METAS E TRAMA

Os acontecimentos em uma narrativa, geralmente, são ocasionados por um conflito ou problema que a personagem principal deve enfrentar. Utilizaremos o termo *conflito* com uma significação bastante ampla, já que ele abriga todo tipo de seres que se defrontam ou que exercem, uns sobre os outros, algum tipo de influência. A complicação da história começa com a apresentação de uma meta principal para solucionar um conflito, isto é, diante de um problema uma personagem expressa através das metas um estado que deseja atingir para solucionar o conflito. Quando se instaura o conflito e a meta para solucioná-lo, surge a trama, apresentada em uma série de episódios que eventualmente resolvem a complicação: se a narrativa possui apenas uma complicação, a meta é apresentada no início da narrativa e a trama expõe subseqüentemente as idéias para a resolução da complicação; se for mais longa apresenta uma quantidade maior de obstáculos e de desafios no curso da história.

Segundo Graesser *et. al.* (*op. cit.*) a construção da trama em narrativas longas, isto é, aquelas que possuem várias complicações, é dificultada por diversas razões. Primeiramente, a trama é determinada por outros componentes da narrativa, como o

componente narrativo. Depois, a trama é formada por estruturas sobrepostas que possibilitam o encaixe de planos complexos de uma mesma personagem. Em terceiro lugar, a existência de muitas personagens na configuração da trama em narrativas longas e complexas, pois cada personagem tem uma meta a ser alcançada que pode concorrer com a meta de outras personagens. Por fim, há uma interferência mútua entre a construção da trama e a execução dos planos, pois, à proporção que a trama é revelada, os planos são revistos e podem dificultar a construção da trama pela variedade de metas a serem coordenadas.

EVENTOS

Segundo Brewer (1985), podemos compreender “eventos” como um conjunto de ações organizadas por metas que fazem parte do esquema da narrativa. Assim, podemos compreendê-los como o estabelecimento da trama e das resoluções de complicações ao longo da história.

A sequenciação dos eventos ou trama é um aspecto bastante importante para a ordenação de metas. Brewer (1985) ao testar eventos ordenados por metas, desenvolveu uma teoria de representação psicológica e observou que os eventos que eram hierarquicamente organizados por metas, foram mais recontados que aqueles pouco hierarquizados. Isto é, as ações que eram organizadas de forma canônica foram mais lembradas que as ações fora de ordem, as quais mudaram mais de posição quando recontadas.

O autor reconhece ainda uma distinção entre os eventos de histórias orais e de histórias escritas: nas histórias orais, a ordem do discurso pode seguir a ordem dos eventos ou ser alterada através de avanços e retrospectos; já nas histórias escritas, a

ordem do discurso quase não segue a ordem dos eventos subjacentes que são selecionados para estabelecer conflito.

Uma outra característica dos eventos é que eles se relacionam com os aspectos culturais de um povo, mas não refletem o esquema narrativo ou de história do escritor. Reflete, sim, o conhecimento de aspectos culturais da comunidade na qual o escritor está inserido e deve encontrar no seu leitor uma estrutura cultural correspondente para que as seqüências descritas na narrativa sejam satisfatoriamente compreendidas. Segundo Brewer (op.cit.), os aspectos culturais da narrativa são características válidas para todas as narrativas de uma cultura, sejam elas histórias ou não.

O COMPONENTE AFETIVO

Segundo Graesser *et. al.*(1991), o componente tenta salientar o fato de que as histórias são usadas para entreter e que elas são responsáveis por sentimentos de surpresa, suspense e curiosidade, considerados estruturas de eventos que produzem efeitos particulares no leitor. Na estrutura discursiva de surpresa, o autor retém informações no começo da estrutura que impedem o leitor de perceber que algo não está sendo revelado. Apenas no final do discurso, o autor revela as informações para surpreender o leitor. Já a estrutura do evento de suspense conduz o leitor a perceber que algo pode ser bom ou não para um dos personagens. Este tipo de discurso possui ainda informações que prolongam o suspense e motivam o leitor a ficar concentrado sobre as conseqüências potenciais até quando a conseqüência é dada resolvendo o suspense. Assim, tanto a curiosidade, como a surpresa e o suspense resultam de alguma informação que não está presente no texto. Em muitas narrativas, o componente afetivo se desenvolve de acordo com a trama, ou

seja, a trama pode inverter, mudar o sentido e entrelaçar o quadro de excitação que alcança o clímax e retorna abruptamente a um estágio de calma.

Neste sentido, podemos perceber que o componente afetivo permite ao autor de uma narrativa uma grande liberdade para omitir ou reordenar os eventos de uma história e ainda permite ao leitor manifestar sua satisfação quando as narrativas são organizadas em estruturas de eventos que causam surpresa, suspense ou curiosidade e apresentam a resolução das estruturas deste componente. Sendo assim, são chamadas histórias apenas as narrativas que possuem um evento de iniciação e um desfecho. As intuições sobre o que é a história são mediadas por dois possíveis mecanismos do leitor: conhecimento das estruturas canônicas discursivas para as histórias e conhecimento das possíveis respostas que os eventos com componente afetivo são capazes de produzir.

NARRADOR E PONTO DE VISTA

O papel do narrador em uma história é articular a apresentação dos elementos que constituem a narrativa. Assim, a primeira atitude do narrador é decidir quem vai relatar os fatos, mostrar as ações e idéias dos personagens.

Segundo Graesser *et. al.*(1991), há uma complexa relação que envolve a relação escritor/narrador: de forma simplória, pode indicar que não são entidades diferentes; de modo mais complexo, podemos perceber que há uma distância entre o escritor e o narrador quando entra em questão um outro componente da narrativa, *o ponto de vista*. Este componente é considerado a forma como o narrador se situa no relato e como um critério organizacional do material narrativo. Raramente, aparece explícito, ao contrário, é inferido pelo leitor através de traços lingüísticos que assinalam a subjetividade. Segundo Graesser *et. al.*(1991), o ponto de vista pode relacionar o narrador com o escritor, com um personagem, com o escritor e um personagem ou com nenhum deles.

O narrador pode ficar ausente na história, comportando-se portanto como um mero observador (visão “de fora”, segundo Todorov, 1971), pode incluir-se na história como um personagem (a visão “com”) ou pode assumir o papel de alguém que sabe tudo (a visão “por trás”). Quando o narrador é onisciente, sua onisciência manifesta-se, primeiramente, quando o narrador desenvolve os acontecimentos sem antecipá-los para o leitor, muito embora a caracterização de alguns personagens permita fazer previsões sobre a atuação dos mesmos. Por exemplo, o uso de adjetivos como, “uma **linda** menina”, delinea um perfil positivo da personagem, o que prever que esta personagem representará o bem. Já para o antagonista, o narrador também utiliza adjetivos, como “lobo **mal**”, mas de caráter negativo, fazendo com que o leitor perceba a alegoria do mal que este personagem materializa. Deste modo, o narrador demonstra através da qualificação dos personagens a linha de atuação de cada um, bem como controla a relação e empatia personagem/leitor. No segundo modo, o narrador antecipa de forma genérica as ações que irão ocorrer, como, por exemplo, “um dia o lobo queria comer a chapeuzinho.”

O narrador também pode apenas observar os personagens, sem seguir o fluxo, o psiquismo dos personagens. Este narrador sabe menos do que qualquer um de seus personagens.

Um outro ponto de vista é aquele em que o narrador conta os fatos, em primeira pessoa, não como protagonista, mas como personagem da história. Este tipo de narrativa é bastante difundido na literatura moderna, cuja narrativa pode ser conduzida em terceira pessoa, mas sempre na visão de um personagem. Este narrador sabe dos acontecimentos na mesma proporção que seus personagens, e portanto, não tem como adiantar informações sobre os fatos antes que eles ocorram (Todorov, 1971).

O FECHAMENTO DA HISTÓRIA

Segundo Brewer (1985) o final de uma história pode ser considerado como a última ação de uma série de conseqüências que motivaram a história, como a resposta final de um personagem à trama narrativa, ou um enunciado que mostra que a seqüência dos eventos não será continuada. Em narrativas orais, o final possui uma estrutura mais convencional, podendo variar de um simples “fim” até “e viveram felizes para sempre”. Aparentemente, as histórias modernas não mostram uma forma obrigatória de sinalizar o final.

Os componentes da história foram representados através de uma gramática da história, que segundo Fitzgerald (1992), define as partes importantes de uma história e a forma como elas são organizadas.

Para Graesser *et. al.*(1991), uma gramática da história pode ser compreendida também como um meio formal para se apreender as propriedades mais importantes de um esquema de história, isto é, de uma estrutura cognitiva que orienta a compreensão de uma determinada classe de histórias.

Para os formalistas russos, como Propp, Vieira (2001) nos mostrou que eles propuseram um estudo dos contos maravilhosos ou contos de fada baseado em tentar resolver o dilema da estrutura narrativa, ao questionarem se a narrativa era um simples acúmulo de fatos ou se possuía uma estrutura comum a outras narrativas. Segundo Vieira (*op. cit.*), Propp descobriu que muitas vezes os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes, pois muitas são as situações, quando comparamos contos diferentes, que se resumem numa mesma ação, segundo a qual os nomes e os personagens mudam, mas não suas funções. Os estudos formalistas permitiram às histórias serem estudadas sobre um enfoque que priorizasse as partes do discurso,

transcendendo assim aos estudos psicológicos, sociológicos e filosóficos que antes eram priorizados.

Embora as gramáticas de histórias possuam basicamente os mesmos componentes narrativos, estes nem sempre estão organizados da mesma forma. Este fato pode ser uma consequência da forma como as pessoas lidam com a narrativa. Acreditamos que todas as pessoas têm um conhecimento sobre a estrutura da história e sua organização, mas não concordamos que elas produzam ou interpretam histórias do mesmo modo. Assim, iremos mostrar os pontos mais relevantes sobre as diversas concepções das gramáticas de histórias, baseadas em Todorov (1971), Mandler (1987), Trabasso, Broek e Lui (1988) e Graesser, Robertson, e Swinehart (1980), Graesser, Robertson e Anderson (1981).

Todorov (1971)

A gramática da história de Todorov tem com principal objetivo fazer a distinção entre narrativa como história e narrativa como discurso.

A narrativa como história, segundo o autor, não corresponde necessariamente a uma ordem cronológica ideal, pois basta que haja mais de uma personagem para que a ordem ideal dos fatos se distancie de sua ordem natural. Isto ocorre porque, para salvar a ordem natural dos fatos, o narrador teria que ficar o tempo todo mudando de um personagem para outro. A narrativa como história é estudada em dois diferentes planos: a lógica das ações e a relação entre os personagens.

Entendemos por “lógica das ações”, como as ações vistas por seu aspecto formal sem levar em conta a sua natureza. Na verdade, o autor enfatiza a análise ao nível dos personagens, numa tentativa de estabelecer as regras através das quais as narrativas

permitem combinar, variar e transformar um certo número de predicados de base. Todorov parte não dos personagens, mas das relações nas quais eles estão envolvidos. Estes se caracterizam numa narrativa por suas relações de desejo, comunicação e participação com outros personagens.

As relações entre os personagens, denominadas de “predicados de base”, podem ser reduzidas a um número bem pequeno que terão um papel fundamental na estrutura da obra. Estas relações estão sujeitas a dois tipos de regras: regras de derivação e de ação. As primeiras permitem que de cada relação encontrada, outras relações sejam originadas pela aplicação de subregras de oposição (cada predicado de base possui um predicado oposto) e de passiva (a passagem da voz ativa para a passiva mostra uma proximidade entre duas proposições). Já as regras de ação mostram que as relações estabelecidas pelo agente e pelo predicado de base estabelecem outras relações entre os agentes, isto é, as regras de ação fazem a história progredir com ajuda de regras de derivação.

Segundo Graeser, Golding e Long (1991), a ordem canônica dos acontecimentos em uma narrativa deriva da ordem das categorias nódulos em uma unidade de episódio (o reconhecimento de que os motivos precedem os efeitos) e favorece a compreensão da leitura e a retenção de informações dadas por uma narrativa.

Mandler (1987)

A gramática da história de Mandler é baseada em regras de reescrita que seguem o modelo arbóreo da Gramática Gerativa.

Segundo o autor, a gramática de histórias corresponde a um esquema que serve para examinar as estruturas de uma história. Ela mostra os elementos da história e suas relações de modo semelhante à gramática das sentenças, que mostra os elementos da sentença e suas relações.

A história é o ponto de onde partem as situações e episódios (*setting+episode*). A situação compreende a descrição dos personagens, tempo e localização (*description of the characters, time and location*). O episódio compreende o começo, uma reação complexa, o caminho do objetivo ou meta e um fim (*beginning + complex reaction + goal path + ending*). Geralmente, as histórias possuem mais de um episódio, e, neste caso, alguns dos constituintes do episódio sofrem regras de reescrita. O “começo” é visto como um evento que inicia a reação complexa. A “reação complexa” é reescrita em reação simples – objetivo ou meta. A reação simples e a meta são constituintes imediatos da reação complexa e não sofrem regras de reescrita. A reação simples significa uma resposta emocional ou cognitiva, a meta, um estado que um personagem deseja atingir. O “caminho da meta” é formado pelos constituintes tentativa e desfecho (*attempt + outcome*). A tentativa é uma ação intencional ou um plano de um personagem. O desfecho é a consequência da narrativa, a realização ou não da meta. O desfecho não sofre regras de reescrita, porém é identificado como um episódio, com implicação de desdobramento. O fim pode ou não ser um constituinte sem regras de reescrita. Caso seja uma simples reação é um constituinte final, se for identificado como um episódio pode ser reescrito.

A gramática da história, na visão de Mandler (1987), além de especificar a origem de cada categoria, procura estabelecer as restrições semânticas e conceituais que envolvem as informações do texto, por exemplo, uma reação simples pode envolver uma resposta emocional mas não uma ação intencional. Segundo esta teoria, as regras transformacionais de encaixamento que regem as categorias são recursivas, apagam, movem ou trocam os constituintes, permitindo história com configurações mais complexas. Estas transformações são marcadas por características linguísticas, como a

presença de conectivos, a mudança no tempo verbal que mostram ao leitor a existência de uma transformação.

Uma das vantagens da gramática de história é gerar previsões sobre padrões de reconto, sumarização e avaliações sobre a importância dos enunciados. Esta importância é medida pela probabilidade da recordação de enunciados em tarefas de reconto e de sumarização e associa-se ao nível de hierarquia em que a informação aparece no texto, ao conhecimento de mundo, às inferências feitas pelo leitor e à ordem canônica em que os enunciados são articulados.

Trabasso (1988)

Trabasso, Broek e Lui (1988) desenvolveram uma teoria de representação da narrativa denominada de “Redes Causais” – *Causal Networks*. Esta teoria adota as categorias da gramática da história ou, pelo menos categorias similares, admitindo encaixes e hierarquias, mas faz afirmações diferentes sobre a organização estrutural dos nódulos e episódios. O principal objetivo desta teoria é explicar as proposições e as orações do texto base, as quais constituem parte da organização do texto e que dependem do conhecimento de mundo para a sua compreensão.

Os nódulos, enunciados ou declarações a que são atribuídas as categorias de situação, evento inicial, reação, objetivo, tentativa e resultado, ligam-se por regras de restrição temporal, de necessidade e de suficiência (A ocorre antes de B; A é necessário para a existência de B; A é suficiente para a ocorrência de B) e também por um princípio de transitividade que permite seqüenciar os eventos em cadeias e apagar uma proposição inferida (A causa B; B causa C; A causa C; então a relação A causa C pode ser apagada porque pode ser inferida). A organização destes nódulos contribui bastante para a

compreensão da narrativa, pois as crianças não compreendem as histórias pela sua idéia principal, mas pela interrelação entre os enunciados.

A teoria de Trabasso pretende mostrar a importância dos enunciados de um texto por meio de tarefas de reconto e de sumário. Para mostrar a importância dos enunciados, o autor elaborou três variáveis derivadas das redes causais: a) categoria do nóculo; b) número de elos causais que partem do nóculo c) a posição do nóculo em relação a cada nóculo causal principal. Segundo esta teoria, quanto maior o número de conexões derivadas de um nóculo, mais importante o enunciado correspondente a esse nóculo. Deste modo, o nóculo na teoria de Trabasso se orienta para a predição da importância dos enunciados.

Graesser (1980, 1981)

Segundo Graesser, Robertson e Swinehart (1980) e Graesser, Robson e Anderson (1981), a representação do conhecimento de mundo dá-se através de uma estrutura gráfica conceitual. A importância dessas estruturas é a possibilidade que elas têm de representar os diversos meios de conhecimento do texto narrativo e do texto expositivo, e também fornecer as diferenças importantes em tarefas de reconto, sumarização, questão-resposta e inferência. Esta pesquisa é mais voltada para o estudo da compreensão leitora, em que os autores examinam o procedimento “questão-resposta” para provar a representação interna que o leitor tem do discurso narrativo.

Este modelo teórico postula um *Central Content Selector* que possui uma série de regras que predizem a ordem em que os enunciados são articulados e quais enunciados de um texto são mais centrais, intermediários e não centrais (metas superordenadas > metas subordinadas; estados/ eventos físicos > estados/eventos internos). Segundo

Graesser *et al.* (1991), sentenças superordenadas são mais fáceis de serem lembradas que sentenças subordinadas.

Finalizando, podemos dizer que as teorias que tratam da representação narrativa, como as gramáticas da história, têm oferecido modelos de como uma informação contada é organizada e de como uma realidade é construída por meio do discurso narrativo.

Esta teoria sobre a gramática da história será útil para nossa análise porque, por meio dela, poderemos perceber se o desenvolvimento e a organização da história *Chapeuzinho Vermelho*, nos dizem algo sobre a utilização das formas de futuridade pelas crianças.

2.2. O Conto *Chapeuzinho Vermelho*

Os contos correspondem a uma parte importante da infância, pois além de ensinarem pelo método indireto, despertam na criança os hábitos da leitura e da produção de textos escritos ou orais, já que elas gostam de contar ou escrever os acontecimentos reais ou imaginados que passam a conhecer.

Tratando especificamente do conto *Chapeuzinho Vermelho*, podemos dizer que é um conto bastante conhecido, apreciado pelas crianças e recomendado nos guias de leitura.

Sua história mostra Chapeuzinho Vermelho, uma garota muito bonita, que ganha de sua avó um chapéu vermelho, (este chapéu parece mais um capuz), daí a razão de seu apelido. Um certo dia, sua mãe pede que ela vá à casa de sua avó, que está doente, deixar alguns docinhos. No caminho, a menina encontra o Lobo Mau que a engana, desviando-a de seu caminho, para que ele possa chegar mais rápido à casa da vovó. Ao chegar lá, o

lobo engole ou tranca a vovó no armário, veste as roupas da boa velhinha e deita-se na cama. Quando Chapeuzinho chega, nota algo de estranho na aparência da avó e começa a fazer várias perguntas, estabelecendo o diálogo canônico. Ela percebe que não é a avó, mas o lobo, grita e então aparece o caçador para salvá-la.

Apesar de esta ser a versão mais conhecida podem surgir variações. Na conversa entre Chapeuzinho e sua mãe pode existir ou não a recomendação da mãe para que a garota não fale com ninguém, não pare no caminho e não vá pela floresta. O lobo também pode ser chamado de “anjo da floresta”. Quando o caçador chega à casa da vovó, sua ação depende do que o lobo fez com a vovó: se a engoliu, o caçador abre a barriga do lobo e a liberta, se a trancou no armário ou no guarda-roupa, ele abre a porta deste móvel e também a liberta. No final, o caçador pode ainda jantar com chapeuzinho e a vovó. De qualquer modo, o caçador salva chapeuzinho e a vovó.

Neste conto a desobediência de Chapeuzinho à recomendação de sua mãe teve como consequência o seu passeio pelo bosque e o perigoso encontro com o Lobo Mau. Estas ações desencadeiam a conversa entre o lobo disfarçado de avó e a menina.

A linguagem utilizada é metafórica, pois existe a participação de animais que falam e agem como humanos, como o lobo. O tempo é praticamente cronológico, apesar de ser indeterminado, com a ação parecendo acontecer em apenas um dia. A trama se desenvolve em três lugares distintos: a casa da mãe, a floresta ou o caminho e a casa da vovó. O desfecho, como não poderia deixar de ser, é feliz.

2.3. A reprodução de histórias pela criança

Nesta sessão falaremos um pouco sobre a reprodução de histórias, já que nossa amostra constitui-se da reprodução do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Reproduzir uma história exige comportamentos diferentes de produzi-la. Enquanto esta significa gerar

idéias e transformá-las em texto, a outra consiste em contar uma história já produzida com tramas, cenários e personagens já conhecidos e definidos. Isto exige do escritor uma atenção maior, pois ele tem que estar atento a uma estrutura já existente, obedecer à seqüência dos fatos e ser coerente com as informações.

Segundo Morrow (1989), a tarefa de reprodução de uma narrativa favorece a assimilação e a reconstrução de informações textuais, e, embora as crianças tenham dificuldade para reproduzir as narrações, ao mesmo tempo elas são beneficiadas quando seus primeiros contatos com histórias são intermediados por adultos e, ainda, a prática de reproduzir histórias melhora não apenas a qualidade das reproduções como também a naturalidade com que os alunos encaram esta tarefa. O autor emprega o termo *re-narración*, utilizado por nós como reprodução.

Estas reproduções correspondem às recordações posteriores à leitura ou à escuta da história na quais os leitores ou ouvintes dizem o que lembram de forma oral ou escrita, exigindo que estes integrem as informações, relacionando as partes do conto em si e as personalize ao relacioná-las à sua experiência. Esta atividade ainda permite medir o produto e o processo de compreensão de um conto; diagnosticar a capacidade de lembrança literal de uma criança, revelando, assim, o sentido da estrutura do conto que a criança possui, a capacidade de inferir, organizar, integrar e classificar informações que estão implícitas no conto e também sua capacidade em generalizar, interpretar e relacionar sentimentos ou idéias com suas próprias experiências.

Morrow (*op. cit.*) concluiu que a reprodução de histórias corresponde a um valioso instrumento de avaliação, e sua análise pode ajudar o professor a identificar problemas de aprendizagem.

A interação da criança com o texto narrativo é percebida, particularmente, nas atividades de reprodução de histórias. Em seus textos podemos encontrar elementos que foram retirados da história original, permitindo que reconheçamos a importância da experiência com textos narrativos no desenvolvimento da “linguagem de livros”. De acordo com Tompkins e McGree (1989), é na prática de reproduzir histórias que as crianças aprendem que os contos têm certas convenções, como aberturas formalizadas (“Era uma vez”) e finais retóricos (“e viveram felizes para sempre”); possuem personagens de comportamento bastante previsível, por exemplo, as bruxas fazem coisas más e as princesas coisas boas; têm um desenvolvimento previsível, ou seja, uma linda garota está em perigo, chega um moço forte e a salva ou então uma princesa é capturada, um príncipe a resgata e os dois se casam.

Segundo Pontecorvo e Morani (1996), o uso de expressões escritas retiradas dos contos são facilmente internalizadas pela lembrança de narrativas reproduzidas ou pelas histórias lidas por adultos.

Teberosky (1996) afirma que as atividades de reprodução de histórias, reescrita ou imitação são excelentes para que as crianças escrevam. Esta tarefa possibilita à criança uma série de manipulações do texto que as estimula a ir além da interpretação, liberando-as, por alguns instantes, de qualquer propósito comunicativo. Indiretamente, a imitação permite a repetição de formas em que a informação de texto-base foi codificada, mostrando que é um procedimento que coloca em jogo a adesão aos elementos textuais.

Depois de termos mostrado alguns aspectos sobre a reprodução de histórias pelas crianças, mostraremos agora como elas desenvolvem a narrativa.

2.4. O desenvolvimento da narrativa pela criança

Desde muito cedo as crianças aprendem a contar histórias e o fazem de modo tão espontâneo e natural que isso nos parece não ter sido objeto de aprendizagem, embora o tenha sido. As interações no meio familiar e as situações rotineiras as quais a criança está exposta ou das quais participa contribuem para o desenvolvimento desta habilidade, ainda que todas essas interações não tenham ocorrido formalmente, de modo deliberado ou explícito. A habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores, como idade, escolaridade e interações sociais diversas.

Para compreendermos este desenvolvimento é preciso termos em mente a definição de história. Chamaremos de **história** todo texto que descreve algo que aconteceu ou que poderia acontecer, cujos eventos envolvem protagonistas, lugares e ações, que apresentam uma seqüência e uma cadeia de sentidos expressas linguisticamente. Na tentativa de definir e caracterizá-la, vários teóricos se dedicaram à construção de modelos que dessem conta dos elementos e da organização deste gênero textual. Surgiram, assim, as gramáticas de histórias.

Spinillo (2001) cita vários outros destes modelos. O primeiro é o de Prince (1973), que caracterizou a história em termos de um estado inicial, um evento que altera este estado e um estado final; modelo de Rumelhart (1975), que inclui um obstáculo a ser superado pelos protagonistas e atribui intenções às ações dos protagonistas que apresentam um comportamento orientado para uma meta; o modelo de Stein e Glenn (1979), inclui uma introdução que insere os personagens em um contexto físico, temporal e social onde os fatos acontecem, um episódio que envolve um evento, uma reação a este

evento, tentativas de resolução e uma conclusão e, finalmente, o modelo de Brewer (1985), que pode ser assim detalhado:

- a) Introdução da cena (tempo e lugar onde os eventos ocorrem) com as convenções típicas da abertura de histórias (“Era uma vez...” “Um dia...”);
- b) Personagens com metas a serem alcançadas;
- c) Evento, trama, situação-problema;
- d) Resolução de situação-problema;
- e) Avaliação de natureza moral;
- f) Fechamento, expresso por convenções lingüísticas (tipo *...e foram felizes para sempre*) que conclui e fornece um desfecho à história.

Apesar de estes modelos divergirem entre si, é ponto de concordância entre eles que a história é um tipo de narrativa com componentes específicos que aparecem de forma organizada através de convenções lingüísticas típicas. São esses princípios constitutivos que permitem diferenciar uma história de outros textos narrativos e ainda permitem avaliar a qualidade narrativa da história.

Rego (1986) procurou especificar como ocorre a progressão da estrutura da narrativa, a partir da análise de histórias escritas por crianças com idade de 6-7 anos. A autora identificou diferentes níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo de história. Este desenvolvimento foi agrupado em quatro categorias:

- a) Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, observando-se o uso de marcadores lingüísticos convencionais de início de história;

- b) Categoria II: além da introdução da cena e dos personagens com início convencional (tipo “era uma vez”), está presente na narrativa uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema, embora esta não seja claramente explicitada;
- c) Categoria III: a história possui desfecho com a resolução da situação-problema que é subitamente resolvida sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Pode apresentar final convencional;
- d) Categoria IV: histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final convencional.

Estas categorias de análise foram também adotadas por Spinillo (1991; 1993) e Spinillo e Pinto (1994) que conduziram uma série de estudos com crianças brasileiras, inglesas e italianas, com idades de 4 a 8 anos e constataram uma média de idade para o surgimento dessas categorias nos textos produzidos pelas crianças. De modo geral os resultados indicaram que:

- a) crianças de 4 - 5 anos tendem a produzir histórias classificadas na categoria I (introdução) e na categoria II (introdução + esboço de uma situação-problema)
- b) crianças entre 6 e 7 anos apresentavam produções bastante variadas, distribuindo-se entre as categorias II e IV.
- c) Crianças de 8 anos produzem histórias completas e com uma estrutura narrativa elaborada, pertencendo à categoria IV.

Os estudos de Fitzgerald (1991) mostraram que, embora as crianças desenvolvam a estrutura do conto aproximadamente aos 4 anos de idade, as tramas que elas criam ainda

não estão bem desenvolvidas, já que seus contos incluem, freqüentemente, a apresentação de um problema e sua imediata solução, sem que ocorra o desenvolvimento de subtramas (Tompkins e McGree, 1991). Ainda segundo Fitzgerald (*op. cit.*), o conto possui tramas e personagens que atuam socialmente com encadeamentos temporais e causais, caracteriza-se por estruturas clássicas como “era uma vez” e “foram felizes para sempre”, possui as funções de entretenimento e estético-literária e ainda evoca no leitor sensações como interesse, suspense e surpresa.

De acordo com Tompkins e McGree (1991), as crianças aprendem que os contos têm certas convenções, como aberturas formalizadas (“Era uma vez”) e finais retóricos (“e viveram felizes para sempre”) e possuem personagens de comportamento bastante previsível.

Segundo Orsolini (1990) e Van Dijk e Kintsch (1977), a criança até os cinco anos de idade não estrutura os episódios em suas histórias, pois nessa idade o domínio da estrutura da narrativa consiste apenas numa idéia em que uma ação ajuda a articular um evento inicial e uma resolução final, no entanto, nesta fase, outras estruturas podem surgir quando o meio cultural favorece a atividade narrativa.

Os estudos de Kernan (1977) mostraram dados semelhantes a esses: a autora analisou narrativas vicárias de um grupo de crianças americanas e concluiu que as crianças mais novas se restringiam apenas a comunicação de eventos sem sentir a necessidade de fazer uso de uma comunicação mais elaborada, o que acontecia com as crianças mais velhas. Mas, o saber das crianças sobre a trama e outros aspectos da estrutura do conto evolui rapidamente à medida que aumenta a escolarização. Este saber desempenha um papel importante na capacidade de compreender, produzir e reproduzir contos e ainda nos

faz crer que a preocupação com os aspectos composicionais do texto é uma aquisição tardia.

Assim, à proporção que as crianças aumentam seu controle sobre as convenções das histórias escritas, seus textos escritos parecerão mais governados pelos princípios de construções de narrativas escritas. Ao começar a escrever, a criança claramente extrai das suas experiências de leitura, por meio de histórias que ela tenha lido para ela mesma ou por histórias que ouviu, as convenções (o título, o início “era uma vez”) e os elementos da estrutura da narrativa (a apresentação, a formulação do problema, a resolução).

Evidentemente, a complexidade dos componentes da narrativa, a escolha dos itens lexicais, a extensão textual, o uso dos tempos verbais são alguns aspectos variáveis na produção infantil. Acreditamos que esses aspectos dependem, principalmente, da faixa etária, do grau de escolaridade, do conhecimento prévio da criança, de seu grau de experiência com textos narrativos e também do quanto ela é exposta à solicitação de contar histórias.

Segundo Hudson e Nelson (1984), a extensão e a complexidade do texto narrativo sofrem influência da idade. Seus estudos revelaram que, embora as crianças de todas as idades produzam textos coerentes, baseadas ou não nas estruturas de eventos do mundo real, o aumento de proposições e a complexidade apareceram somente nos textos das crianças com mais idade.

As interações feitas com os diversos tipos de histórias às quais as crianças são submetidas constituem atividades importantes para o seu desenvolvimento textual. Esta interação ocorre não apenas na escola, mas já começa em casa, quando a interação mãe/criança não se limita apenas à aquisição, ao processamento e ao desenvolvimento da

falam mas estende-se também à aquisição do modelo narrativo, desde que muito cedo adulto e criança compartilhem deste universo como se estivessem lendo livros.

Parece-nos que antes ou simultaneamente ao convívio formal com livros de história a criança inicia seu desenvolvimento narrativo por meio de pequenas histórias que o adulto conta para ela e através das informações trocadas com outras crianças. Mas não estamos querendo dizer com isso que as crianças aprendem a narrar somente por imitação afinal, o convívio com textos narrativos e a influência dos fatores sócio-culturais e econômicos também podem interferir na produção de textos: quanto maior o convívio com material escrito, maior a facilidade em compreender a linguagem escrita. Crianças de classe social menos favorecida teriam uma convivência menor com o material escrito, o que refletiria no conhecimento da estrutura narrativa escrita.

O fator sócio-cultural parece contribuir de algum modo para o desenvolvimento discursivo da criança, mas não de forma absoluta, pois mesmo crianças de classes sociais menos favorecidas possuem uma experiência pessoal que lhe permite usar esquemas textuais típicos da narrativa. Esta capacidade que qualquer criança parece ter deriva da própria natureza da narrativa, que é uma forma de representação baseada em eventos vivenciados pela criança e armazenados na memória ou criados ficticiamente.

Rego (1992) investigou o reconto oral de histórias em crianças que não tinham convívio com a escrita e observou que era possível perceber a preocupação da criança em adequar sua linguagem às características de um texto escrito.

As pesquisas de Abaurre (1992) corroboram com as de Rego. A autora ao pesquisar a escrita de crianças de diferentes regiões e classes sociais, concluiu que em nenhum momento a escrita é apenas uma transcrição da fala e que desde cedo a criança sabe que escrever é diferente de falar e ainda que falar é diferente de narrar.

Segundo Kaufman e Rodrigues (1995), o conto possui acontecimentos centrais, núcleos narrativos e personagens que executam ações em um determinado tempo e lugar. As autoras mostram dois recursos fixos encontrados nos contos: a introdução dos personagens que é marcada por sinais gráficos, como os travessões e a demarcação de tempo que aparece geralmente no parágrafo inicial e no uso de fórmulas características de introdução de temporalidade difusa, como “Era uma vez” e “Certa vez”.

Perroni (1992:33) citando Applebee (1978)⁵ diz que “o contato da criança com personagens dos contos de fadas representa uma visão ampliadora do mundo, uma extensão dos limites do ego em direção a um horizonte desconhecido.” Cada passo amplia a complexidade do mundo da criança, já que ela começa a admitir novos elementos nele.

Após mostrarmos como ocorre o desenvolvimento da narrativa pela criança, é importante agora discorrermos sobre a relação entre a criança, a língua escrita e a escola.

CAPÍTULO III

A CRIANÇA, A LÍNGUA ESCRITA E A ESCOLA

3.1. A criança e a aprendizagem da língua escrita: algumas reflexões

A língua escrita, sua história, suas características e sua especificidade têm sido objeto de estudos de vários autores que adotam enfoques diferentes.

Para Gnerre (1985), a história da escrita pode dividir a história da humanidade em dois grupos: de um lado, a história dos povos que possuíam um sistema de escrita alfabético, e, de outro, a pré-história, a história dos outros sistemas de escrita.

Bottero e Morrinson (1995) também investigaram essa temática e, em estudo sobre a escrita ideográfica, afirmaram que esta possibilita a realização de sumários, resumos, mas torna-se inadequada para ensinar o novo. Segundo eles, a passagem do oral para o escrito, entre os mesopotâmios, significou um salto qualitativo, na medida em que estes descobriram que desenhando um signo não evocavam apenas a realidade que este representa, mas também a palavra pela qual a realidade é denominada. Desta forma é que a principal contribuição da escrita à civilização mesopotâmica resultou em permitir-lhes a categorização e uma visão mais ampla das coisas desse mundo.

Olson (1995) relaciona as formas de comunicação e seu papel nas atividades humanas e culturais. De um lado, diz o autor, situam-se aqueles que defendem que as mudanças nas formas de comunicação, associadas às mudanças culturais, produzem alterações nas práticas sociais e institucionais; e de outro, aqueles que consideram que as formas de consciência e a capacidade cognitiva também são afetadas por estas mudanças.

⁵ APPLEBEE, Arthur N. *The Child's Concept of Story*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

Segundo o autor (*op. cit.*), o texto escrito proporciona o surgimento de conceitos e categorias nas ciências modernas, permitindo além da aquisição do conhecimento, um novo modo de ver, classificar e organizar este mesmo conhecimento. Tratando a escrita como uma atividade metalingüística, este autor alinha-se àqueles que consideram que o ato de escrever tem seus efeitos sobre a cognição.

Kittay (1995), por sua vez, discute a necessidade de se especificar as propriedades da escrita, o que implica em considerá-la como além de uma mera decodificação da língua em sua modalidade oral. A escrita, segundo o autor, não é um complemento inocente da comunicação oral, nem se opõe a ela.

Vygotsky (1984) considera a escrita como uma das formas mais elaboradas do processo de abstração. Em seu artigo “A Pré-História da Linguagem Escrita” (Vygotsky, 1930) tece críticas ao conceito mecanicista de escrita, o qual, ao obscurecer sua natureza específica, tem contribuído para que o processo de ensino/aprendizagem desta modalidade de língua, limite-se ao seu funcionamento como código. Ou, como diria Benveniste (1989), nesta concepção se vê apenas o funcionamento semiótico da língua, descartando o seu modo semântico. A natureza específica da língua escrita para aquele autor implica em dois pressupostos, de um lado, sua autonomia enquanto sistema de signos e, de outro, seu caráter de explicitude, necessário à sua organização estrutural. Este conceito de autonomia está relacionado ao fato de que é apenas em seu início que a escrita funciona como um sistema de signos de segunda ordem, ou seja, necessita da mediação de outros sistemas semióticos para realizar as funções de representação e/de comunicação. Gradualmente, a escrita vai se tornando autônoma, constituindo-se um sistema de signos de primeira ordem, adquirindo a capacidade de funcionar como instrumento de mediação na relação homem e realidade. Na conquista desta autonomia, a

escrita passa por diversas fases, apoiando-se em gestos, nos jogos, no grafismo, na escritura de histórias contadas oralmente, até aportar na escrita pela escrita.

Vygotsky (1979) diz que a explicitude da língua escrita decorre da ausência física do interlocutor, fato que, de certo modo, determina a organização estrutural desta modalidade de língua. Para exemplificar, ele opõe a estrutura da língua escrita àquela de natureza predicativa, do discurso interior, embora reconheça que, em determinadas situações, a escrita pode se manifestar como uma estrutura predicativa, como nos diálogos de Tolstoi, no romance *Ana Karenina*. Ou seja, há casos em que a identidade de espíritos é tão grande que dispensa a explicitude das estruturas formais que caracterizam esta modalidade de língua.

Luria (1988) relata o desenvolvimento da escrita em crianças, apresentando as diversas fases que estas atravessaram, mostrando que sua aprendizagem não obedece a um percurso linear.

Segundo Luria (1988), a escrita é uma das técnicas auxiliares utilizadas pelo homem para fins psicológicos, já que esta constitui o uso funcional de signos como linhas e pontos para recordar, transmitir idéias e conceitos. A singularidade da escrita em relação a outras funções psicológicas humanas seria a de que a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.

Entretanto, segundo o autor, o desenvolvimento dessa capacidade humana ocorre num momento posterior ao da evolução, ou seja, usar a escrita como um meio e não como um fim é algo que a criança só vai descobrir ou adquirir no decorrer do seu desenvolvimento. Por outro lado, a escrita não obedece a uma ordem linear a qual poderíamos observar passo a passo:

Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elaborado. (Luria, 1988:180)

Interessante é observar as etapas deste processo que Luria revela e analisa no artigo "O desenvolvimento da escrita na criança", publicado inicialmente em 1929. Através de diversos experimentos executados em crianças que não sabiam escrever, Luria nos remete ao estudo das diversas variáveis envolvidas no processo de aquisição da língua escrita. A aprendizagem da escrita tal como é exigida na sociedade através da instituição escolar, é precedida de diferentes estágios de desenvolvimento contidos numa *pré-história* do desenvolvimento da escrita infantil. Desta forma, o início da aprendizagem escolar da criança não coincide com o início de sua aprendizagem da escrita. A criança já adquiriu toda uma gama de experiências e vivências da escrita - técnicas primitivas - antes mesmo de sua inserção na vida escolar. Poderíamos dizer que, exatamente por causa dessa história anterior à escola, é que lhe é possível aprender o que esta pretende ensinar, no caso específico, a escrita.

Ferreiro (1990) referiu-se às atividades de produção da criança como reveladoras dos níveis de conceitualização da escrita da criança. Para realizar este estudo, a pesquisadora partiu de duas hipóteses:

- a) A evolução da escrita na criança é influenciada, mas não totalmente determinada pela escola: pode-se descrever uma psicogênese da língua escrita;

b) Na compreensão da escrita, a criança encontra e deve resolver problemas de natureza lógica, como em qualquer outro domínio do conhecimento.

Desse modo, a escrita infantil pode ser interpretada sob dois pontos de vista distintos: por meio de aspectos figurativos (qualidade do traçado, orientação da seqüência de grafias e presença de formas convencionais) e através de aspectos construtivos (como a criança cria suas representações).

A autora conclui seu trabalho, denunciando que, enquanto os psicólogos e psicopedagogos só levam em consideração os aspectos figurativos da escrita, são os aspectos construtivos os que mais interessam à psicogênese infantil.

Neste processo de aquisição da língua escrita, as crianças aprendem mais facilmente substantivos que verbos. Através de experiências feitas com crianças, Gleitman e Gillette (1997) mostraram que isso ocorre devido à enorme diferença entre essas duas classes em termos da possibilidade da manipulação de procedimentos: enquanto os substantivos são facilmente identificados por uma criança, o mesmo não acontece com o verbo. Os autores, apoiados em Lennenberg (1967), mostraram que o aumento do vocabulário produtivo, incluindo o aumento súbito na variação de tipos lexicais, coincide com o surgimento de frases que possuem duas palavras. Segundo as autoras (*op.cit.*) talvez uma habilidade de compreender a frase seja um pré-requisito para a aprendizagem eficiente de verbos. A idéia é que a informação estrutural é necessária às crianças, juntamente com a informação de contexto, para fixar o significado dos novos verbos.

Depois de termos feitos algumas reflexões sobre a criança e o aprendizado da língua escrita, cabe-nos agora tecermos algumas considerações sobre a produção escrita no contexto escolar.

3.2. A produção escrita no contexto escolar

Neste trabalho partiremos do pressuposto de que a língua é um instrumento de interação entre as pessoas, através do qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que os participantes realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente, portanto assumimos uma concepção sócio-interacionista de linguagem. Esse processo de interlocução está marcado pelo contexto sócio-histórico e resulta em um determinado produto - o texto - que cumpre uma função social e se organiza lingüisticamente conforme exigências que lhe são próprias (Koch 2002).

Quando a criança inicia o aprendizado escolar, já tem internalizada a gramática por sua experiência com a língua oral. O plano em que isso acontece é, no entanto, não consciente, pois a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles.

Diferentemente do aprendizado da língua oral, o aprendizado da língua escrita requer uma dupla abstração: de um lado, a criança deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, limitando-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de produção.

O texto escrito supõe um enunciador (o escritor) em uma situação comunicativa que o distancia de seu interlocutor (o leitor) e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diversos níveis lingüísticos utilizados nesse processo: a lingüística da palavra, da frase e do texto. Apesar

desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste seu dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos.

Scollon e Scollon (1979) e Health (1980) demonstraram que, para muitas crianças, a descoberta de que a linguagem escrita pode ser transformada em fala e fala em linguagem escrita não é totalmente acidental. Muitos pais engajam seus filhos na “leitura orientada de livros”, realizam jogos com figuras legendadas e continuam o ritual de contar e ler histórias na hora de deitar. E é participando dessas atividades que algumas crianças desenvolvem a “orientação literária” bem antes de ingressarem na escola e antes de serem capazes de ler e escrever por elas próprias. Parece que experiências como estas, ao lado das experiências da observação dos pais e de crianças mais velhas escrevendo, estimulam algumas crianças a conduzirem seus próprios experimentos com a escrita. Para os autores (*op. cit.*), é razoável supor que muitas crianças experimentam a escrita antes que alguém comece a ensiná-las a compor como uma matéria na escola.

Tratando especificamente da estrutura textual de histórias, Temple, Nathan e Burris (1982) concluíram que as crianças com 4 e 5 anos seguem fortemente os elementos e a estrutura da história que foi lida para elas e no momento em que escreviam as histórias os elementos identificáveis da estrutura da história estavam presentes. Os autores (*op. cit.*) afirmam que a análise atenta das composições iniciais da criança permite percebermos o quanto as crianças já sabem sobre os princípios e convenções da língua escrita e ainda que é preciso reconhecer o conhecimento que a criança traz antes de entrar na escola e aquele que ela constrói fora dele, mostrando assim que as tentativas iniciais de escrita necessitam da mesma aceitação que as tentativas iniciais da fala possuem.

Gundlach (1982) defende que da mesma forma que as crianças aprendem a falar, aprendendo os princípios que subjazem, que governam o sistema de linguagem falada, levantando hipótese e revisando-as, elas também parecem desenvolver hipóteses sobre os princípios que regem o sistema da linguagem escrita.

Segundo Blanche-Benveniste (1987), as crianças em fase de aprendizagem conhecem os traços formais de sua língua ainda que não conheçam estritamente as pautas normativas. A autora (*op. cit.*) realizou um trabalho com crianças de quatro e cinco anos que ainda não sabiam escrever. Estas, ao ditarem textos para serem descritos num livro embaixo de desenhos, utilizavam uma linguagem tipicamente literária, bastante esmerada, desde a escolha dos tempos verbais, dos pronomes, até a ordenação das frases. E quando eram solicitadas a emitir opiniões sobre a formulação de frases, àquelas ordenações constituídas como uma “boa frase”, as crianças as consideravam “mais de livro”. Assim conclui Blanche-Benveniste (*op. cit.*: 199) que as crianças sabiam como escrever textos sem ter estudado explicitamente; *sabiam o que era uma linguagem literária mesmo que habitualmente não demonstrassem esse conhecimento dentro da vida escolar.*

CAPÍTULO IV

A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo descreveremos o universo da pesquisa, o *corpus* utilizado, os procedimentos metodológicos e as hipóteses de nosso trabalho.

4.1. O Universo da Pesquisa e o *corpus*

A amostra foi selecionada a partir do *corpus* coletado pela professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará e pesquisadora na área de aquisição/desenvolvimento da linguagem Ana Célia Clementino Moura, composto de quarenta e quatro textos escritos por crianças da alfabetização e da primeira série, cujo assunto era a história *Chapeuzinho Vermelho*. As crianças da nossa amostra somam o total de onze e tinham em média 5,9 anos.

A escola pertence à rede particular, e sua clientela se constitui de alunos de classe média alta. A instituição fornece grandes oportunidades para o aluno estar sempre em contato com a língua escrita. Em suas imediações há bastante material escrito exposto, como letreiros, *out-doors* e propagandas. Em suas salas de aulas há bastante material escrito, proporcionando assim uma maior interação da criança com o código escrito, essa utilização do material escrito encontra-se justificado na proposta pedagógica da escola que é a de conceber o texto como ponto de apoio para o processo de alfabetização.

Para a análise da futuridade, os episódios do conto *Chapeuzinho Vermelho* foram caracterizados e delimitados de acordo com os critérios que se seguem:

EPISÓDIO 1

Caracterização Caracteriza-se pela apresentação da personagem principal e é introduzida pela típica frase “Era uma vez”. Ex. “Era uma vez uma menina que o nome dela era Chapeusinho Vermelho(…)” – Safira (002021)

EPISÓDIO 2

Caracterização

Este episódio é marcado pela presença de Chapeuzinho Vermelho e de sua mãe. Pode começar com a informação de que a avó está doente. Ex. “(...) a mãe dela disse vá deixa ece saugadinhos para a vovo ela esta doente (...)” Diana (013002)

Contém as recomendações feitas pela mãe à menina. Ex. “(...) sua mãe disse não vá pela estrada do bosque porque lá existe um lobo (...)” Nara (002016)

Pode conter a desobediência de Chapeuzinho. Ex. “(...) – vá pela estrada não vá pelas flores, porque os caçadores avistarão por essas bandas o lobo mau, mas Chapeusinho Vermelho desobedeceu a sua mãe e foi pela floresta (...)” Nara (013016)

Delimitação

O que delimita este episódio é o diálogo entre a mãe e Chapeuzinho e menção de uma ação elocutiva em direção à menina

Ex. “(...) quando estava saindo para casa da sua vó com os docinhos sua mãe disse. – minha filha não vá pelo caminho da floresta (...)” Rebeca (014019)

EPISÓDIO 3

Caracterização

O episódio três caracteriza-se pela presença de Chapeuzinho Vermelho no bosque. Em geral este episódio apresenta verbos de movimento como ‘saiu’, ‘foi embora’, ‘caminhando’, ‘correndo’, etc. que indicam que Chapeuzinho Vermelho está a caminho da casa da vovó. Ex. “(...) a chapeusinho vermelhio estava indo para cas da vovo(...) Kleber (002010)

Delimitação

Este episódio caracteriza-se pela ação inicial de deslocamento de Chapeuzinho Vermelho para a casa da avó. Em geral, essa forma é expressa por verbos de movimento como “saiu”, “foi embora”, “caminhando”, “correndo”, “foi”, “levar” etc. que indicam o movimento de Chapeuzinho à casa da vovó. Ex. “(...) Um dia levar uns doces para a vovósinha que estava doente. E então ela se foi (...)” Eduardo (013003)

EPISÓDIO 4

Caracterização

O episódio quatro caracteriza-se pelo encontro de Chapeuzinho com o lobo, que pode ser marcado pelas seguintes passagens:

4.1. o encontro entre os dois personagens: “(...) no meio do caminho chapeusinho encontrou um anjo que o anjo não era um anjo era o lobo mau (...)” Nara (013016)

4.2. mentira do lobo à Chapeuzinho: “(...) mas o lobo que era esperto invento que era um anjo e disse que o lobo não morava mais na floresta (...)” Érika (001004)

“(...) chapeusinho quem esta ai não to te enchergando eu sou o anjo da guarda (...)” Eduardo (001003)

4.3. o movimento do lobo ou de Chapeuzinho até à casa da vovó, se, neste episódio tiver sido feita alusão à mentira do lobo: “(...) – porque você não vai pela floresta porque lá tem lobo mas não tem mas lobo – mas a minha mamáe aviasou que tinha um lobo mas ele não ta mas aqui... er er er er eu vou chegar primeiro que ela (...)” Vitor (014025)

Delimitação

Este episódio é marcado pelo discurso direto e por verbos como, aparecer, encontrar, estar, etc. que indicam funções de agente ou paciente para o lobo. Ex. “(...) quando ela foi a pareseu um lobo mau (...)” Kleber (013010)

EPISÓDIO 5

Caracterização

Este episódio caracteriza-se pela chegada do lobo à casa da vovó, as agressões que ela sofre e o disfarce do lobo para esperar Chapeuzinho “(...) e quando ele chegou comeu a vovozinha se vestiu de vovozinha (...)” Paulo Vitor (014017)

Delimitação

O início deste episódio é marcado por referências ao lobo e seu movimento em direção à casa da vovó ou suas intenções em relação à avó. São verbos que caracterizam esse episódio, chegar, comer, engolir, vestir, etc. e as locuções “ir correndo” e “saiu correndo”. Ex. “(...) então o lobo saiu correndo. Ele chegou primeiro lá (...)” Rebeca (013019)

EPISÓDIO 6

Caracterização

Este episódio mostra:

6.1. a chegada de Chapeuzinho à casa da vovó: “(...) ate qui ela (Chapeuzinho) chegol (...)” Sabrina (002020)

6.2. diálogo entre a Chapeuzinho e o lobo disfarçado de vovó, que pode compreender desde a chegada da garota até o clímax do questionamento de Chapeuzinho sobre a aparência da vovó: “(...) quando ela chegou i perguntou que boca grande você tem é pra ti comer Então eles correrão(...)” Nara (002016)

Delimitação

O que marca o início deste episódio é a chegada de Chapeuzinho à casa da vovó, e o diálogo canônico estabelecido entre eles. Ex. “(...) lavem ela poc poc entre chapeusinho ei vovó pra que esse naris tão grande e pra ti cheira epraque esses dentes tão grandes e pra ti comer (...)” Eduardo Henrique (001003)

EPISÓDIO 7

Caracterização

Este episódio é marcado pelo desfecho da história, constando do aparecimento do caçador ou de outro personagem relatado pela criança com a função de salvar a vovó e a Chapeuzinho “(...) depois ela chamou o cassado ele matou o lobo i rou a vóvo (...)” Nara (002016)

“(...) a chapéu chamou o guarda e matou o lobo e terou a vovó (...)” Lucas (002014)

“(...) e a chapéu chamou a policé e cotarãm a ba rriga a vovó estava viva (...)” Lucas (013014)

Delimitação

O início desse episódio é marcado por expressões que fazem alusão ao caçador, personagem responsável pelo desfecho da história. Ex. “(...) iu casado ou viu a vois dela iu casado ouviu duas vesis iu casado matou o lobo (...)” Sabrina (002020).

4.2. O corpus

Nosso *corpus* é formado por uma amostra de quarenta e quatro textos escritos por onze crianças. Como nosso trabalho será feito numa perspectiva longitudinal, essas onze crianças, quando escreveram os dois primeiros textos se encontravam, na alfabetização (1997) e no ano seguinte na 1ª série, quando produziram os dois últimos textos. Os dois primeiros textos foram coletados, respectivamente, em junho e novembro de 1997, e os dois últimos em junho e outubro de 1998. Para escreverem a história *Chapeuzinho Vermelho*, as crianças receberam uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram escritos em sala de aula, tarefa que durou, em média, uma hora. Para serem introduzidos no programa computacional, os textos receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo os dois primeiros correspondentes à série : 00 (alfabetização), 01 (1ª série), o terceiro dígito mostra a versão do texto: 1 para a 1ª versão, 2 para a 2ª versão, 3 para a 3ª versão e 4 para a 4ª versão; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do aluno. Por exemplo, no texto 001021, os dois primeiros zeros significam que a criança está na alfabetização, o número um significa que é a primeira versão do texto e os três últimos números (021) mostram o número que foi dado à criança. Assim a seqüência numérica 002021, significa que a criança está na alfabetização (00), mas já está na segunda versão do texto (2); no texto 013021, mostra que esta mesma criança (021) está na primeira série (01), e escreveu a

terceira versão do texto (3) , finalmente, o texto 014021, indica que a criança está na primeira série (01) e que esta é a quarta versão do texto (4).

4.3. Dos procedimentos metodológicos

Inicialmente os dados foram introduzidos no programa computacional **TEXTUS**⁶. Deste, recorreremos especialmente a dois módulos : o **BASEDATO** e o **MUESTRAS**. O primeiro realiza medições de freqüência ao nível da palavra gráfica, sobre a informação morfossintática, léxica, de pontuação e segmentação. Os resultados desse módulo são importados para um gerenciador de bancos de dados (*Dbase IV*), o que permite uma análise comparativa de dados quantitativos. Através do *Muestras* obtêm-se, de forma agrupada, todos os arquivos que possuam as ocorrências das formas de futuro e dos advérbios de tempo. Na análise qualitativa, procuraremos mostrar como as crianças vão introduzindo novas formas de futuro ao longo de suas produções textuais, quais formas aparecem primeiro nos textos, como introduzem formas mais complexas, que elementos encontramos em seus textos que demonstram evolução lingüística. Observaremos ainda modificações que podem ocorrer na estrutura lingüística de seus textos e procuraremos correlacionar o uso dos advérbios, das formas verbais e de algumas convenções gráficas, como, por exemplo, os sinais de pontuação para que possamos traçar o percurso evolutivo da criança no tocante à construção das formas verbais de futuro.

⁶ Programa computacional elaborado por Isabel Garcia Hidalgo, que permite a transcrição, codificação e análise dos dados. (GARCÍA- HIDALGO, Isabel. O sistema Textus In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. ; MOREIRA, N. R. ; GARCIA- HIDALGO I. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever- estudos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos neste capítulo o resultado do levantamento das formas de expressão da futuridade utilizadas pelas crianças em seus textos, isto é, tentaremos interpretar os diferentes modos que as crianças utilizaram para expressar a futuridade, sempre relacionando a frequência, a diversidade e a evolução dessas formas.

5.1. A ocorrência das formas verbais de expressão da futuridade: um perfil evolutivo-quantitativo

Inicialmente fizemos um levantamento da quantidade de formas verbais que expressam a futuridade nos textos produzidos pelas crianças. Detectamos a ocorrência de 137 formas verbais que indicam a noção de futuridade, sendo 97 formas verbais simples e 40 formas perifrásticas (Ver tabela e gráfico 1).

Formas simples	97
Formas perifrásticas	40
Total	137

Tabela 1: Quantidade das formas verbais para a expressão da futuridade nos textos das crianças.

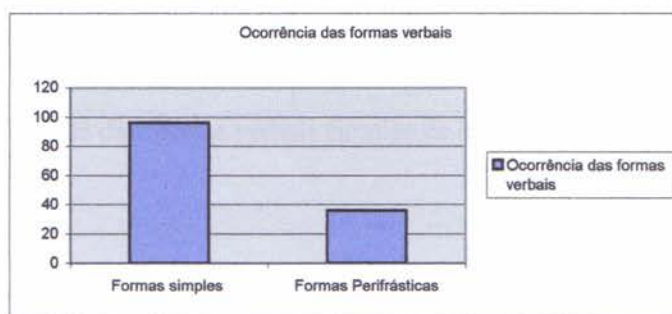


Gráfico 1: quantidade de formas verbais para a expressão da futuridade nos textos das crianças.

Dentre as formas simples que indicam a expressão da futuridade, as de maior frequência são as de modalidade imperativa e as formadas por (para) + infinitivo (Ver gráfico e tabela 2).

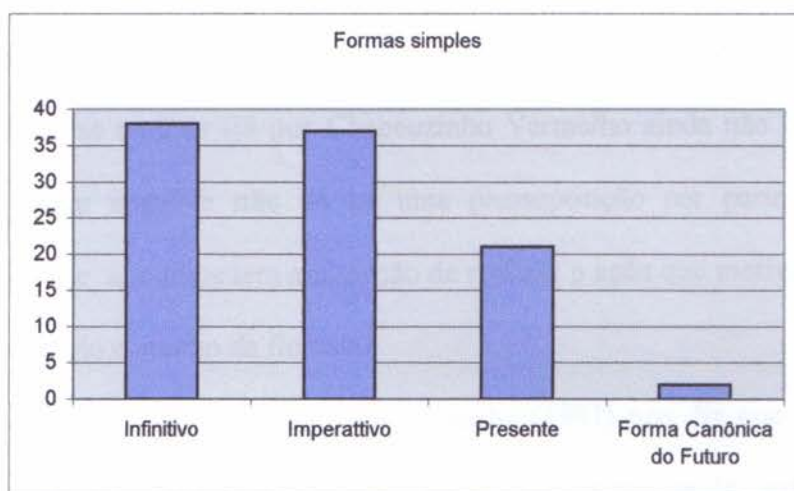


Gráfico 2: quantidade das formas simples nos textos das crianças

(Para) + infinitivo	38
Imperativo	35
Presente	22
Futuro canônico	2
Total	97

Tabela 2: quantidade das formas verbais simples de expressão da futuridade

Segundo Travaglia (1991), estas formas marcam que o narrador encara o que é dito como uma situação cuja realização ele tem controle ou poder. Assim em

(...) xapesino venhaca o qefoimamai **leve**
esse dosinho a á casa da vovó e não **vá** pela á
floresta (...) (Rebeca 001019)

a mãe de Chapeuzinho Vermelho manda a garota fazer algo (levar doces para a vovó) e esta ação ainda irá se realizar (já que Chapeuzinho Vermelho ainda não foi à casa da vovó). Já na ordem negativa **não vá** há uma pressuposição por parte da mãe de Chapeuzinho) de que a menina tem a intenção de realizar a ação que motiva essa ordem (ir à casa da vovó pelo caminho da floresta).

Nas formas que marcam obrigação, Travaglia (1991) nos diz que o alocutário pretende ou prefere não realizar a ação, apesar da determinação exterior a ele (normalmente dada pelo locutor) para que a realize.

Em seu segundo texto, Safira narra o episódio em que o lobo encontra a Chapeuzinho na floresta. Esta diz ao lobo que pretende ir pelo caminho da floresta para obedecer à ordem de sua mãe, mas o lobo a persuade, e a garota vai pelo caminho da floresta

(...) quenta ai soeu o anjo a floresta
porque você vai pelo o a mini
mãe pidio para eu ar pelo caminho da floresta
mais soua mãe deve tar burra vose **tenque ir**
par o caminho da estrada (...) (Safira 002021)

Dentre as formas verbais perifrásticas⁷ que expressam a futuridade, as de maior ocorrência são aquelas que apresentam a forma **ir + infinitivo** (Ver gráfico 3), sendo 16 formas com o verbo **ir** flexionado,

⁷ As formas verbais perifrásticas são conhecidas também como tempo verbal composto ou locução verbal.

(...) Mas a minha mamãe avisou
que tinha um lobo mas ele não
tá mas aqui que dise que eu posso ir
proai ta- lá. Lá. Lá. Er er er eu
vou chegar primeiro que ela (...) (Vitor 014025)

cinco formas com o verbo **ir** não flexionado

(...) um dia a mãe de Chapeuzinho mandou
Chapeuzinho e até a casa da sua avó
e deixa uns doses para sua avó(...) (Sabrina 014020)

e duas com o infinitivo elíptico

(...) a então **vamos apostar** uma corrida. **Vamos** (Ø...) (Rebeca , 014019)

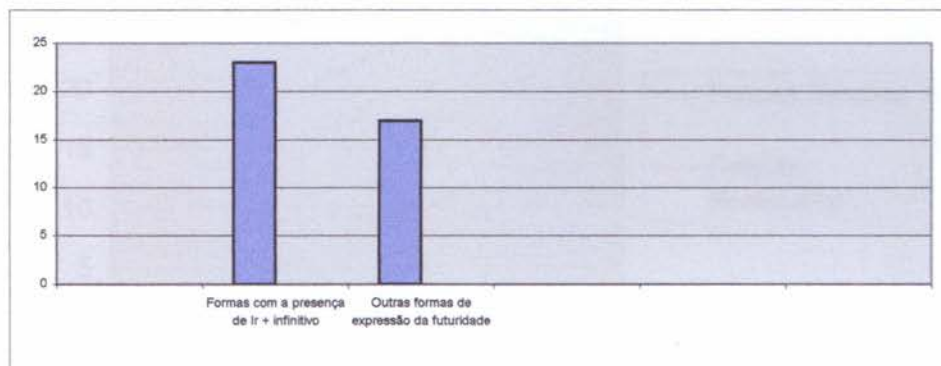


Gráfico 3: quantidade das formas perifrásticas nos textos das crianças

Formas perifrásticas com a presença de Ir + Infinitivo	23
Outras formas para expressar a futuridade	17
Total	40

Tabela 3: Quantidade das formas verbais perifrásticas nos textos das crianças

Observamos também o surgimento das formas verbais simples e perifrásticas por texto. Este resultado (Ver Gráfico 4) nos mostrou um avanço significativo do uso das formas verbais perifrásticas da futuridade nos textos das crianças. Notemos que o número de

ocorrências do primeiro texto (7 ocorrências) para a quantidade de formas que aparecem no último texto (19 ocorrências) houve um avanço de mais de cem por cento (100%) no uso dessas formas (mais precisamente um aumento de 143%). Já no uso das formas simples há um pequeno avanço ao longo dos três primeiros textos (Texto 1: 21 ocorrências; Texto 2: 21 ocorrências; Texto 3: 28 ocorrências) e no último texto permanece estável, (Texto 4: 27 ocorrências).

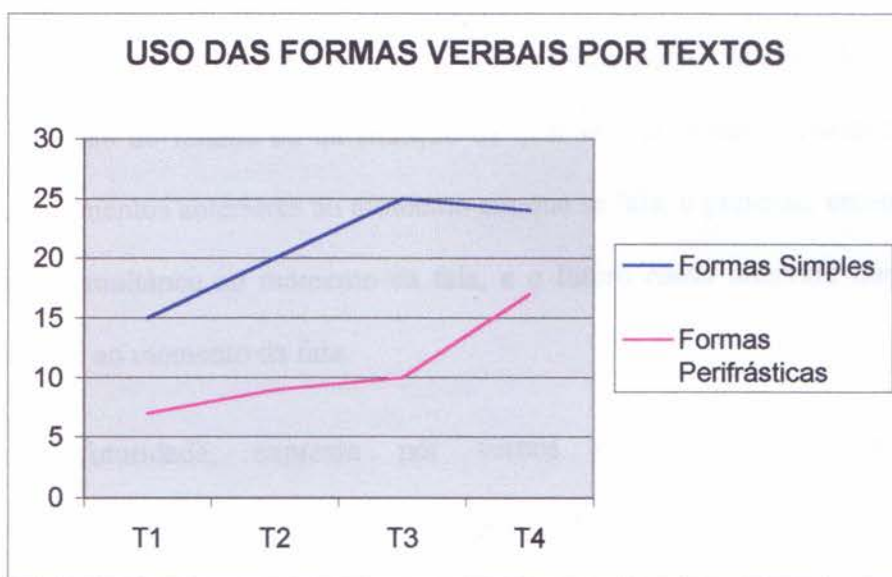


Gráfico 4: Ocorrências do uso evolutivo, por texto, das formas simples e perifrásticas de expressão da futuridade encontradas nos textos das crianças.

Formas simples	Ocorrências	Formas Perifrásticas	Ocorrências
Texto 1	21	Texto 1	6
Texto 2	21	Texto 2	8
Texto 3	28	Texto 3	11
Texto 4	27	Texto 4	15

Quadro 4: quantidade de formas verbais simples e perifrásticas para expressão da futuridade por texto

5.2. As manifestações do futuro

Em português, o verbo é o principal responsável para denotar a noção de tempo. Além dele, a temporalização também pode ser expressa por outros marcadores temporais, como os adjuntos adverbiais.

Ao nos referirmos ao tempo, intuitivamente já nos localizamos em relação a três marcos definidos: presente, passado e futuro. Esses marcos se estabelecem em função da situação do falante ou da situação da qual se fala. Assim, o passado refere-se a acontecimentos anteriores ao momento em que se fala, o presente, como intervalo de tempo simultâneo ao momento da fala, e o futuro como intervalo que se encontra posterior ao momento da fala.

A futuridade, expressa por verbos ou marcadores temporais que, morfossemanticamente e discursivamente, exercem a noção de tempo futuro, pode ainda estar eivada de traços modais, daí a necessidade de nosso trabalho mostrar também o caráter modal do futuro.

A seguir, mostraremos a ocorrência das formas verbais simples e perifrásticas que as crianças empregaram em seus textos e que implicam futuridade.

5.2.1. As formas simples

Nesta seção mostraremos como as crianças empregaram os tempos verbais simples para expressarem a futuridade em seus textos. Primeiramente, mostraremos o emprego do presente, depois o uso de (para) + infinitivo, em seguida o imperativo indicando futuro e finalmente as formas canônicas⁸ de futuro.

5.2.1.1. A presença do presente

mi de isso da qui deicha que eu levo eu vou mais rápido

Eduardo Henrique, 7 a.

Nos textos produzidos pelas crianças, encontramos 22 ocorrências do presente do indicativo expressando futuridade. Diante deste fato, cabe-nos perguntar: por que empregamos o presente do indicativo para falarmos sobre coisas das quais não temos tanta certeza, isto é, por que o utilizamos para nos referirmos ao futuro?

Segundo Leech (1971), o presente do indicativo, enquanto forma “marcada” do futuro, expressa a futuridade como um fato, o que lhe confere o mesmo grau de certeza dos tempos verbais do presente ou do passado, afastando a idéia de incerteza.

Concordamos com esta afirmação do autor, mas acreditamos que, assim como as perífrases verbais, as ações futuras indicadas por essa forma dependem de fatos presentes, tidos como certos, avaliados e decididos no contexto em que está inserido.

Vejamos o texto quatro de Rebeca

(...) - minha filha vá deichar esses

⁸ Essas formas são assim denominadas por seguirem a denominação dada pela gramática tradicional às formas simples que indicam a futuridade: o futuro do presente e o futuro do pretérito.

docinhos ná sua vó. Por que ela
 estar muito doente. disse á mãe
 Tabom mãe eu **vou**.
 Disse chapelzinho
 - minha filha não vá pelo caminho
 da floresta lá tem lobo.
 Então vá pelo caminho do rio
 Certo. Disse sua mãe.
 Tabon mãe eu não **vou** pelo
 Caminho da floresta eu **vou**
 Pelo caminho do rio (...) (Rebeca 014019)

Observe que, nesse texto, tanto a ordem que a mãe dá à filha para ir à casa da vovó parece que será cumprida pela filha “tabom mãe eu vou”, como o conselho de que não vá pelo caminho da floresta “tabon mãe eu não vou pelo caminho da floresta eu vou pelo caminho do rio”. Neste exemplo, podemos perceber que os verbos que indicam o cumprimento de uma ordem, de um conselho estão no presente e expressam, além de certeza, a determinação de Chapeuzinho de obedecer à ordem da mãe para levar doces para a vovó e de seguir seu conselho, indo pela estrada do rio.

Porém, na situação comentadora, deste mesmo texto de Rebeca, que aparece logo após Chapeuzinho dizer que iria seguir o caminho que a mãe lhe indicou, percebemos que esta certeza já não existe mais “Então partil. No meio do caminho ela resolveu ir pela floresta.”

Este exemplo nos permite corroborar com Silva (2002) no que tange ao valor prospectivo do presente do indicativo, isto é, o presente indicando eventos futuros embate-se com a noção de que este tempo verbal constitui o tempo zero do mundo comentado, proposta por Weinrich (1968).

Segundo Schiffrin (1981), o uso mais freqüente do presente do indicativo é no discurso direto. Nos três textos de Eduardo Henrique podemos observar que, de fato, os episódios em que o presente aparece, o discurso é direto, embora não tenha marcas explícitas, como os pontos de interrogação, o travessão, dentre outros.

(...) Chapeusinho Chapeusinho vá dar

eses docinhos para a vóvosina que
 estadoente mais toma cuidado
 chapeusino vá pelo camino do rio
 porque ná estrada dá floresta o lobo
 esta devorando as criansinhas tabom
 mãmae vou te respeitar **vou** pelo esse
 caminho mesmo não precisa ce preucupar
 lá **vou eu** (...) (Eduardo Henrique, 001003)

(...) numa hora a chapeusinho ouviu uma vos
 edai esa vos dice Eu sou o anjo da floresta
 va pela floresta que eu **vou** pelo rio (...) (Eduardo Henrique 002003)

(...) então apareceu um lobo fantasiado de anjo
 e disse onde você vai com esses doces
 levando para a minha avó disse ela me de isso
 da qui deicha que eu **levo eu vou** mais rápido (...) (Eduardo Henrique, 014003)

Nestes textos de Eduardo podemos perceber que estes verbos ocorrem todos no presente do indicativo, nos momentos de maior tensão da história: a saída de Chapeuzinho rumo à casa da vovó e seu encontro com o lobo na floresta.

Em estudos feitos por Schiffrin (*op. cit.*), em narrativas orais, a autora observou que 30% dos verbos no presente faziam parte de orações manifestas na complicação⁹, segundo a autora, não é surpresa, pois a característica da complicação favorece isso. Apesar de tratar-se do mundo narrado, é nesse contexto que o tempo verbal deixa de ter obrigação de fornecer referência ao tempo – sua tarefa principal. É neste contexto também que podemos ver o evento como tendo ocorrido antes do momento da fala com ou sem referência ao passado.

Ainda segundo a mesma autora, além de mero recurso estilístico, o uso deste tempo verbal deve ser considerado um recurso gramatical através do qual o narrador demonstra sua experiência.

⁹ Embora não tenhamos classificados os episódios do conto *Chapeuzinho Vermelho* exatamente com a terminologia usual da teoria literária, o episódio predominante deste tipo de verbo em nosso *corpus* pode ser equiparado a essa terminologia.

Segundo Borba (1996), os verbos indicam **ação, processo e estado**. Em nossa análise pudemos observar que a maioria das ocorrências do presente do indicativo expressando futuridade ocorre em orações com **verbo de ação**:

(...) Va deixar ece saugadinhos para a vovô
 ela esta muito duente não var pela a floresta
 é muito pirigoso ela dissi eu **vou** pela istrada
 mamai o lobo dissi var pela a floresta ela dissi
 tabom eu **vou** (...) (Diana 013002)

(...) então apareceu um lobo fantasiado de anjo
 e disse onde você vai com esses doces
 levando para a minha avó disse ela me de isso
 da qui deicha que eu **levo** eu **vou** mais rápido (...)
 (Eduardo Henrique 014003)

Os verbos **vou** e **levo** (1ª pessoa), nesse contexto, expressam o que o agente da ação verbal faz. Além disso, essas formas aparecem em sua maioria na primeira pessoa do singular. Essas duas características desses verbos: estar na primeira pessoa e expressar um fazer do sujeito agentivo, parecem contribuir para a qualidade prospectiva desta forma verbal. O valor semântico (ação), juntamente com a noção modal de certeza¹⁰, expressa pelo presente e os morfemas de pessoa e número contidos nos verbos deste tempo verbal conferem-lhe esse caráter prospectivo.

É necessário dizermos também que os verbos de ação não acontecem somente na primeira pessoa, mas em todas. No entanto, a preferência pela primeira ocorre por razões discursivas, pois, como pudemos observar, quem fala, é o próprio locutor, empregando assim os verbos na voz ativa, para explicitar o fazer por parte do sujeito.

A interação entre o morfema lexical de acordo com seu valor semântico-dinâmico, mais as indicações contextuais contribuem para o desenvolvimento do caráter prospectivo da forma do presente do indicativo em contextos que indicam futuro, enfatizando a

relevância do presente psicológico do falante através de matizes de certeza, comprometimento, determinação.

A principal diferença entre as formas futurizadas e as formas canônicas / - re/ ~

/ - ra / está nessa relevância do presente. Em frases como:

(...) mas a sua mãe não sabe o lobo ta
no bosque então eu **vou** pela a estrada (...) (Safira 013021)

comutando-se o verbo no presente do indicativo pelo futuro do presente, teríamos:

(...) então eu **irei** pela a estrada (...)

a desinência / -rei / na primeira pessoa do singular do futuro do presente do indicativo acopla-se ao radical / -i / que indica ação, expressa um fazer por parte do sujeito. Todavia, na desinência em / -rei /, segundo Imbs (1960), há o rompimento com o presente do falante, o que torna esta forma psicologicamente neutra, distante e imparcial. É até possível a avaliação e o conhecimento do estado de coisas como necessário ou altamente provável pelo falante, mas o que não se tem é a certeza, a determinação do momento presente.

Em nosso trabalho, a maior parte dos usos do presente ocorreu nos últimos textos escritos pelas crianças. Diante desse fato, mostraremos na seção seguinte o uso individual deste tempo verbal em algumas crianças.

5.2.1.2 A evolução individual do uso do presente

Apesar das ocorrências do presente serem mais freqüentes nos últimos textos das crianças, há diferenças no emprego deste tempo verbal. Analisaremos a seguir os textos de Diana, Eduardo Henrique e Rebeca, para ilustrarmos o que foi dito acima.

¹⁰ Segundo Neves (1989), o modo indicativo liga-se a um estado de coisas reconhecido pelo falante como

Diana utilizou o presente de forma bastante variável: ora utilizava-o, como podemos observar nos textos 1 e 3, ora não.

(...) e o lobo mão falou
va pela foreta
qui eu **vou** pela estrada (...) (Diana, 00100)

(...) ela dissi **euvou**
pela a istrada mamai
o lobo dissi var pela a
floresta ela dissi tabom eu **vou**.(...)
(Diana, 013002)

Nos textos de Diana, acima transcritos, podemos perceber que a garota, embora sem usar o travessão empregou o discurso direto nos episódios em que a mãe manda a garota ir pelo caminho da estrada e naquele em que o lobo engana a Chapeuzinho e a manda que vá por um outro caminho.

Interessante observarmos que a garota, no texto seguinte, produzido seis meses depois, deixou de usar esse tempo verbal e passou a utilizar o discurso indireto nestes mesmos episódios.

(...) A mai da chapeusinha não ir pela a foresta ir pela a estrada (...)
a chapeusino teno ela foi pela a foreta o lobo falou para
a chapeusinha foi pela foreta e
o lobo foi pela a estrada (...) (Diana, 002002)

Tais fatos, provavelmente, assinalam um período de amadurecimento lingüístico em Diana: o texto 1 de Diana é escrito inteiramente no discurso direto; o texto 2 é escrito no discurso indireto; no 3, a menina retorna ao discurso direto e no 4 utiliza os dois tipos de discursos. Além desses aspectos, há de se ressaltar que a garota mostra também um domínio maior da ortografia da língua e uma maior completude dos episódios da narrativa. (ver anexo)

No texto 1 de Eduardo Henrique, todos os episódios da história *Chapeuzinho Vermelho* são narrados em discurso direto e o presente aparece três vezes. Ao escrever

essa história, o menino utilizou o verbo **ir** no presente, provavelmente, para mostrar que a história estava sendo contada de forma bem mais próxima do leitor:

(...) **vou** pelo esse caminho mesmo não precisace
preocupar lá **vou** eu tantananãana ...
e la **vai** o lobo eusoulobo mal (...)
(Eduardo Henrique, 001003)

Nos demais textos de Eduardo Henrique, o uso desse tempo verbal apresenta uma incidência menor. No texto 1 o presente foi utilizado apenas uma vez

(...) Numa hora a chapeusinho ouvio uma vos
edai esa vos dice Eu sou
o anjo da floresta va pela estrada que eu **vou** pelo
rio (...) (Eduardo Henrique, 002003)

No texto 3, Eduardo Henrique não utilizou nenhum tempo verbal que expressasse a futuridade, mas é um texto que mostra um maior domínio das relações temporais, pois, como podemos ver abaixo, o garoto consegue construir relações de concomitância, isto é, a narração de eventos simultâneos:

(...) Uma hora ela parou no meio do mato para apanhar
flores mas **enquanto isso** o lobo **apareseo** a trás
da arvore e **falo** Chapeosinho eu sou o anginho vá pela
floresta **enquanto isso** ele **foi** para a casa da vovó (...)
(Eduardo Henrique, 013003)

Neste trecho produzido por Eduardo, vemos que ele mencionou anteriormente uma situação durante a qual, em determinado momento, uma ação ocorreria. No início desse trecho, a criança situou o leitor dizendo que a menina parou no mato para apanhar flores. Depois diz que “enquanto isso o lobo apareceu”. O pronome demonstrativo *isso* retoma todo o enunciado anterior, que se encontra explicitado no texto. Ou seja, o pronome aponta, anaforicamente, para o enunciado precedente. Nos dois últimos trechos,

o *isso* retoma uma idéia que não foi explicitada: a ida de Chapeuzinho Vermelho pela floresta, isto é, o pronome retoma uma idéia inferida.

Segundo Perroni (1992), a criança só consegue dominar o tempo anterior àquele do discurso, já bem tarde. Isto acontece por influência dos adultos, afinal, ao se ouvir ou escrever narrativas, os fatos são contados de forma sucessiva e não segundo a anterioridade de um evento sobre outro. Portanto não seria precipitado dizermos que o uso desse tipo de construção temporal demonstra um domínio mais complexo das relações de temporalidade.

No texto 4, o garoto utilizou o presente três vezes no episódio em que o lobo se encontra com Chapeuzinho na floresta

(...) Onde você **vai** com esses doces levando para a minha avó disse ela mi de isso da qui deicha que eu **levo** eu **vou** mais rápido (...)
(Eduardo Henrique, 014003)

Rebeca, como se vê a seguir, no texto 1, não utilizou verbos no presente e omitiu o episódio em que Chapeuzinho encontra o lobo na floresta.

No texto 2, a garota utiliza o presente duas vezes no mesmo episódio que o do texto anterior

(...) de repenti quando o lobo **aparese** ele falou para a menina o que **léva** nessa sessta dosinho para minha avó. (Rebeca, 002019)

No texto3, utilizou a forma perifrástica *ir + infinitivo*

(...) Quem esta, ai, sou eu eu quem eu Chapeuzinho Vermelho Vamos apostar uma corrida até a casa da minha vó **Vamos**. Então o lobo saio correndo. Ele chegou primeiro lá. Ele bateu na porta e disse posso entra. **Pode** (...) (Rebeca, 013019)

Já no texto 4, o presente apareceu novamente com o verbo *ir* nos episódios em que a mãe de Chapeuzinho pede que a garota vá à casa da vovó deixar doces e no que Chapeuzinho encontra-se com o lobo na floresta

(...) Minha filha vá deichar esses docinhos na sua vó. Por que ela estar muito doente. disse á mãe. Tabom mãe eu **vou**
 -Minha filha não vá pelo caminho da floresta lá tem o lobo.
 Então vá pelo caminho do rio certo. Disse sua mãe.
 Tabon mãe eu não **vou** pelo caminho da floresta eu **vou** pelo caminho do rio. (...) no meio do caminho ela rezolveu ir pela floresta.
 E foi cantando. Mais derepente ela vio o lobo.
 Ai ele perguntou -Onde você **vai**. eu vou para á casa da vovó leva doces. A então vamos apostar uma corrida. **Vamos**.(...) (Rebeca, 014019)

Pudemos perceber com os exemplos extraídos dos textos de Diana, Eduardo Henrique e Rebeca, que o presente ocorreu sempre no discurso direto e nos momentos que suscitavam preparação para os eventos de tensão forte na história.

O presente, como tempo não marcado, pode referir-se tanto ao futuro, como ao próprio presente. Nos textos produzidos por Eduardo e Rebeca, o presente também foi empregado no sentido de momento do enunciado, isto é, os fatos são contados no momento em que ocorrem. Este uso aconteceu no momento de maior tensão no enredo: aquele em que ocorre o encontro de Chapeuzinho com o lobo na floresta (a mãe já havia avisado que o lobo comia criancinhas).

Segundo Lapa (1988), empregar o verbo no presente é uma forma de trazer o leitor para o momento atual da narrativa, criando um envolvimento maior deste com o texto

(...) de repenti quando o lobo **aparese** ele **falou** para a menina (...)
 (Rebeca, 002019)

Eduardo e Rebeca, em seus segundos textos, vêm empregando o pretérito perfeito para narrar a ação da mãe de Chapeuzinho pedindo à garota para ir à casa da vovó

(...) Um dia mae dela **falou** (...)
Eduardo Henrique (002003)

(...) Um dia a sua mamãe **chamou** (...)
Rebeca (002019)

Entretanto, no momento em que estas crianças narraram a sugestão do lobo para que a menina fosse por outro caminho, ou o encontro entre os dois personagens na floresta, trouxeram a narrativa para o presente, para o momento da enunciação

(...) eu sou o
anjo da floresta da floresta va pela floresta que eu **vou** pelo rio (...)
(Eduardo Henrique 002003)

(...) quando o lobo **aparece** ele falou para a menina o que **leva**
nessa sessta dosinho para minha avó (...) (Rebeca (002019)

No texto de Eduardo Henrique, o garoto utilizou o verbo *ir* no presente, portanto, no sentido de presente-futuro, e no texto de Rebeca, os verbos *aparecer* e *levar* têm o valor de presente-presente.

Ao final dessa análise sobre o presente-futuro, podemos concluir que seu uso, pelas crianças, vem contemplar o que Travaglia (1991) disse sobre este tempo verbal: o presente não marca nem presente, nem passado, nem futuro, mas pode estar marcado, principalmente, através da semântica do verbo, da seqüência textual e do contexto discursivo.

Na próxima seção, mostraremos mais um uso das formas verbais simples indicando futuridade: a forma *para + infinitivo*.

5.2.1.3. O uso de (Para) + infinitivo

era uma vez chapeu sinho vermelho ela tava
 procurando fruta para coloca no sexto para levar
 la para a casa da vovo....
 Kleber 7 a.

Encontramos em nosso *corpus* 38 ocorrências desta forma de expressão da futuridade, sendo 7 delas sem a presença da preposição **para** e 31 com a preposição.

Segundo Silva (2002), o infinitivo, por conter a neutralização da oposição entre o gerúndio e o participípio, indica uma ação de caráter prospectivo, orientada para o futuro.

Em Menezes (2004), encontramos uma análise mais detida da forma **para + infinitivo**. Segundo a autora, esta forma possui construções que se referem à orientação do discurso (função pragmática), aos termos nominais, como as orações predicativas, ao verbo (completivas verbais) e ainda à finalidade.

Em nossa análise constatamos que nos textos das crianças esta forma possui duas funções: expressar finalidade e complementar o verbo

era uma vez chapeosinho vermelho
 ea chapeosinho vermelho ela foe la
 na casada vovo **praentrgar** os do
 sinhôs (...) (Kleber 013010)

(...) um dia sua mãe pediu **para ela levar**
 ate a casa avo alguns doces (...)
 (Nara 013016)

No texto de Kleber, o verbo **ir** (foi) denota a função de finalidade, e no texto de Nara a expressão **para ela levar** funciona como complemento obrigatório do verbo.

Segundo Dias (2002), as cláusulas de finalidade codificam um movimento de origem para um objeto de finalidade, localizado no mundo das intenções, e seu sentido ocorre, na maioria das vezes, associado à sua posição. Assim, as cláusulas canônicas de finalidade só ocorrem na posposição; as discursivas, em posições anteposta e medial, as parentéticas, em posição intercalada e as de adendo, na posposição.

Nos textos produzidos pelas crianças, a construção **para + infinitivo** aparece ou indicando finalidade ou como complemento verbal. Este fato nos pareceu ocorrer ou devido ao gênero textual em que ela foi construída e também porque, segundo a autora (*op. cit.*), a função de finalidade é a primeira que as crianças estabelecem para esse tipo de construção.

As cláusulas hipotáticas de finalidade exercem um papel muito mais semântico que discursivo, pois restringem a porção de informação codificada na oração principal. Seu papel semântico relaciona-se à delimitação da informação, identificando a finalidade do sujeito que pode ter ou não controle da situação, mas que restringe sua ação por colocar a sua vontade no movimento real de finalidade. A autora ainda acrescenta que o contexto auxilia o falante a separar, nas cláusulas infinitas com **para**, aquelas que codificam daquelas que não codificam o conceito de finalidade.

Assim, no texto de Paulo Vitor e no de Vitor, observamos que as expressões em destaque parecem não veicular claramente o sentido de finalidade, já que funcionam como complementos obrigatórios do verbo

(...) a mãe da chapesinho mandou
a chapesinho entregar os doses
para avó ela avisou **para não ir**
no caminho da floresta (...) (Vitor 014025)

Era uma vez uma menina que queria
levar doces para a vovozinha era a
chapesinho vermelho a mãe dela
disse **para ir** pela bahia não pelo
rio (...) (Paulo Vitor 014017)

Já nos textos um e três de Érika, abaixo transcritos, as cláusulas infinitivas com **para**, possuem um sentido específico de finalidade em que a informação **para levar** constitui a finalidade da ação do sujeito agente Chapeuzinho e **para comer** o objetivo da ação do lobo

Era uma vez uma minina
 chamada chapelzinho vermelho
 um dia a sua mãe chamou e pedil
 que fose ate a casa da avô **para leva**
 aguns doses (...) (Érika 001004)

(...) - mas olhe não var pelo o caminho da
 floresta suas tias disseram que o lobo
 ta la **para comer** criancinhas (...) (Érika 013004)

Nos textos de Érika a trajetória entre o espaço físico de origem (a casa da sua mãe) e o espaço físico meta (a casa da avó) constitui o deslocamento físico sobre o qual se realiza um movimento no mundo das intenções.

A expressão **para + infinitivo**, em função discursiva, não teve registro em nosso *corpus* e sua ocorrência como predicativa, apesar de ter alta frequência, não será analisada, pois acontece no diálogo canônico de Chapeuzinho com o lobo fantasiado de vovó, episódio este que foi retirado de nossa análise.¹¹

A seguir analisaremos algumas construções individuais da forma *para + infinitivo*.

5.2.1.4. A evolução individual de (para) + infinitivo

um dia a sua mãe chamou e
 pedil que fose ate a casa da avô **para leva** aguns
 doses Érika, 001004

A forma simples (*para*) + *infinitivo* foi a mais utilizada para expressar a futuridade, aparecendo desde o primeiro texto produzido pelas crianças.

Segundo Perroni (1999), aos dois anos de idade já podemos encontrar *para* nas sentenças produzidas pelas crianças. Primeiramente, *para* surge com o verbo *dar* em construções do tipo *dá pra mim*, muito frequente em contextos marcados pela função pragmática de pedir algo a um adulto interlocutor. Depois, surge como preposição lexical

¹¹ O diálogo canônico, entre o lobo disfarçado de vovó e a menina, em geral, é composto de quatro turnos de fala e sua estrutura é acentuadamente repetitiva. Trata-se de um esquema fixo que não propicia à criança

na gramática da criança, cujo sentido é uma relação de meta ou de movimento e, em nosso *corpus*, geralmente, aparece acompanhada de verbo no infinitivo

(...) A mãe da shapeuzinho vermelho
fis ums dos sinhôs **para** a vovosnha
comer (...) Paulo Victor (001017)

(...) um de a á mai de xapesino vermelho
xamou **para levar** dosisi nacasa
da vovosinha (...) Rebeca (001019)

Em seu trabalho, Perroni (1999) mostra estudos, como o de Mayrink (1975)¹², que demonstraram o uso inicial da preposição *para* com o verbo *ir*, em contextos que indicavam direção de movimento. Tal fato não ocorreu nos textos produzido pelas crianças do nosso trabalho, pois o uso de **para + ir** ocorreu, na maioria das vezes, nos últimos textos, como podemos observar no texto de Paulo Victor, Nara e Vitor

(...) A mãe dela disse **para ela não e** pela floresta por que o lobo mau anda por lá, a chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua avó. No meio caminho uma voz falou com chapeuzinho dizendo **para ela ir** no caminho da floresta (...) (Nara, 014016)

(...) A mãe dela preparou os docinhos
e pidio **para ir** pelo o rio (...) (Paulo Victor, 013017)

(...) A mãe dela disse **para ir** pela Bahia não pelo o rio (...) (Paulo Victor, 014017)

(...) amãe de Chapesinho
mandou a chapesinho entregar os
doses para avó ela avisou
para não ir no caminho da floresta (...) (Vitor 014025)

produzir diferentes construções para a expressão da futuridade e, portanto, sua inclusão desvirtuaria o cálculo da média.

¹² MAYRINK, M. L. T. *Um estudo do período inicial da aquisição do português*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1975.

O uso de (para) + infinitivo também apareceu em nossos textos em locuções verbais formadas de dois verbos no infinitivo. Apesar de essa ocorrência ter sido pequena, apenas duas, acreditamos que elas devem ser analisadas, por seu caráter idiossincrático em relação à maioria dos usos feitos pelas crianças.

Os dois casos citados acima apareceram nos textos 2 e 4 de Diana

(...) A mai da chapeusinho
xona [chama] ela **para e dechar**
este dosinhos para
a cua vôvo (...) (Diana, 002002)

(...) e a
chausinha vermelho gritou e
o casado coreu **para e ver**
o que era que estava acontecendo (...) (Diana, 014002)

Segundo Perroni (1999), as ocorrências com *para* devem ser analisadas sob os pontos de vista semântico e sintático. O primeiro aponta para os casos em que essa preposição introduz o conceito de meta, objetivo ou finalidade dos referentes sobre os quais a criança elabora seus atos lingüísticos. Este aspecto, segundo a autora, foi identificado por Jean Piaget, como Finalismo, característica do egocentrismo intelectual pré-operatório que vai dos dois aos sete anos de idade. Nesta fase, para a criança, tudo é feito para um fim, tudo tem um porquê, há razão para tudo e por isso ela faz perguntas sobre os acontecimentos. Já sob o aspecto sintático, a estrutura mais utilizada foi aquela com verbo de ação ou movimento realizado por um sujeito com traço [+humano] na sentença matriz. Em nossos dados, este aspecto se confirmou.

Nos textos escritos pelas crianças apareceu apenas uma ocorrência da forma *para que*. Tal fato, segundo Perroni (*op.cit.*), explica-se pelo fato de que esse tipo de construção exige um maior grau de complexidade, impondo formas verbais flexionadas no subjuntivo.

A única criança que utilizou essa construção foi Diana. Esta forma verbal mostrou também a intenção da garota de reforçar o pedido da mãe ou a ação de Chapeuzinho em ir à casa da avó, pois o verbo *ir* já indica movimento, necessitando, portanto, do verbo de ação *deixar*.

(...) a mai da chapeusinha
vermenho tia pidido **que ela fose e dichar**
aguns doses para a vovósinha dela (...) (Diana, 014002)

No texto 2, transcrito abaixo, Diana seguiu de forma semelhante a do texto 4, mas neste texto a redundância da ação de Chapeuzinho é expressa pela forma verbal (*para*) + *infinitivo* + *infinitivo*

(...) a mai da chapeusinha
xama ela **para e decha**
este dosinhos para
a cua vôvo... (Diana, 002002)

A garota, no texto 1, escreveu esse mesmo episódio ora no discurso indireto (textos 1,2 e 4), ora no direto (texto 3)

(...) a mãe da xapeusinha
falou **qui leve** esse dosinho para
vovosinha (...) (Diana 001002)

(...) a mai da chapeusinha
xama ela **para e dechar**
este dosinhos para
a cua vôvo (...) (Diana 002002)

(...) A mai dela diss **va deixa**
ece saugadinhos para a vovô (...) (Diana 013002)

Os tempos verbais utilizados também são diferentes. No texto 1, utilizou o verbo no imperativo; no texto 2, o verbo na forma *para + infinitivo + infinitivo*, no texto 3, *ir + infinitivo*. Estas três formas verbais, foram utilizadas com grande freqüência nos textos produzidos pelas demais crianças, o que talvez indique uma menor complexidade destas formas em relação à forma (*para*) *que*. A garota ao utilizar verbos *dicendi* no episódio em que a mãe pede a Chapeuzinho que vá deixar doces para sua vovó, Diana escreveu-os no presente e no pretérito perfeito: texto 1 “falou”, e no texto 3 “diss”

Moura (2002), ao analisar a construção das relações temporais, observou que as formas compostas com verbos no particípio são pouco freqüentes nos textos das crianças. Este fato, talvez, pode ser resultado do fato de as participiais exigirem a apresentação de um evento iniciado e concluído antes do outro mencionado.

Quanto à posição, todas as sentenças com para ocorreram em posição final, à direita da oração matriz, seja quando as sentenças tinham função adverbial

(...) Uma hora ela parou no meio do mato **para apanhar** flores (...) (Eduardo Henrique 013003)

(...) -mas olhe não var pelo o caminho da floresta suas tias disseram que o lobo mal ta la **para comer** criancinhas (...) (Érika 013004)

ou quando eram complementos obrigatórios dos verbos:

(...) a mai da chapeusinha vermenho tia pidido **que ela fose e dichar** aguns doses para a vovósinha dela (...) (Diana, 014002)

(...) A mãe dela preparou os docinhos e pidio **para ir** pelo o rio (...) (Paulo Victor, 013017)

Segundo Perroni (1999), as orações finais com para poderiam se aproximar mais de casos de complementação, devido a sua interdependência semântica. Estas construções seriam vistas como estruturas bipolares: não há uma dependência sintática clara, o que ocorre é uma interdependência semântica, situação em que as orações finais com para se enquadram.

Vejamos o texto 4 de Diana

(...) e a chapeusinha vermenho gritou e
o casado coreu **para e ver** o quera que estava
acontesendo na casa... (Diana 014002)

Segundo a gramática normativa, *correu* é intransitivo, portanto não precisaria de nenhum complemento. Nesse contexto, no entanto, o termo que o sucede “para e ver” não funciona apenas como um mero adjunto adverbial, pois sem a presença desta construção poderíamos pensar que o caçador correu com medo porque se assustou com os gritos de chapeuzinho, quando na verdade, o caçador correu para salvar chapeuzinho e sua vovó. Portanto, *correu* necessita do complemento “para e ver”.

As construções com para funcionam como complemento obrigatório do verbo também quando precedem um verbo *dicendi*.

Segundo Cunha (2004), estes verbos projetam o que está por acontecer, de modo que a citação pode ser adequadamente considerada como complemento do verbo da oração matriz, como podemos observar nos textos de Nara e Érika

(...) a mãe dela disse **para ela não e** pela floresta por que o lobo mau anda por lá, a chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua avó. No meio do caminho uma voz falou com chapeuzinho dizendo **para ela**
ir no caminho da floresta.(...) (Nara, 014016)

(...) mais antes de chapeuzinho ir ela disse
-mas olhe não var pelo o caminho da floresta
suas tias disseram que o lobo mal ta la **para**
comer criancinhas (...) (Érika, 013004)

Segundo Haumann (1997), para seleciona um complemento que é especificado com [+ Futuro], isto é, os complementos sentenciais com para referem-se a eventos prospectivos, principalmente, quando acompanhado do infinitivo, já que a prospectividade pode ser considerada uma propriedade inerente do infinitivo.

O uso de (para) + infinitivo apareceu desde os primeiros textos das crianças. Nos texto 1 de Rebeca, a garota empregou esta construção no episódio em que a mãe pede a Chapeuzinho que leve doces para sua avó

(...) á mai de xapésino vermelho
xamou **para levar** do sisi nacasa
da vovosinha (...) (Rebeca, 001019)

Nos demais textos, Rebeca utilizou outras construções para narrar esse mesmo episódio

(...) um dia sua mãe chamou chapelsinho sin mãe **gostaria que você levaci**
dosinhos para sua vóvó (...) (Rebeca, 002019)

(...) sua mãe chamou e a disse minha filha **var deixar** esses dosinhos na
casa de sua vó (...) (Rebeca, 013019)

(...) Um dia sua mãe lhe chamou.
Minha filha venha cá. Disse sua mãe. Já vou indo mãe. Disse
Chapelzinho. Minha filha **vá deichar** esses dosinhos na sua vó (...) (Rebeca, 014019)

Nos textos 2 e 4 de Diana, transcritos abaixo, a construção *(para) + infinitivo* apareceu no mesmo episódio em que também foi empregado por Rebeca

(...) a mãe de xapeusinha
falou qui **leve** esse dosinho para
avovosinha (...) (Diana, 001002)

(...) a mai da chapeusinho
xama ela **para e decha**
este dosinhos (...) (Diana, 002002)

(...) a mai dela diss **va deixa**
 ece saugadinhos para a vovô (...) (Diana, 013002)

(...) a mai da chapeusinha
 vermenho tia pidido **que ela fose e deichar**
 agus doses para a vovósinha dela (...) (Diana, 014002)

Analisando os textos produzidos por Diana, podemos perceber bem delineada a ampliação das estruturas lingüísticas. Seu primeiro texto limita-se aos episódios 1, 2, 3 e 4 (cf. capítulo metodologia), narrados de forma incompleta. O segundo texto ainda continuou incompleto, pois a criança retirou o episódio em que o lobo está fantasiado de vovó. No entanto, ela acrescenta o episódio em que o caçador cortou a barriga do lobo e retirou a vovó. Em ambos os textos, há desvios de segmentação, junções como “eraoma” e grafia indevida de algumas palavras como “a cua vovo”. Ainda em relação ao segundo texto, apesar de ser um texto ainda bastante elementar, a construção da futuridade com (para) + infinitivo apareceu três vezes. No terceiro texto, a ordem dada pela mãe à Chapeuzinho para ir à casa da vovó aparece agora no discurso direto, com o tempo verbal composto ir (imperativo) + infinitivo

(...) a mai dela diss **va deixar**
 ece saugadinhos para a vovô
 ela esta duente (...) (Diana, 013002)

Já ao produzir o texto 4, Diana narrou a história *Chapeuzinho Vermelho* de forma completa, isto é, com todos os episódios. O uso dos verbos neste texto revelou construções verbais raras para a expressão da futuridade, como o passado composto “tia pidido” e o *(para) que + subjuntivo + infinitivo* “que ela fose e deichar”.

Se nos textos de Diana a forma verbal para expressão da futuridade (para) + infinitivo apareceu desde os primeiros textos, nas produções escritas de Nara, esta forma apareceu apenas nas duas últimas

um dia a sua mãe pediu **para ela levar** ate a casa da avó alguns doces... (Nara , 013016)

(...) um dia sua mãe a chamou **para levar** docês para a avó que estava muito doente e a chapeuzinho obedeceu sua mãe. A mãe dela disse **para ela não e** pela floresta por que o lobo mau anda por lá, a chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua avó. No meio do caminho uma voz falou com chapeuzinho dizendo **para ela ir** no caminho da floresta (...) (Nara, 014016)

Nos textos anteriores, ao narrar esses mesmos episódios, a garota utilizou o discurso direto e os verbos no imperativo

(...) Chapelsinho a mamãe esta chamando.
você **leve** esses docês para sua vovósi
nhá. Que esta muito doentinha (...) (Nara, 001016)

(...) serto dia sua mãe lê chamou i dice minha
filha **leve** esses doces para sua vóvo
que esta muito doente (...) (Nara, 002016)

Pelo que pudemos analisar neste trabalho sobre a ocorrência de (para) + infinitivo na construção da futuridade, podemos concluir: esta forma aparece com mais freqüência em construções verbais com um só verbo; semanticamente, introduz enunciados que indicam meta, fim ou objetivo, funcionando sintaticamente como adjunto adverbial, e por fim, o uso desde os primeiros textos das crianças apontou ser esta forma verbal a mais simples e recorrente para expressar a futuridade.

5.2.1.5. O imperativo indicando futuro

xapésino venhaca o qefoimamai lé vé esse dosinho a
 á casa da vovo e não va pela á flo resta....
 Rebeca, 6a.

Segundo Travaglia (1991), o imperativo mostra que o falante vê a realização de um fato como algo possível, cuja realização ou não por alguém ou por ele mesmo é algo que ele pode determinar. O indivíduo encara o que foi dito como uma situação sobre cuja realização ele tem controle ou poder. Ao proibir ou ordenar, percebemos uma determinação para que a situação seja realizada (obrigação, ordem positiva) ou não (proibição, ordem negativa).

Quando proibimos alguém de fazer algo, isto é, quando ordenamos de forma negativa, há uma pressuposição, por parte do locutor, de que o alocutário tem a intenção de realizar a situação, o que motiva a ordem. Assim podemos perceber que na história de Chapeuzinho Vermelho a mãe dá uma ordem à garota para que ela não vá pela floresta. Esta ordem parece existir porque a mãe já prevê que a filha irá pelo caminho da floresta e este é o caminho em que o lobo mora. Podemos perceber esta situação nos textos de Rebeca e Érika, transcritos abaixo

(...) xapésino venhaca o qefoimamai
lê vê esse dosinho a á casa da vovo
 e **não va** pela floresta (...) (Rebeca 001019)

(...) a mãe de chapeuzinho mandou
 chapeuzinho ir visitar a sua avó
 que estava doente mais antes de
 chapeuzinho ir ela disse
 - mas olhe **não var** pelo o
 caminho da floresta suas tias
 disseram que o lobo mal ta la
 para comer criancinhas (...) (Érika 013004)

Em nosso *corpus* o imperativo ocorre, na maioria das vezes, com o verbo ir, nos contextos em que a mãe ordena a menina que vá à casa da avó e que não vá pela floresta

sob o risco de encontrar o lobo mal e ainda naquele em que o lobo a engana, mandando-a ir por um outro caminho, como podemos ver no texto de Diana

(...) o lobo **dissi var** pela a floresta
dissi tabom eu vou (...) (Diana 013002)

É importante ressaltarmos que esta é uma forma que já aparece nos primeiros textos das crianças e vai diminuindo no último texto.

5.2.1.6. A evolução individual do imperativo indicando futuridade

A mãe da xapeusinho falou qui leve esse dosinho
para a vovosinha Diana, 7a.

O imperativo indicando futuridade é, juntamente com a forma simples (para) + infinitivo, bastante utilizada pelas crianças.

Vejamos o uso que algumas crianças fizeram desta forma em suas produções escritas.

Lucas, em seus textos, transcritos abaixo, utilizou esse tempo verbal nos textos 2 e 3, nos episódios em que a mãe manda Chapeuzinho ir à casa da vovó e naquele em que o lobo encontra-se com Chapeuzinho na floresta

Era uma vez uma minina chamada chapeuzinho mermelho
A mãe **mando i** para casa davovo purce ela estava duente (...)
(Lucas, 001014)

(...) ate que o lobo mal tava perto da chapéu e inventou que
era um anjo e dise chapéu
zinho mermelha **vá** pela flore
sta... (Lucas, 002014)

(...) o lobo fingindo
que era um anjo e o lobo

falou eu sou anjo da
floresta **vá** pela a
floresta está boa (...) (Lucas, 013014)

Apesar de não possuir marcas formais para o estabelecimento do discurso direto, podemos perceber que o imperativo ocorre, predominantemente, neste tipo de discurso.

No texto 1, Lucas narrou o episódio em que a mãe manda Chapeuzinho ir à casa da vovó no discurso indireto e utilizou um tempo verbal composto no passado “a mãe mando i para casa da vovo”. Em seu texto 2, Lucas retrata este mesmo episódio com estrutura semelhante à do anterior “a mãe mandou trazer doces para vovó”. Ainda neste texto, o imperativo indicando futuridade só aparecerá no episódio em que o lobo enganará Chapeuzinho, fazendo-a ir pelo caminho da floresta

Já no texto 3, o garoto escreveu o episódio em que a mãe manda Chapeuzinho ir à casa da vovó no discurso direto e com tempo verbal composto (ir + infinitivo)

(...) Chapeuzinho vermel
ho **vá trazer** os doces para a
vovózinha. Falou. Ta mãe **vou i** (...) (Lucas, 013014)

O episódio em que o lobo enganou Chapeuzinho e a mandou ir pela floresta é semelhante ao apresentado no texto 2 : discurso direto e verbo no imperativo

(...) o lobo fingindo
que era um anjo e o lobo
falou eu sou anjo da
floresta **vá** pela a
floresta está boa (...) (Lucas, 013014)

O texto 4 de Lucas não possui nenhum tempo verbal que expresse a futuridade, pois foi todo escrito no discurso indireto e com os verbos no passado.

Cabe-nos ainda tecermos algumas considerações sobre os textos de Lucas (ver anexo).

Lucas omite episódios centrais da história, como o diálogo entre a Chapeuzinho e o lobo fantasiado de vovó, além disso todos os textos do garoto possuem desenho.

Sobre este último fato, Filipouski e Guimarães (1988) dizem que o texto inicial da criança é o próprio desenho e que mais tarde ele tenderá a desaparecer se houver a troca arbitrária da expressão gráfica pela escrita verbal escrita.

As autoras ainda acreditam que, antes de ser alfabetizada, a criança utiliza bastante o recurso gráfico para expressar sua organização de mundo. A criança, ao desenhar, representa o espaço do mundo em que vive, localizando pessoas acima ou abaixo, à esquerda ou à direita, tudo orientado por uma linha de terra: o chão.

Esta organização no desenho de uma criança é, para as autoras, um forte indício de que ela já estaria preparada para aprender a organizar as letras em uma linha, reconhecendo, assim, o mecanismo de organização e construção do texto escrito.

Podemos perceber que nos textos de Lucas os desenhos vão diminuindo à medida que a quantidade de palavras vai aumentando. No texto 1, o garoto contou a história de Chapeuzinho Vermelho prioritariamente com desenhos e utilizou apenas 34 palavras para escrever a história. No texto 2, já ocorreu o contrário: o desenho ocupou um pequeno espaço do papel e o número de palavras aumentou significativamente: passou de 34 para 70. No texto 3, Lucas escreveu a história de Chapeuzinho Vermelho num lado inteiro da folha. A organização de seu texto já começou a mostrar segmentação adequada das palavras e as primeiras tentativas de pontuar o texto. O desenho foi representado na metade do outro lado da folha.

Interessante mostrar que nos textos 3 e 4, Lucas, como narrador da história, acrescentou elementos que não faziam parte da história tradicional de Chapeuzinho Vermelho, tanto por meio de desenhos como pela escrita: no texto 3, no lado que o garoto utilizou para a ilustração, ele desenhou uma viatura policial e escreveu, em inglês, o nome polícia (*police*) e ainda desenhou um guarda e um personagem com as mãos para cima, provavelmente, o lobo sendo preso pelo caçador.

Já no texto 4, o garoto acrescentou símbolos natalinos, como os pinheiros enfeitados com bolas e uma estrela na parte superior, também desenhou a polícia procurando o lobo pelo ar, com um helicóptero, e, por fim, desenhou o navio Titanic. Não podemos deixar de lembrar que, à época em que foi escrito refletiu na produção desse texto, final do ano, época do Natal e ainda o grande sucesso do filme *Titanic*.

Interessante observarmos também os desenhos que o garoto fez nos textos 3 e 4, representando o bem e o mal na história: no texto 3, um coração e o cruzamento de um tridente com uma flecha que soltava 3 corações; no outro texto, um anjo e um demônio brigando no céu, sendo que este último estava sendo atingido por um raio.

Após termos analisado a construção do imperativo indicando futuridade nos textos de Lucas, faremos uma análise nos textos de Nara e Rebeca.

Nos textos de Nara, o imperativo foi utilizado nos três primeiros textos, e no discurso direto. Nestes textos, o imperativo apareceu nos episódios em que a mãe ordena a garota para ir deixar doces na casa da vovó e /ou que não vá pela floresta e ainda no momento em que, ao encontrar-se com o lobo na floresta, este a manda seguir um outro caminho:

(...) Chapelsinho a mamae esta chamando.
 Você **leve** esses doces para sua vovósi
 nha que estamuito doentinha (...) (Nara, 001016)

Era uma uma menina chamada chapelsinho vermelho. Serto dia sua mãe le chamou i dice minha filha **leve** esses doces para sua vóvo que esta muito doente. sua mãe disse não **vá** pela estrada do bosque porque lá existe um lobo então chapelsinho seguil o comsselho da mãe. Mas logo no meio da floresta um lobo. I ele disse não **vá** pelo o outro lado (...) (Nara, 002016)

(...) a mãe de chapeusinho deu um aviso:
-**vá** pela estrada não **va** pela flores, porque os caçadores avistarão por essas bandas o lobo mau, mas chapeusinho veremlho desobedeceu a sua mãe e foi pela floresta, no meio do caminho chaepusinho encontrou um anjo que o anjo não era anjo era o lobo mau e li disse **vá** pelo caminho mais longo porque o mais perto você avista um lobo mau (...) (Nara, 013016)

O imperativo foi utilizado nos textos 1, 2 e 3, já no texto 4, a garota utilizou a construção (*para*) + *infinitivo*

(...) Um dia sua mãe a chamou **para levar** docês para a avó que estava muito doente e a chapeuzinho obedeceu sua mãe. A mãe dela disse **para** ela não **ir** pela floresta por que o lobo mau anda por lá, a chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua avó. No meio do caminho uma voz falou com chapeuzinho dizendo **para** ela **ir** no caminho da floresta (...) (Nara, 014016)

A seguir, analisaremos os textos de Rebeca.

Nos texto 1 de Rebeca, o imperativo apareceu no discurso direto, no episódio em que a mãe manda Chapeuzinho ir à casa da vovó levar doces

(...) xapésino venhaca
o qefoimamai **lé vé** esse dosinho a
á casa da vovo e não **va** pela
á floresta (...) (Rebeca, 001019)

Nos outros textos a criança narrou os mesmos episódios utilizando o imperativo simples e o imperativo com tempos verbais compostos, principalmente a forma *ir* + *infinitivo*, e também outras formas compostas para a expressão da futuridade

(...) um dia sua mamãe chamou chapelsinho sin mãe **gostaria que você levaci essis** dosinho para sua vóvó qlaro mãe filha intão **vá si aruma** (...) (Rebeca, 002019)

(...) Quando chapelzinho estava lá no quintal. Sua mãe chamou e a disse minha filha **var deixar** esses dosinhos na casa de sua vó por que ela esta doente **vá** porfavor. A menina respondeu tabon. Então ela foi colocar a sua capa vermelha. Quando ela foi saindo sua mãe disse minha filha não **var** pela floresta **vá** pelo rio (...) (Rebeca, 013019)

(...) -Minha filha **vá deichar** esses dosinhos ná sua vó. Por que ela estar muito doente. disse á mãe. Tabom mãe eu vou. Disse chapelzinho. E foi botar sua capa vermelha. Quando estava saindo para a casa da sua vó com os docinhos sua mãe disse.
-Minha filha não **vá** pelo caminho da floresta lá tem lobo.
Então **vá** pelo caminho do rio. Disse chapelzinho (...) (Rebeca, 014019)

É necessário ainda tecermos algumas considerações sobre os textos de Rebeca. Nos textos 1 e 2, a garota escreveu a história *Chapeuzinho Vermelho* até o episódio em que o lobo apareceu na floresta.

No texto 3, a menina escreveu a história completa e seu texto já se mostra bem mais elaborado que os dois textos anteriores, pois a segmentação das palavras já está delineada de forma adequada e há também o surgimento de recursos próprios do texto escrito, como os sinais de pontuação.

No texto 4, Rebeca mostrou domínio dos recursos utilizados para a escrita em nossa língua, como a segmentação correta das palavras, o uso de outros sinais de pontuação, como o travessão, que indica a fala dos personagens. Além disso, vê-se a completude da história.

A respeito do uso do imperativo indicando futuridade nos textos das crianças, podemos concluir que este tempo verbal é empregado preferencialmente no discurso direto, nos episódios em que a mãe manda Chapeuzinho ir à casa da vovó ou naquele em que o lobo a manda seguir um caminho diferente daquele dito por sua mãe e ainda que é um tempo verbal que parece exigir menos complexidade cognitiva por parte da criança, pois aparece desde as primeiras produções escritas das crianças.

A seguir mostraremos o uso do futuro canônico em português.

5.2.1.7. O futuro em suas formas canônicas

No meio do caminho uma voz falou com chapeuzinho dizendo para ela ir no caminho da floresta que ela chegará mais rápido.....

Nara, 7 a.

Houve apenas duas ocorrências da forma em / - re/ ~ / - ra/ em nosso *corpus*. Para ilustrar, vejamos os exemplos:

(...) mais a dardinha al sol poente
com a vovósinha **estarei** contente... (Nara, 001016)

(...) No meio do caminho uma voz
falou com chapeuzinho dizendo
para ela ir no caminho da floresta
que ela **chegar**á mais rápido (...) (Nara, 014016)

No primeiro texto de Nara, podemos observar que o uso da forma verbal em /-rei/ ocorre quando a garota reproduz a música cantada por Chapeuzinho Vermelho.

Segundo Koch (1986) e Soares (1987), o uso das formas canônicas de futuro ocorre com mais frequência em formas já cristalizadas da língua, tais como repetições, provérbios e frases feitas.

Já no segundo texto a garota utiliza a forma em / - ra/, mas não em trecho reproduzido. Segundo Silva (2002), a forma em / - ra/ ocorre principalmente no contexto injuntivo, em que o locutor encontra-se na perspectiva do fazer posterior ao momento da fala e sua atitude é a de querer, de determinar. Esta situação é a que ocorre em nosso *corpus*.

Nesta forma usada pela criança, a desinência / - ra/ acopla-se ao radical / cheg- / /-a/ de ação, que expressa um fazer por parte do sujeito. É até possível termos a avaliação e o conhecimento do estado de coisas como necessário ou altamente provável

pelo falante, porém, não temos a certeza da realização dessa ação. Além disso, a ocorrência do discurso injuntivo e narrativo no pólo da escrita, no *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual propicia o aparecimento desse tempo verbal.

Em nosso *corpus*, acreditamos que a baixa ocorrência desse tempo verbal deu-se, também, devido a sua complexidade morfológica, pois esses textos foram produzidos por crianças, em sua maioria, com menos de sete anos de idade.

Segundo Gryner (2002), o presente do indicativo é formal e cognitivamente menos complexo e estatisticamente mais freqüente, enquanto o futuro sintético apresenta maior complexidade morfológica e é, ao mesmo tempo, mais complexo cognitivamente sendo estatisticamente menos freqüente.

Pudemos observar nos textos do nosso *corpus* que a única forma canônica de expressão da futuridade ocorreu no último texto de Nara. Tal ocorrência talvez venha confirmar o que disse Gryner (2002) sobre a complexidade morfológica e cognitiva desse tempo verbal. Esta complexidade vem acompanhada também do desenvolvimento textual da criança, pois, como podemos observar a seguir, os textos das crianças vão se tornando cada vez mais completos e complexos, com o discurso direto e indireto ocorrendo simultaneamente.

5.2.1.8. A evolução individual do futuro canônico

A única criança a utilizar o futuro canônico em seus textos foi Nara.

No texto 1, a menina empregou este tempo verbal no episódio em que Chapeuzinho vai à casa da vovó cantando

(...) Mais a dardinha al sol poente com
a vovósinha estarei contente (...) (Nara, 001016)

Nos textos 2 e 3, a garota retratou o episódio em que Chapeuzinho vai à casa da vovó, sem a utilização da música e com os verbos no imperativo

Era uma uma menina chamada
chapeuzinho vermelho. Certo dia sua
mãe **lê** chamou i dice minha
filha **leve** esses doces para sua vóvo
que esta muito doente. sua mãe
disse não **vá** pela estrada do bosque porque lá existe um lobo
então chapeuzinho seguiu o conselho
da mãe. Mas logo no meio da floresta
um lobo. I ele disse não **vá** pelo
o outro lado (...) (Nara, 002016)

(...) a mãe de chapeuzinho deu um aviso:
-**vá** pela estrada não **va** pela flores, porque os caçadores avistarão por essas
banda o lobo mau, mas chapeuzinho veremlho desobedeceu a sua mãe e foi
pela floresta, no meio do caminho chaepusinho encontrou um anjo que o
anjo não era anjo era o lobo mau e li disse **vá** pelo caminho mais longo
porque o mais perto você avista um lobo mau (...) (Nara, 013016)

No texto 3 de Nara, podemos perceber também um maior domínio da criança em expressar o momento em que ocorrem os eventos na narrativa, pois a garota mostrou conseguir narrá-los antes e depois do momento da enunciação, empregando elementos que não o verbo para expressar a temporalidade dos eventos

(...) Um dia sua mãe pediu para ela levar ate a casa da avó
alguns doces para avó, **mas antes disso** a mãe de chapeuzinho deu um aviso:(...)
Chapeuzinho chegou **logo em seguida** ela perguntou (...) (Nara, 013016)

No texto 4, o futuro é empregado no episódio em que o lobo mandou chapeuzinho ir por um caminho diferente daquele dito por sua mãe

(...) No meio do caminho uma voz falou com chapeuzinho dizendo para ela ir
no caminho da floresta que ela **chegará** mais rápido (...) (Nara, 014016)

5.3. As formas perifrásticas

Após termos mostrado nas seções anteriores as principais formas verbais para a expressão da futuridade usadas por crianças em fase de aprendizagem da língua escrita, falaremos a seguir das formas perifrásticas utilizadas por elas para exprimir a futuridade.

5.2.1. Outras Formas perifrásticas de expressão da futuridade

Era uma vez uma menina
que queria vizitá a vó dela
por que ela estavá doente Paulo Vitor, 7 a.

5.3.1.1. Formas em / - ria/ ~ / - ia/ + infinitivo

mas i o loboqiriapegaxapeusinho Kleber, 7 a.

Em nosso *corpus* encontramos seis ocorrências dessa forma verbal e todas usadas com o verbo querer. Optamos por essa representação (/ - ia/ ~ / - iria/) porque, segundo Câmara Jr. (1974), ela abrange o uso modal e temporal a ela atribuído. Nos textos produzidos pelas crianças, o maior número de ocorrências se dá na sua função modal, expressando volição, desejo:

(...) mas i o loboqiriapegaxapeusinho (...) (Kleber 001010)

O autor (*op. cit*) mostra que esta forma verbal / - ia ~ - iria/, ocorre no contexto discursivo narrativo, em orações objetivas diretas, subordinadas a um verbo *discendi*:

(...) e aí o lobo chegou antes de
Chapeuzinho comeu a vovo
e disse **que quiria come**
ela a Chepeuzinha (...) (Érika 002004)

(...) No meio do caminho uma voz
falou com Chapeuzinho dizendo
para ela ir No caminho da floresta
que chegará mais rápido a Chapeuzinho
disse que iria obedecer a mãe dela (...) (Nara, 014016)

As formas **queria levar** e **iria obedecer** funcionam como complemento do verbo dizer que por sua vez é transitivo direto, exigindo, portanto, um objeto direto. Assim, as perífrases verbais supracitadas funcionam como verbo da oração subordinada substantiva objetiva direta, exprimindo futuridade em relação a um passado “dizer algo” da oração principal.

Esta estrutura decorre do discurso indireto que, diferente do direto, permite ao falante atualizar o passado, representando um fato como se estivesse ocorrendo no momento narrado, situa-se num quadro temporal próprio e, para expressar o futuro no momento passado, a concordância entre as formas verbais, nesse contexto, aponta para a forma em /-ria/ ou variantes.

Se o futuro do pretérito, no discurso indireto, é uma forma correlativa ao futuro do presente no direto, o imperfeito, provavelmente, o é de uma forma futurizada. Isso revela a origem do imperfeito como variante da forma em /-ria/.

Vejamos os exemplos em que as orações com essa forma verbal possuem a função de modalizadores:

Era uma vez uma menina
que **queria visitá** a vó dela
por que ela estava doente (...) (Paulo Vitor 013017)

Era uma vez uma menina
que **queria levar** doces para a
vovozinha (...) (Paulo Victor 14017)

(...) Masir i o lobo **qiria pega**
pega xapeuzinho mas o
lobo nao **cosigiapega** a
xapuzinho (...) (Kleber 001010)

Os textos transcritos acima mostraram também que o discurso indireto (cf. Câmara Jr., 1974) é o contexto ideal para a função modal ou temporal das formas em /-ria/ ou /-ia/.

Acreditamos que este número reduzido de formas em /-ria/ ocorreu devido à escolha discursiva do narrador. Observemos que, nas narrativas, o narrador necessita muitas vezes mostrar o que era futuro no momento passado e para este fim utiliza o discurso direto ou o indireto. Acreditamos que, diante do exercício que seria situar o passado em um quadro temporal próprio, requerido pelo discurso indireto, a criança opta pelo discurso direto por sua simplicidade e expressividade. Sem dúvida, esse processo de atualização do passado, reproduzindo as palavras do discurso direto, parece ser mais simples e eficaz em termos expressivos, haja vista a grande frequência desse tipo de discurso em nosso *corpus*.

A seguir, abordaremos as formas perifrásticas de expressão da futuridade formadas com a presença do *que*.

5.3.1.2. FORMAS COM A PRESENÇA DO *QUE*

era uma vez uma menina que queria vizitar
a vó dela por que ela estava doente
Paulo Victor , 7 a.

Há em nossos dados apenas um caso em que a criança utiliza a forma /-ria/ acompanhada do *que*

(...) **gostaria que você levaci**
essis dosinho para sua vóvó (...) (Rebeca 002019)

Observemos neste exemplo que o verbo (gostaria) é completado por uma oração subordinada substantiva objetiva direta (que você levasse) e que o verbo da oração

principal possui um valor mais modal que temporal, já que mostra a polidez da ordem da mãe de Chapeuzinho em mandar que a garota leve docinhos à avó.

Os demais exemplos ocorrem com o *que* introduzindo a oração subordinada substantiva objetiva direta:

Era uma vez um minina
chamada chapelzinhovermelho
Um dia a sua mae chamou e
pedil que fosse atea casa da avô (...) (Érika 001004)

Era uma vez uma menina
Chamada chapeuzinho vermelho
Um dia a mãe da menina **pediu que**
ela fosse ate a casa da vovozinha (...) (Érika 002004)

Era uma vez uma menina chamada
Chapeuzinho Vermelho a mãe dela
pediu que a Chpeuzinho fosse até a
casa da sua vó (...) (Safira 014021)

Era uma vez uma menina que se
chamava Chapeuzinho Vermelho.
A avó dela estava duente e ela
pidio que levasse alguns doces
para a ela (...) (Eduardo Henrique 014003)

Era uma vez uma menina que sichamava
Chapeusinha Vermenha e um dia a mãe
da Chapeusinha Vermenha e a mai da
Chapeusinha Vermenho **tia pidido que**
ela fosse e deichar agus doses para a
vovósinha dela (...) (Diana 014002)

Podemos observar que o uso destas construções ocorre principalmente nos últimos textos destas crianças. Somente nos textos de Rebeca e nos de Érika apareceu essa construção nas primeiras produções.

Segundo Hunt (1966), embora tal fato signifique um crescimento na maturidade do leitor, o aumento no emprego das orações substantivas não está vinculado à maturidade do leitor: seu número é determinado pelo tipo de discurso e pelo conteúdo tratado, desde as séries iniciais até a maturidade.

Em nosso trabalho o uso do *que* ocorreu, com mais frequência, na introdução de orações substantivas, no discurso indireto e no episódio em que a mãe pede a Chapeuzinho para ir à casa da vovó deixar os docinhos.

É importante destacarmos também a redundância do quarto texto de Diana em relação à ação de Chapeuzinho ir à casa da vovó entregar os docinhos. A garota parece empregar essa forma para enfatizar a ação de ir à casa da vovó entregar os doces, pois os verbos **ir** e **deixar** já indicam movimento, não necessitando, portanto, da ocorrência dos dois juntos.

5.3.1.3. Evolução individual do emprego de outras formas para expressar a futuridade

No meio do caminho ela vio
 Umhas flores cheirosas que ela também queria levar de
 surpresa
 para a vó dela... Eduardo Henrique, 7 a.

As outras formas verbais que indicam a futuridade são formadas por *que* + *querer* + *infinitivo* ou por *que* + *subjuntivo*. Estas formas apareceram, principalmente, nos últimos textos das crianças.

Nos textos de Érika, a forma verbal perifrástica para expressar a futuridade ocorreu apenas no texto 2. O *que* introduziu uma oração subordinada substantiva, apareceu em trecho narrativo que emprega o discurso indireto, no episódio em que o lobo tenta comer a Chapeuzinho

e aí o lobo chegou
 antes de Chapeuzinho
 comeu a vovo e disse
 que **quiria come**
 ela (...) (Érika, 002004)

Nos demais textos, Érika narrou este mesmo episódio não mais mencionando a intenção do lobo de devorar a Chapeuzinho, mas narrando o fato no passado

(...) e ela foi pro foresta
e o lobo pela a estrada
do rio xegou **comeu** a avo
e como chapelzinho cheg
ou perguntou (...) (Érika, 001004)

(...) e o safado do lobo
foi pelo caminho do lago e chegou mais rápido
e **comeu** a vovo zinha (...) (Érika, 013004)

(...) o lobo **comeu** a sua avó (...) (Érika, 014004)

Érika narrou, nos textos 1 e 2, o episódio em que a mãe de Chapeuzinho pede que a garota vá casa da vovó deixar doces em discurso indireto e na forma *que* + *subjuntivo*

Era uma vez um minina
chamada chapelzinho vermelho
um dia a sua mãe chamou e
pedil **que fosse** ate a casa
da avó (...) (Érika, 001004)

Era uma vez uma
menina chamada Chapeuzinho
Vermelho um dia
a mãe da menina
pediu **que ela fosse** ate
a casa da vovozinha (...) (Érika, 002004)

Esta forma verbal com a presença do *que*, nos textos de Érika, apresentou uma ocorrência diferente do texto das outras crianças. Por exemplo, nos textos de Paulo Victor e nos de Nara esta forma ocorreu apenas nos dois últimos textos

Era uma vez uma menina **que queria visita**
a vó dela (...) (Paulo Victor 013017)

Era uma vez uma menina **que queria levar** doces para a vovozinha (...)
(Paulo Victor 014017)

(...) a chapeuzinho disse
que **iria obedecer** a mãe dela indo pelo caminho do rio (...)
(Nara 014016)

Nos textos 3 e 4 de Paulo Victor, o *que* introduz uma oração subordinada adjetiva. O surgimento de orações adjetivas nos últimos textos, talvez evidencie que estas orações são mais complexas que as substantivas.

Segundo Hunt (1966), o surgimento de orações subordinadas adjetivas vincula-se à maturidade do escritor. Em pesquisas feitas por esse autor o surgimento das orações adjetivas cresce à medida que os estudantes adquirem maior maturidade lingüística.

As orações construídas por Paulo Victor são um exemplo disso.

No texto 1, o garoto não escreveu a oração que inicia a história *Chapeuzinho Vermelho*, sua produção inicia-se com o episódio em que a mãe de Chapeuzinho faz uns doces para a vovó

A mãe da shapeusinho vermelho
fis ums dosinhos para a vovosnha (...) (Paulo Victor, 001017)

No texto 2 do garoto, uma oração inteira é transformada em modificador:

Era uma vez uma menina **chamada chapelsinha vermelho**
(Paulo Victor, 002017)

Para Hunt (*op. cit.*), alunos mais maduros reduzem suas orações e qualquer que seja o modo como eles escrevem suas orações, estas aparecem com mais palavras, são mais longas. Esses acréscimos de palavras, portanto, indicam ganhos substanciais no desenvolvimento de estruturas lingüísticas.

Nos dois últimos textos de Érika, a futuridade é expressa na porção narrativa escrita em discurso indireto, com a forma verbal perifrástica *ir + infinitivo* no episódio em que a

mãe pede a Chapeuzinho que vá à casa da vovó, levar-lhe doces ou visitá-la por estar doente

(...) a mãe de Chapeuzinho Vermelho
mandou chapeuzinho **ir visitar** a sua avó que
estava doente (...) (Érika, 013004)

(...) um dia a mãe dela
mandou ela **ir visitar** a sua avó que estava doente (...)
(Érika, 014004)

Como pudemos observar, as formas verbais introduzidas pelo *que*, sejam elas simples ou perifrásticas ocorreram, quando introduzia orações adjetivas, no discurso indireto e nos últimos textos das crianças. Tal fato sinaliza que o uso dessas orações nos textos das crianças sugere um maior domínio das estruturas de sua língua.

5.3.2. Formas com a presença de *Ir + infinitivo*

era uma vez uma ma menina
que shamava chapeusinha vermelio
a mai dela dise va deixa ece saugadinho
para a vovô....

Diana, 8 a.

Em nosso *corpus*, a forma perifrástica **ir + infinitivo** foi a mais utilizada para indicar a futuridade. Na estrutura dessa forma perifrástica parece haver elementos semânticos que dão idéia de futuridade, como o movimento implícito em **ir** que sugere posterioridade (pôr-se na direção de, deslocar-se), o **infinitivo** apresenta marca aspectual de prospecção advinda da neutralização da oposição existente entre o gerúndio e o participípio.

No texto quatro de Vitor, temos a seguinte construção

(...) -mas a minha mámáe aviasou que tinha
um lobo mas ele não ta mais aqui que
dise que ue posso ir proai ta – Lá. Lá.Lá.
er er er eu **vou chegar** primeiro que ela (...) (Vitor 014025)

em que as formas destacadas evidenciam a marca prospectiva orientada para o futuro.

Estes componentes semânticos parecem contribuir para a expressão da futuridade nas perífrases, mas acreditamos que, na verdade, elas se realizam plenamente no contexto comunicativo.

Observemos agora os seguintes trechos

(...) Chapeusinho Chapeusinho **vá dar** eses docinhos para á vóvosina que que estadoente mais toma cuidado chapeusino vá pelo caminho do rio porque na estrada dá floresta o lobo esta devorando as criansinhas tabom mãmae **vou te respeitar** (...) (Eduardo Henrique 001003)

(...) -Minha filha venha cá. Disse sua mãe. Já vou indo mãe. Disse chapelsinho. Minha filha **vá deichar** esses docinhos na sua vó (...) (Rebeca 014019)

As formas perifrásticas indicam posterioridade ao MF (Momento da Fala), isto é, as ações expressas ocorrerão num momento posterior àquela conversa entre a mãe e a Chapeuzinho. Nesta situação narrativa, a perspectiva em que se colocam essas ações (ir deixar doces na casa da vovó), já podemos notar a instituição de uma situação comunicativa mais tensa, pois é a partir da ordem de ir deixar doces para a vovó que teremos o início da situação de tensão desta narrativa: o encontro de Chapeuzinho com o lobo na floresta.

Observemos também que esta forma aparece quase sempre no imperativo, indicando uma situação injuntiva na qual a mãe de Chapeuzinho, na perspectiva de um fazer posterior ao MF (Momento da Fala), quer, deseja que a garota realize sua ordem.

Como podemos constatar, é nos contextos discursivos que o narrador comenta, narra, faz injunções e predições e é justamente nos contextos de narrar e de fazer

injunções que a forma **ir + infinitivo** ocorre, e seu uso liga-se à noção de relevância do presente (cf. Fleishman, 1982), isto é, a ação futura depende de fatos presentes, e o narrador sabe quais são.

5.3.2.1. A evolução individual do uso de *ir + infinitivo*

A forma verbal perifrástica *ir + infinitivo* foi, dentre as formas verbais perifrásticas para expressar a futuridade, a de maior ocorrência no texto das crianças. Tal fato vem confirmar os dados apresentados em outras pesquisas feitas com adultos, na língua falada do português culto do Brasil (Domingos, 2001 e Silva, 2002).

Esta forma utilizada para a expressão da futuridade ocorreu desde as primeiras versões da história *Chapeuzinho Vermelho*, produzidas pelas crianças.

Vejamos as ocorrências nos textos de Rebeca. Em seu primeiro texto, o episódio em que a mãe pediu à Chapeuzinho que fosse à casa da vovó levar doces foi escrito com o verbo no imperativo

(...) xapésino venhaca
o qefoimamai **lé vé** ese dosinho a
á casa da vovo (...) (Rebeca, 001019)

Nos textos subseqüentes desta criança, a forma verbal *ir + infinitivo* apareceu no mesmo episódio do texto 1, em discurso direto

(...) gostaria que você levaci essis
dosinho para sua vóvó qlaro mãe filha intão **vá si aruma** (...)
(Rebeca, 002019)

(...) sua mãe chamou e a disse minha filha **var deixar** esses dosinhos na
casa de sua vó (...) (Rebeca, 013019)

(...) Minha filha **vá deichar** esses docinhos na sua vó. (...) (Rebeca, 014019)

Nos textos de algumas crianças, como Rebeca, essa forma verbal apareceu desde os primeiros textos, outras crianças, porém, utilizaram-na apenas no último texto, como Vitor

(...) Er er er eu **vou chegar** primeiro (...) (Vitor 014025)

Nos textos 1 e 3 de Sabrina, apresentados a seguir, o verbo aparece no episódio em que a mãe pede à Chapeuzinho que vá à casa da vovó levar doces, mas na forma *para* + *infinitivo*

(...) A mão – pima (pediu) – axapeuavina **paale (para levar)** – cumida paravoisia (...) (Sabrina, 001020)

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho chapeuzinho vermelho acordou se vistil e sua mãe le chamou **para levar** os doses a vovozinha porque ela esta doente (...) (Sabrina, 013020)

No texto 2 dessa garota esse episódio foi omitido.

Sabrina utilizou *ir* + *infinitivo* apenas no último texto, e no mesmo episódio em que a mãe *para* + *infinitivo* apareceu

(...) Um dia a mãe de Chapeuzinho mandou Chapeuzinho e até a casa da sua **e deixa** um doses para sua avó (...) (Sabrina, 014020)

As formas verbais perifrásticas utilizadas pelas crianças para expressar a futuridade, sejam aquelas compostas ou não de *ir* + *infinitivo*, além de possuírem valor temporal, possuem também valor modal.

A seguir, comentaremos as ocorrências do valor modal do futuro nos textos produzidos pelas crianças.

5.4. A sobreposição modal

Na maioria de suas ocorrências, além de expressar futuridade, as formas analisadas anteriormente indicam também a atitude do falante em relação ao conteúdo proposicional de seu enunciado, podendo expressar certeza, desejo, obrigatoriedade, possibilidade, probabilidade, Bechara (1999).

5.4.1. Certeza

...er er er eu vou chegar primeiro que ela...
Vitor, 7 a.

Segundo o conhecimento que temos dos estados de coisas, uma relação necessária é vista como certa, ou seja, o narrador pode avaliar o estado de coisas futuro como certo e, muitas vezes, necessário.

Segundo Arrais (1991, p. 16), “a noção de futuro do presente, em certos enunciados, é expressa pelo uso de formas do presente do indicativo, exprimindo que o falante considera *necessária* a ocorrência dos conteúdos proposicionais neles descritos”.

Vejamos alguns exemplos:

(...)Quando estava no caminho
chegou um lobo e perguntou
- Para onde você vai? disse ela
- eu **vou** para a vovozinha (...) (Paulo Victor 014017)

(...) er er er eu **vou chegar** primeiro que ela (...) (Vitor 014025)

(...)-Minha filha não vá pelo caminho da floresta
lá tem o lobo. Então vá pelo caminho do rio certo.
Disse sua mãe. Tabon mãe eu **não vou** pelo caminho
da floresta eu **vou** pelo caminho do rio (...) (Rebeca 014019)

(...) Chapeusinho Chapeusinho **vá dar**
eses docinhos para á vóvosina que
que estadoente mais toma cuidado

chapeusino vá pelo caminho do rio
 porque na estrada dá floresta o lobo
 esta devorando as criansinhas tabom
 mãmae **vou te respeitar vou** pelo
 esse caminho mesmo não precisa
 ce preocupar lá **vou** eu (...) (Eduardo Henrique 001003)

Observemos que Chapeuzinho parece dar à mãe a certeza de que obedecerá a ordem de não ir pela estrada da floresta. Mas o contexto em que se passa esta história nos diz que a garota não obedecerá a sua mãe e irá por um outro caminho:

(...) Então partil. No meio do caminho
 ela resolveu ir pela floresta (...) (Rebeca 014019)

Pois o lobo a enganará e certamente chegará primeiro que ela:

(...) er er er eu **vou chegar** primeiro que ela (...) (Vitor 014025)

Sobreposta à certeza, muitas vezes está implícita a idéia de volição, intenção, propósito, determinação do personagem em realizar algo. Nestes exemplos, podemos perceber que Chapeuzinho até tinha a intenção de obedecer a sua mãe “a chapeuzinho disse que iria obedecer a mãe dela”, mas o lobo enganou a garota

(...) No meio do caminho uma voz falou para
 voz falou com chapeuzinho dizendo para
 ela ir no caminho da floresta que ela chegará
 mais rápido a chapeuzinho disse que **iria obedecer**
 a mãe dela indo pelo caminho do riu **mais o**
lobo fingindo ser amigo insistiu a chapeuzinho
 ela foi... (Nara 014014)

5.4.2. Probabilidade

a mini mãe pidio para eu ar para
o caminho da floresta mais soua
mãe deve tar burra...
eu so o lobo meu lobo mau
eu as criansinhas para fazer
mingau deve ser a quela casa... Safira, 7 a.

Se o personagem acredita naquilo que diz, tem a certeza, se ele duvida, tem a probabilidade. Quanto ao conhecimento que temos dos estados de coisas, uma relação possível é considerada provável, pois o narrador pode avaliar a ocorrência dos estados de coisas futuros como altamente prováveis.

Em nosso *corpus*, encontramos apenas duas construções perifrásticas com **dever** + **infinitivo** que denotam probabilidade (*deve estar e deve ser*)

(...) a mini mãe pidio para eu as para
o caminho da floresta mais soua
mãe **deve tar** burra...
eu so o lobo meu lobo mau
eu as criansinhas para fazer
mingau **deve ser** a quela casa (...) (Safira 002021)

O verbo auxiliar *dever* possui os valores modais de necessidade ou probabilidade. Esta construção (**dever** + **infinitivo**), segundo Fleishman (1982), há muito tempo aparece como marcador de futuridade/posterioridade na língua francesa e expressa prospecção, algo decidido ou acertado anteriormente, ou seja, marcado para acontecer provável ou necessariamente num futuro.

A seguir mostraremos o valor modal do futuro indicando possibilidade/impossibilidade.

5.4.3. Possibilidade/ Impossibilidade

(...) -mas a minha mámae aviasou
que tinha um lobo mas ele não
tá mas aqui que dise que ue
posso ir proai ta... Vitor, 7 a.

As modalidades aléticas dizem respeito ao mundo do possível/impossível quanto ao conhecimento que temos sobre o estado de coisas, portanto, uma relação possível é considerada plausível, admissível, provável (modalidade epistêmica) ou permitida, obrigatória (modalidade deôntica). Em nosso *corpus* essa possibilidade ou impossibilidade futura ocorre devido ao emprego do verbo **poder** (equivalente a *ser possível*):

(...) -mas a minha mámae aviasou
que tinha um lobo mas ele não
tá mas aqui que dise
posso ir proai ta (...) (Vitor 014025)

Observe que Vitor ao narrar o diálogo entre o lobo e Chapeuzinho mostra a certeza que a garota tem de não estar mais correndo perigo indo pelo outro caminho afinal o lobo não estava mais lá.

5.4.4. Obrigação

quenta ai soeu o anjo da floresta
porque voçe vai pelo o a mini
mae pidio para eu ar para o caminho
da floresta mais soua mae deve tar burra
vose **tenque ir** para o caminho da estra da...
Safira, 7a.

Quanto ao comportamento e à ação, uma relação pode ser considerada obrigatória pelos participantes. Essa modalidade ocorre apenas uma vez em nosso *corpus*, explicitada pela construção modal **ter que/de + infinitivo**, que está intrinsecamente ligada à noção de obrigação. Vejamos o exemplo:

(...) quenta ai soeu o anjo da floresta
 porque voçe vai pelo o a mini
 mae pidio para eu ar para o caminho
 da floresta mais soua mae deve tar burra
 vose **tenque ir** para o caminho da estra da (...) (Safira 002021)

A noção de obrigatoriedade tem seu ponto culminante, quando o lobo utiliza o modal **ter que** para reforçar a ordem que ele dá à Chapeuzinho para ela ir à casa da vovó pelo caminho da estrada. Esta construção modal corresponde à locução **ser obrigado a**, que, no contexto discursivo, parece ser motivada por circunstâncias externas ao falante ou à situação. Ora, o lobo só poderá chegar primeiro à casa da vovó, se Chapeuzinho for pelo caminho da estrada, daí a obrigatoriedade da garota em seguir esta recomendação.

Os verbos no modo imperativo mostram que a realização plena das modalidades deônticas (ordem/obrigação) liga-se ao comportamento, à ação e à vontade do narrador, que considera a realização ou não do evento, implícita na obrigação, permissão, ordem e prescrição, determinada por ele. Vejamos alguns exemplos:

(...) Minha filha **leve** esses doces
 para sua vóvo que esta muito
 doente. sua mãe disse **não vá**
 pela estrada do bosque porque
 lá existe um lobo... (Nara 002016)

(...) A mãe zinha falou. Chapeuzinho
 vermelho **vá trazer** os doces para
 a vovozinha (...) (Lucas 013014)

Era oma ves a mãe de xapeusinha
 falou qui **leve** ese dosinho para a
 vovosinha e amãe da xapeusinha
 falou qui **não va** pela foreta (...) (Diana 001002)

Observemos que a ordem negativa dada pela mãe à Chapeuzinho Vermelho para não ir pela floresta, além do valor prospectivo, pressupõe a intenção do falante de realizar a ação de ir pela floresta, e é isso que motiva a ordem. Muitas vezes também essa ordem aproxima-se de um conselho ou sugestão.

Por fim, analisaremos o valor modal do futuro, indicando volição, desejo.

5.4.5. VOLIÇÃO

Era uma vez uma menina que
queria levar doces para a vovozinha...
Paulo Vitor, 7 a.

As modalidades volitivas expressam a vontade do falante e determinam a realização do evento. O desejo do falante se sobrepõe a quase todas as modalidades, isto é, sua intenção está implicitamente ligada às formas que expressam a futuridade. Por isso, destacamos as formas com o verbo **querer** como auxiliar em forma perifrásticas do tipo **querer + infinitivo** que já adquiriu sentido de futuro em algumas variedades do espanhol e do francês (cf. Fleischman, 1982).

Em nosso *corpus*, podemos perceber o uso dessa forma nos textos das crianças, demonstrando o desejo, a intenção de Chapeuzinho em ir à casa da vovó levar doces ou o desejo do lobo em pegar Chapeuzinho

Era uma vez uma menina que
queria vizitá a vó dela por que
ela estavá doente (...) (Paulo Victor 013017)

Era uma vez uma menina que
queria levar doces para a vovozinha (...) (Paulo Vitor 014017)

(...) masir i o lobo **qiria pega** xapeusin (...) (Kleber 001010)

A construção perifrástica **gostar + infinitivo** parece também denotar desejo, intenção, como podemos constatar no texto de Rebeca, em que a garota mostra o desejo da mãe em querer que Chapeuzinho vá à casa da vovó deixar os docinhos

(...) um día sua mamãe chamou Chapelsinho
sin mãe **gostaria que você levaci** essis
dosinho para sua vóvó (...) (Rebeca 002019)

Esta análise dos dados que compõem o nosso trabalho nos permitiu tirarmos algumas conclusões. Primeiramente observamos que as crianças expressam a futuridade principalmente, em seus últimos textos, o que nos faz acreditar que esta noção de movimento prospectivo é bem mais complexa que as outras relações temporais, como podemos ver nos textos de Nara, Eduardo Henrique e Érika

(...) **Um dia** sua mãe pediu para ela levar
ate a casa da avó alguns doces para a avó,
mas antes disso a mãe de Chapeuzinho deu
um aviso (...) Chapeuzinho chegou **logo em seguida** (...)
(Nara 013016)

(...) **Uma hora** ela parou no meio do mato
para apanhar flores mas **enquanto isso**
o lobo mal apareceu atrás da árvore (...)
depois ele se vestiu de vovó (...) (Eduardo Henrique 013003)

(...) **Um dia** chapeuzinho vermelho a mãe de
chapeuzinho vermelho mandou chapeuzinho
ir visitar a sua avó que estava doente mais
antes de chapeuzinho ir (...) (Érika 013004)

Podemos perceber que nestes textos as crianças já demonstram ter as noções de anterioridade, posterioridade e concomitância já desenvolvidas, uma vez que elas já conseguem expressar os três momentos da enunciação em seus textos.

Outra conclusão que podemos retirar dessa análise é a de que não são apenas as formas canônicas do futuro que indicam o desenvolvimento da complexidade textual pelas crianças, mas também algumas formas compostas, como as formadas com o *que*.

Por fim, a expressão da futuridade, pode ser considerada uma construção temporal que demanda um conhecimento morfológico maior, indica um nível textual mais complexo por parte das crianças, ou seja, na construção dos últimos textos, justamente aqueles em que a quantidade de formas que expressam da futuridade é maior, já podemos notar um domínio de alguns aspectos da língua escrita, como o emprego da pontuação, da paragrafação e da segmentação adequada das palavras.

Nos textos de Safira, transcritos abaixo, vemos bem delineada a ampliação das estruturas lingüísticas. Seu primeiro texto se limita ao chamado e à resposta e despedida da menina e à transcrição de parte da música cantada por Chapeuzinho Vermelho. O segundo continua incompleto, embora a criança acrescente ao anterior o evento em que o lobo e a Chapeuzinho se encontram. Em ambos há desvios de segmentação: junções como *ascriansinhas*, *quenta* (quem está) e separações indevidas como *a quela* e *a qui*. No terceiro texto os episódios da narrativa já são mais completos e a construção da futuridade aparece de forma bastante diversificada, com a presença de formas como o imperativo, o presente e os marcadores temporais ocorrendo no mesmo texto. Tudo isso pode ser visto nos trechos abaixo, extraídos dos textos de Safira:

xateu vermelo venhaca ta mamãe mais vaparao caminho
daistrada ta serto mamãe tao
pelaistrada fora euvobeisovinha leva esis dosis para a vovô
zinha (Safira, 001021)

(...) amini mae pidio
para eu ar para o caminho da
floresta mais soua mãe
deve tar burra vose tenque ir
parao caminho da estra da tar (...) (Safira, 002021)

(...) aonde voçe vai na casa da
minha vô. pois va pela estra-
da mais a mãe falou que na
estrada tinha lobo
mais a sua mãe não sabe o lobo ta no bosque (...) (Safira, 013021)

A seguir, analisaremos o uso dos marcadores temporais nos textos das crianças.

6. Os marcadores temporais

...De pois dele falar tudo
ela critol...
Sabrina, 6 a.

Em nossa análise, **depois** foi o único advérbio empregado pelas crianças, mostrando o avanço dêitico do momento da enunciação para frente (futuro). Segundo Perroni (1992), o uso de antes, ou seja, de expressões que indiquem um momento anterior ao fato que está acontecendo é mais raro que o emprego de depois. A autora, através de experiências feitas com narrativas orais produzidas por crianças, constatou que este fato ocorre porque a criança não faz a combinação de sentenças justapostas de forma a explicitar uma relação de anterioridade de um evento para outro, pois, ao ouvir narrativas contadas por adultos, estes nunca se dirigem à criança, contando eventos que aconteceram antes do momento da enunciação.

Moura (2002), ao analisar o emprego de conectores que expressassem relações de adição nas narrativas escritas por crianças, obteve os mesmos resultados que Perroni (1992). Para Moura (*op.cit.*), este fato é perfeitamente compreensível, pois desde os primeiros textos produzidos pelas crianças há uma predominância absoluta de enunciados narrados numa ordem sucessão de eventos no tempo, isto é, os fatos vão sendo narrados à medida que a criança estrutura sua narrativa numa perspectiva de posterioridade em relação ao momento do discurso.

Em nosso *corpus* pudemos constatar esse fato, pois dos quarenta e quatro textos analisados, apenas os últimos textos de Nara, Sabrina e Eduardo Henrique revelaram o domínio que estas crianças tinham para situar os eventos antes e depois do momento da enunciação

(...) **um dia** sua mãe pediu para ela levar até a casa da avó alguns doces para a avó, **mas antes disso** a mãe de chapeusinho deu um aviso:(...) Chapeusinho chegou **logo em seguida** ela perguntou.... (Nara 013016)

(...) **Um dia** a mãe de Chapeuzinho mandou Chapeuzinho e até a casa da sua Avó e deixa uns doses para sua avó. porque a avó de Chapeuzinho estava doente então lafoi. Chapeuzinho **mais antes** a mãe de Chapeuzinho disse para ela (...) (Sabrina 014020)

(...) **Uma hora** ela parou no meio do mato para apanhar flores mas **enquanto isso** o lobo mal apareseo ... e falo chapeosinho eu sou o aninho vá pela floresta **enquanto isso** ele foi para a casa da vovó e comeo ela **depois** ele se vestio de vovó (...) (Eduardo Henrique 013003)

Conforme Perroni (*op. cit.*), o uso de depois ocorre por volta dos 3 anos de idade e, aos 4,6 anos, a autora constatou que há um aumento exorbitante do emprego deste advérbio, pelo menos em narrativas orais. A função deste advérbio em narrativas é exatamente para expressar a possibilidade futura da ocorrência de eventos/ações e é por meio de um processo de adição que diversos depois são justapostos uns aos outros, que o distanciamento do presente, para frente, concretiza-se.

Na maioria dos textos do nosso *corpus*, o emprego deste advérbio ocorreu apenas nos últimos textos das crianças Safira (T3 e T4), Eduardo Henrique (T3) e Rebeca (T4), pois nos primeiros textos esse processo de adição ocorre por meio do uso da conjunção *e* (cf. Moura, 2002). Somente Nara e Sabrina empregaram este advérbio em seus segundos textos

(...)Então eles correrão. **de pois** ela chamou o cassado ele matou o lobo i rou a vóvo i forão felizes. (Nara 002016)

(...) **De pois** dele falar tudo
ela critol (...) (Sabrina 002020)

No texto dois (T2) de Nara, podemos observar que a garota se refere à seqüência de eventos da narrativa através do advérbio **depois** e da conjunção aditiva **e**. Já no texto três (T3) a garota diversifica o uso dos elementos que mostrarão eventos que se encadeiam e que, conseqüentemente, ainda irão acontecer

(...) Chapeusinho chegou **logo em seguida**
ela pergunto vovo por que esse nariz
tão grande é pra ti cheirar melhor, **e** feis
outras a ultima foi vovo por que essa boca
tão grande é pra ti comer! E chapeusinho
saiu gritando socorro socorro !!! o caçado
ouviu e foi ajuda Chapeusinho (...) (Nara 013016)

Podemos observar que a garota, para se referir a estes eventos, emprega a expressão **logo em seguida**, único caso em nosso *corpus*. Observe que no texto dois (T2), a garota, para se referir à chegada do caçador, utilizou somente a conjunção **e**, já em seu segundo texto ela já mostra conhecer os sinais de pontuação e, ao mostrar a chegada do caçador à casa da vovó, ela já coloca em seu texto uma expressividade maior através do uso do ponto de exclamação seguidamente “socorro socorro!!!”

Podemos observar que tanto em narrativas orais quanto escritas é o contato da criança com os textos que a faz perceber que numa narrativa os eventos ocorrem para frente, num movimento de prospecção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se no que foi discutido em nosso trabalho sobre a construção da futuridade, podemos supor que toda criança na fase de aprendizagem da língua experimenta, em seus textos, sejam eles escritos ou orais, diversas estruturas ao mesmo tempo. Assim, durante sua trajetória, cujo caminho é longo e muitas vezes deserto, os aprendizes vão solidificando vários conhecimentos ao mesmo tempo, ratificando-os, reformulando-os e elaborando outros, sempre recorrendo as mais diversas possibilidades da língua.

Analisando os textos infantis, pudemos perceber o quanto as crianças utilizam adequadamente as diversas formas de expressão da futuridade. Imaginamos que a dificuldade na “aprendizagem” dos verbos decorre, em sua essência, da forma como a escola distancia o ensino dos verbos da produção de textos. Aquele é ensinado, apesar de alguns avanços, como se fosse um território separado da língua, como algo abstrato e explorado apenas em frases soltas, pré-fabricadas sob medida para darem conta de determinadas ocorrências lingüísticas e, o pior, procuram trabalhar a temporalidade, isto é, as noções de presente, passado e futuro expressas principalmente pelos verbos, baseando-se apenas nos morfemas. Parece-nos que algumas escolas ainda não compreenderam que não se aprende por memorização de regras, mas por práticas contextualizadas, significativas, efetivas.

Vimos que as crianças da alfabetização e da 1ª série produzem textos bem articulados, adequados e bem situados temporalmente. A escola poderia aproveitar o conhecimento que a criança traz consigo quando entra na escola. Isso não significa que sejamos contra o ensino da nomenclatura, mas concordamos com Possenti (2000; p. 38),

quando afirma: “não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não domina as habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.”

Do mesmo modo, Dias (2001; p. 91) defende que só haverá de fato aprendizagem por parte dos alunos, se o professor conduzir sua prática partindo das funções da escrita. E acrescenta: “Não vejo sentido em ensinar gramática a quem ainda não dominou os aspectos básicos necessários à produção de um texto (desde a direção da escrita, espaço em branco entre palavras, estruturação de frases, etc.).”

No momento em que as crianças entram no mundo escolar, já trazem uma grande bagagem de conhecimentos gramaticais internalizados. A escola, por sua vez, precisa dar oportunidades para que elas passem a lidar com esses conhecimentos de forma consciente.

Segundo Olson (1997, p. 39), “a competência gramatical das crianças está já bem desenvolvida quando elas entram na escola e que muito do conhecimento implícito que já tinham deve tornar-se consciente e deliberado”.

As investidas para que o abismo que separa o ensino tradicional do ensino funcional da língua vá gradativamente diminuindo haverão de ser muitas. Esperamos que cada professor utilize estratégias que lhe garantam assistir ao sucesso de seu aluno no manuseio com toda e qualquer estrutura lingüística quer seja para compreendê-la, quer seja para produzi-la.

Para que a escola comece a se sentir bem sucedida no seu trabalho com a língua portuguesa, acreditamos que o professor precisa, antes de tudo, saber que o estudo gramatical é muito mais produtivo se não for limitado à simples resolução de exercícios, repletos de nomenclaturas inúteis. A compreensão da gramática de uma língua é instrumento valioso que levará o usuário, a ver a língua com um todo, percebendo por

exemplo que o sentido de uma forma como “vou sair” não se encontra apenas nos morfemas que compõem estes verbos mas está, sobretudo, no contexto em que ela aparece.

Ao invés de uma abordagem fragmentada dos estudos sobre o verbo, a escola deveria adotar uma abordagem mais completa (morfo-sintático-semântica) em que a criança pudesse descobrir o funcionamento da língua; ao invés de fazer com que o aprendiz observe para aprender, incentivando que descubra como funciona. Assim o aluno passa a ver a língua como um todo e, ao usá-la, pensa sobre ela.

Nosso trabalho permitiu observamos que as crianças alcançam êxito em seu desempenho com a língua, pois, se elas constroem relações temporais mais complexas sem nunca terem estudado formalmente um determinado conteúdo, infere-se que são capazes. Cabe à escola oferecer-lhes um ambiente que contribua para seu crescimento sócio-cultural, proporcionando-lhe atividades que lhes permitam usar os conhecimentos que já têm, como adquirir novos e, assim, solidificar a capacidade lingüística plural inerente a cada usuário. Deste modo, além de formar um indivíduo que sabe ler e escrever, a escola estará ajudando a construir sujeitos capazes de agir sobre o mundo para modificá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.

ADAM, Jean-Michel. Le prototype de la sequence narrative. In: Adam, Jean-Michel. *Les texts: types et prototype*. Paris: Nathan, 1992.p.45-74.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões* São Paulo: 3. ed. Editora Abril Cultural, 1984.

ARRAIS, Telmo Corrêa. *Tempo e aspecto, tempo e modalidade: de volta ao futuro*. São Paulo: *Alfa*, v.35, p.11-17, 1991.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1985.

BARTHES, Roland. *et al.* Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, R. *et al.* *Análise Estrutural da Narrativa*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes 1971.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BEZERRA, Alba M.C. A forma em -ria na língua culta falada na cidade de São Paulo. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas*, v.24, p.179-330, 1993.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. São Paulo: Artes Médicas, 1987.

BLOOM, Lois. *Language Development: form and function in emerging grammars*. Cambridge: M. I.T. PRESS, 1970.

BORBA, L. C. *Gramática de Valência para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

BOTTERO, J. ; MORRISON, K. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

BREWER, William. F. The story schema: universal and culture-specific properties. In: *Literacy, Language and Learning*. OLSON, David R. (org.) New York: Cambridge University Press, 1985.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTRO, V. Santana. *Os tempos verbais da narrativa oral*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1980.

CLARK, Herbet H. and CLARK, Eve V. *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1977.

CORÔA, Maria Lúcia. *O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica*. Brasília: Thesaurus, 1985.

COSERIU, Eugênio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. A transitividade de verbos dicendi. In : *Revista do GELNE*, João Pessoa, v. 6, n.1, p. 111-125, 2004.

DIAS, Ana Iório. *Ensino da linguagem no currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DIAS, Nilza Barroso. As funções discursivas das cláusulas de finalidade. In: *Veredas – Revista de Est.Ling. de Juiz de Fora*, v.6, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2002.

DOMINGOS, Reginaldo da Silva. *Formas da expressão do futuro no português oral culto de Fortaleza*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 2001.

EHRlich, K. Writing ancillary to telling. In: *Journal of Pragmatics*, vol.7. pp. 495-506, 1983.

EMMOT, Catherine. Frames of reference: contextual monitoring and the interpretation of narrative discourse. In: *Children's Early Text Construction*. PONTECORVO, Clotilde et al.(eds.) New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1996.

FERREIRO, Emília. A escrita antes da criança. In: SINCLAIR, H. et al. *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1990.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro e GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Produção textual de alunos de 1ª. e 2ª. séries do ensino de 1º. grau: algumas evidências que conduzem à construção de uma metodologia de leitura e escrita baseada no potencial de amadurecimento do aprendiz. In: *Trabalho de Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 12, p. 63-78, jul./dez. 1998.

FIORIN, L. A. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Contexto, 1996.

FITZGERALD, Jill. Investigaciones sobre el texto narrativo- Implicaciones didácticas. In: MUTH, K.D. (org.) *El texto narrativo- Estratégias para su comprensión*. Argentina: Aique, 1991.

_____. Reading and Writing Stories. In: IRWING, Judith W. *Reading/WritingConnections – Learning from Research*. International Reading Associations: Newark, Delaware, 1992.

FLEISHMAN, Suzane. *The future in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GLEITMAN, Lila R.; GILLETTE, Jane. O papel da sintaxe na aprendizagem de verbos. In: FLETCHER, Paul ; MACWHINNEY, Brian. (orgs.) *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAESSER, Arthur C., GOLDING, Jonathan M. e LONG, Debra L. Narrative Representation and Compreension. In: *Handbook of reading research*. Vol. 2. New York: ed. Rebecca Barre et al., 1991.

_____, ROBERTSON, Scott P., LOVELACE, Edward R. e SWINEHART, Daniel M. Answer to Why-Questions Expose the Organization of Story Plot and Predict Recall of Actions. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 19, p. 110-119, 1980.

_____, ROBERTSON, Scott P. e ANDERSON, Patricia A. Incorporating Inferences in Narratives Representations : a study of how end why. In: *Cognitive Psychology*, vol. 13, p. 1-26, 1981.

GRYNER, Helena. Emergência do futuro perifrástico no português carioca: o princípio da marcação. In: *Veredas – Revista de Est. Ling. De Juiz de Fora*, vol. 6, n. 2, p. 149-160, jul/dez. 2002.

GUNDLACH, Robert A. Children's as writers: the beginnings of learn to write. In: NYSTRAND, M. *What writers know*. N. Y.; London: Academic Press, 1982.

GUTHRIE, John T. Story Comprehension and Fables In: *The Reading Teacher*, vol. 31, 1978.

- HAUMANN, D. *The Syntax of Subordination*. Tübingen: Niemeyer, 1997
- HEALTH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: NYSTRAND, M. *What writers know?* New York: Academic Press, 1982.
- HUDSON, J. e NELSON, K. Differentiation and Development in Children's event narratives. In: *Papers and Reports on Child Language Development*. Vol. 23. pp. 50-58, 1984.
- HUNT, Kellogg W. Recent measures in syntactic development. In: *Elementary English*. Chicago, vol. XLII, November, 1966.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto, 2001.
- IMBS, Paul. *L'emploi des temps verbaux en France moderne*. Paris: Klincksieck, 1960.
- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUES, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KERNAN, Keith T. Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In: *Child Discourse*: New York: Academic Press, 1977.
- KITTAY, J. Pensando em termos de cultura escrita. In: OLSON, D. e TORRANCE, N. (orgs). *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, Ingedore G. V. A questão das modalidades numa nova gramática da língua portuguesa. In: *Estudos Lingüísticos*, v.13, p.227-36, 1986.
- KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LABOV, W. e WALETZKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1988.
- LEECH, Geoffrey N. *Meaning and the English verb*. London: Longman, 1971.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S. ; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Ícone, 1988.
- LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: University Press, 1977.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Nacional, 1979.

MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês e FARIA, Isabel Hub. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1989.

MANDLER, J. M. On the psychological reality of story structure. In: *Discourse Process*, vol. 10, p. 1-29, 1987.

MENEZES, Vanda Cardozo de. Construções para + infinitivo: um motivo para repensar o ensino da gramática. In: *Linguagem e Ensino*. Vol. 7, n. 2, p. 99-129, jul./dez. 2004.

MORROW, Daniel G., GREENSPAN, Steven L. e BOWER, Gordon H. Accessibility and Situation Models in Narrative Comprehension. In: *Journal of Memory and Language*, vol. 26, p. 165-167, 1987.

MORROW, Lesley Mandel. El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión. In: MUTH, Dense K. (comp.) *El Texto Narrativo – Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique G. Editor, 1989.

MOURA, Ana Célia Clementino. *A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua: um estudo longitudinal do emprego de elos coesivos*. Tese de Doutorado, UFC.

OLSON, D. ; TORRANCE, N. (orgs.) *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

ORSOLINI, M. Episodic Structure in Children's Fantasy Narratives : "Breakthrough to Decontextualised Discourse. In: *Language and Cognitive Process*, vol. 5, p. 53-79, 1990.

PERRONI, Maria Cecília. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. PARA na gramática infantil do Português Brasileiro. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 34, n. 3, p. 83-100, 1999.

PIOLAT, Annie e ROUSSEY, J. Y., Rédaction de texts: elements de psychologie cognitive. In: *Langages*, 106-125, 2002.

PONTECORVO, Clotilde e MORANI, Raimonda Maria. Looking for Stylistic Features in Children Composing Stories: Products and Process. In: PONTECORVO, Clotilde (org.) *Children's early text construction*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, p. 229-257, 1996.

REGO, Lúcia Browne. Descobrimdo a Língua Escrita antes de Aprender a Ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary A. (org.) *A concepção da Escrita Pela Criança*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.

SACCONI, Luis Antônio. *Nossa gramática*. São Paulo: Atual, 1989.

SCHIFFRIN, Deborah. Tense variation in narrative. *Language*, v.57, p. 45-62, 1981.

SCOLLON, R. e SCOLLON, S. The literate two year old: the fictionalization of self. In: NYSTRAND, M. *What writers know?* New York: Academic Press, 1982.

SILVA, Ademar. *A expressão da futuridade no português falado*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

SOARES, Maria Aparecida B. Pereira. *A semântica do aspecto verbal em russo e em português*. Rio de Janeiro: PROED- Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

SPINILLO, Alina. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma (orgs.) *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2001.

TEBEROSKY, Ana. Compor textos. In: TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, L. (org.) *Além da alfabetização- aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996.

TEMPLE, C. A. et. al. *The beginnings of writing*. Boston : Alltn and Bacon, 1982.

TODOROV, Tzvetan. As Categorias da Narrativa Literária. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis, 1971.

TODOROV, Tzvetan. As Categorias da Narrativa Literária. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

TOMPKINS, G. e MCGREE, L.M. Enseñansa de la repetición como elemento estruturante del cuento. In: MUTH, K. de (org.) *El texto narrativo- estratégias para su comprensión*. Argentina: Aique, 1991.

TRABASSO, T. e BROEK, Paul Van Den e LUI, L. A model for generating questions that asses and promote comprehension. In: *Question Exchange, vol.2*. p. 25-38. Chicago: University of Chicago, 1988.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *O aspecto verbal*. Uberlândia: Gráfica da Universidade, 1981.

_____. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado: UNICAMP, 1991.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Contribuições do verbo à coesão e a coerência textuais. *Cad. Est. Lingüísticos*, Campinas, (27): 71-84, jul./ dez. 1994.

VAN DIJK, Teun A. e KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories. In: DRESSLER, W.U. *Current Trends in Textlinguistics*. New York: De Gruyter, 1977.

VIEIRA, André Guirland. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 14, p. 599-608, UFRGS, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semonovich. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979. Obra original, 1934.

VYGOTSKY, Lev Semonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Obra original, 1930.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos em el lenguaje*. Versão espanhola de Frederica Latorre. Madrid: Gredos, 1968.


1 CHAPEL SINHO A MAMAE ESTA CHAMANDO.
2 VOLE LEVE ESSES DOCE PARA SUA VOVÓ!
3 NHAQUE ESTAMU TO DO ENTINHA ODI
4 E A CHAPEL SINHO TOI CANTANDO.
5 PELA ESTRADA FORA EU VO BENSOSINHA
6 LEVAR ESTES DOCE PARA VOVÓ SINHA
7 ELA MORALONGE O CAMINHO É DESERTO
8 E O LOBO MÃO ANDA POR AQUI ROLPERTO
9 MAS A DARDINHA ALSOL POENTE COM
10 A VOVÓ SINHA ESTAREI CONTENTE
11 CHAPEL SINHO CHAPEL SINHO. É ELA DICE
12 QUEN ESTA A. O LOBO RESPONDELE O ANJUDA
13 FLORESTA.

nome: nora monte carada lora 10/11/97

002016

* chapelinho vermelho

* Era uma uma menina enxada

Chapelinho vermelho, certo dia sua
mãe lhe enxada i ~~ela~~ disse minha
filha leve esses doces para sua mãe
que está muito doente. sua mãe
disse não vá pela estrada do
Bosque porque lá existe um lobo
Então chapelinho seguiu o caminho
da mãe. mas logo no meio da floresta
um lobo. e ele disse não vá pela
o outro lado da mata. Ela foi contá-
do pela estrada para eu vo Besssinho
leveando esses doces.  quando
ele chegou i perguntou que
boa grande voce tem é pra si comer
Então eles conversão. de pois ela
enxidou o lobo e ele matou
o lobo i rou a vó i forão
Felizes.

Para Monte arueda ~ Data 04/11/98 ~ idade 7 anos

TITULO

Chapeuzinho Vermelho

Em uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho com sua mãe a Chamou para levar doces para a avó que estava muito doente e a Chapeuzinho obedeceu sua mãe a mãe dela disse para ela não ir pela floresta porque o lobo ainda por lá, a Chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua avó.

No caminho do caminho uma vez falou com Chapeuzinho dizendo para ela ir que iria obedecer a mãe dela um dia chegou mais rápido a Chapeuzinho disse fingendo ser amigo embustou a Chapeuzinho e ela foi o lobo chegou mais rápido que a Chapeuzinho e enguliu a avó sem a avó sem a avó e vestiu quando a Chapeuzinho perguntou o avó estava quando ela perguntou e ela qui e essa

foi a mãe grande e Pro ti comer vitas a Chapeuzinho chamou o lobo e ele veio socorre e Chapeuzinho e matou o lobo e todos viverão

Marta L. P

• O CANARINHO

• DIANA

LIRA

BEZERRA

7 A NAS

2012

27/06/94

ERTIOMA VES

FALOU

A MÃE

DE

XAPEUSINHA

AVO VOSINHA QUI

FALOU

LEVE

ESSE

DOSINHO

PARA

VE PELA

ESTRADA

QUÊ É A MÃE

DA

XAPEUSINHA

VEMELT

TEI MA

E

VA PELA

FORETA

E

O LOBO

MÃE

XAPEUSINHA

QUI

EU

FALOU

ELA

FOI

PELA FORETA

É

XAPEUSINHA

PELA

FORETA

E O LOBO

FOI

PELA

FOI

ESTRADA

E

CHADO

ELA

É

PELA

~~ESTRADA~~

A FOI

~~CHADO~~

XEGOU

XEGOU

LA

O LOBO

XAPEUSINHA

XEGOU

LA

PIMERO

VOSE TEI

FALOU

VOVO

PRATE E

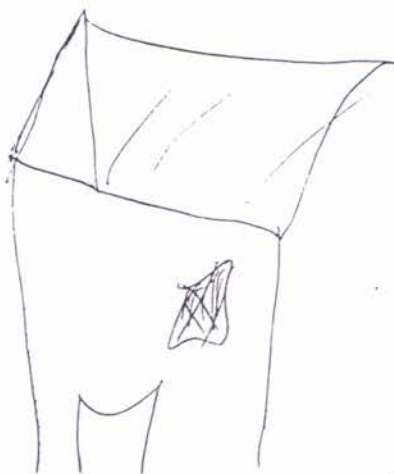
O

SOLHO

PUQUE A

XEGA MELHO

TAGADE



na una ~~illy~~

a mai sa ~~chardizist~~

zona la para l dect

lake ~~casin~~ casinhos ~~para~~

a Cua -cáuco

a mai sa

~~Ch~~ Chausinha

mã ~~ir~~ ir pela

~~a~~ a Foresta

ir pela

a estrada

a da peusim

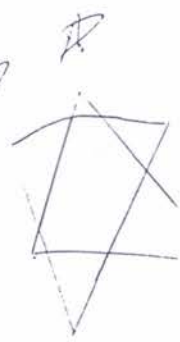
tlmo lla

Eoi pela

a Foresta

Quana 8 a 102

A Chapeuzinho Vermelha



era uma vez uma menina
que se chama Chapeuzinho Vermelho

a mãe dela
dizia para a filha
esta distância
pela floresta
é muito

turgoso
pela estrada
curva
marras

Diana Lima Bessa 4/21/98 ¹⁷⁴⁰ O Canarinho
8 anos

Era uma vez uma menina que se chamava

~~Chapeuzinho~~ ~~vermelha~~ Chapeuzinho vermelho.

E um dia a mãe da Chapeuzinho vermelho

~~Chapeuzinho~~ e a mãe da Chapeuzinho

vermelho Tia pediu que ela fosse e deixar

~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ agora deixar para a varalzinha dela.

E a Chapeuzinho vermelho disse

porque ela não vem para cá e a mãe

dela disse porque ela está doente e a Chapeu

zinho vermelho foi e ela foi levando a

ela foi pela estrada e ela foi levando a

pela estrada e chegou ~~no~~ ~~no~~ ~~no~~

Mas rápido e com ela a varalzinha! e

viu a raposa dela e a mãe que a Chapeu

zinho chegou na casa dela e a Chapeu
zinho disse para que esse nome tão grande para

IEU VERMELHO VENHACA TAMMÄE
ISTRADA TASEERTO MAMMÄE
JELASTRADA FORA EDOBEISOVINHA
ZLNHA LEVA ESIS DO SISPARRA A VOIK
MAIS VAPARAO CAMMINHO
TAO

DCICOA

A SAFIA ANFIRA SIFER

SAFIRA BANDEIRA SGTIER

002021

ERA UMA VEZ

UMA MENINA

QUEIO

QUEI O NOME DELA ERA

TRUSINHO VERMELHO

E LA FOI WAI CASA DAN VOVO

CANTANDO PEZA ESTRADA FORA EU VO BEM

SOSINHA LEIA ESTE MEAO ESTO MUNDO MELH

QUENTA A SUEU O FLORESTA PORQUE

PELO AMINI MAE POTO

PARA EU AR PARA O CAMINHO DA

FLORESTA MAN

DEVE TAR BUR SUOA MAE

PARA O CAMINHO DA VOSE TENQUE

EU VO PARA O CAMINHO DA

ESTRADA TIAL QUE MENINA BURRA

EU SOO LOBO MEU LOBO MAN

EU ASERIAN SINHA PARA FAZER

NINGAU DE VER SER A QUEIA

CASA

SAFIRA SGTIER

10/11/97

10/11/97



NOME SAFIRA

DATA 18/16/98

~~CHAPUSINHO~~
~~VEARMEHO~~

~~ERA UMA VEZ U~~

~~MARIA~~

MÃE NÃO

ENTÃO EU VOU PELA A ESTRA DA O LOBO TA NO BOSQUE

RAPIDO E COMO AVU E A CHAPUSINHO E HEGOU NA CASA

DA SUA VÔ E BATEU NA CASA DA SUA VÔ ABRIG A

PONTA ~~PROVA~~ A CHAPUSINHO PERGUNTO ESSA BOCA

SO CORO TEP OS QUE SABE QUE AS ENTÃO E PARA TÊ CONE

MATARRAM O OS CASADORES VINHE RAM

E FOMAM FELIZE PARA TÊ POIS TINARRAM VINA

LOBO FELIZE PARA TÊ POIS TINARRAM VINA

NOME: SAFINA BANDEIRA SIER | DATA: 4/11/98 | IDADE: 8 ANOS

TITULO DA HISTORIA: CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO A MÃE DEIA PIDIU QUE ELA FOSSE ATÉ A CASA DA ~~Mãe~~ SUA VÓ PARA ~~dar~~ DAR DOCINHOS PARA ELA A SUA VÓ MAIS QUE A CHAPEUZINHO FOSSE PELA ESTRADA DO RIO MAIS AO ~~meio~~ MEIO DO CANYNHO ELA ~~ouviu~~ OUVIU UMA ~~voz~~ VOZ E ERA DO ANJO MAIS ERA O LOBO QUE SI ~~fez~~ FEZ ESSA ARMADILHA ~~para~~ ELE FALOU QUE ~~era~~ O OUTRO ~~canynho~~ CANYNHO DA ESTADA DA FLORESTA E ELA FOI MAIS O LOBO INGANOU A CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO COMEU A VÓ DEIA E TENTOU AMARRAR A CHAPEUZINHO ~~na~~ VERMELHO MAIS ELA FOI PRÓ QUARTO OS CASADORES MATARAM O LOBO E TEBOS TEANRAM AVÓ DA CHAPEUZINHO VERMELHO E ELA FOI EMBOBA

01402N

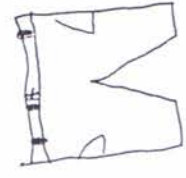
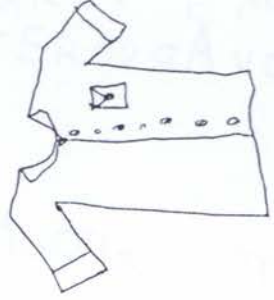
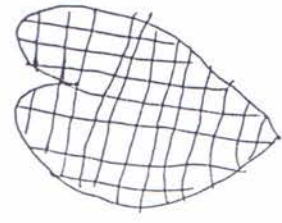
MELUCAS

MOREIRA

XAVIER

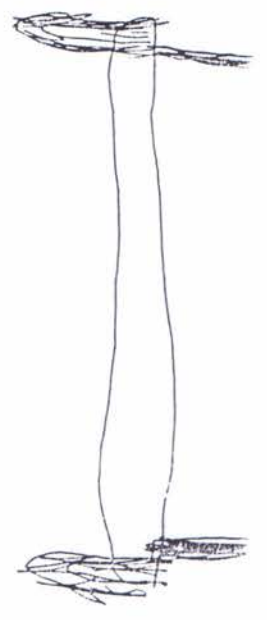
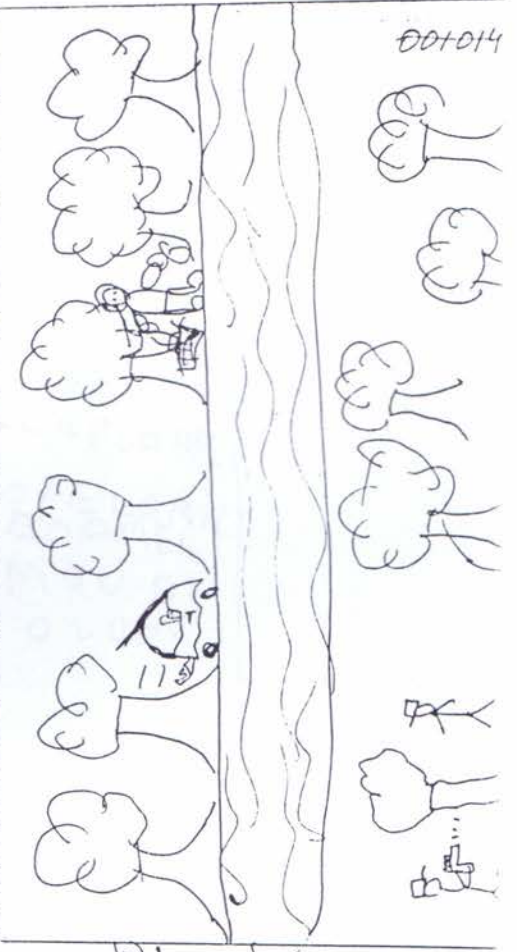
10/04/19 06 97

ANOS 7



DISNEI

ERA UMA VEZ UMA MININA CHAMA DA CHAPEUZINHO MERMELHO E
A MÃE MANDOU PARA CASA DA VOVÓ PORQUE ELA ESTAVA DUEMTE E
A MÃE MANDOU PEGAR O SE E A CHAPEUZINHO MERMELHO ANDANDO CHEGOU



001014

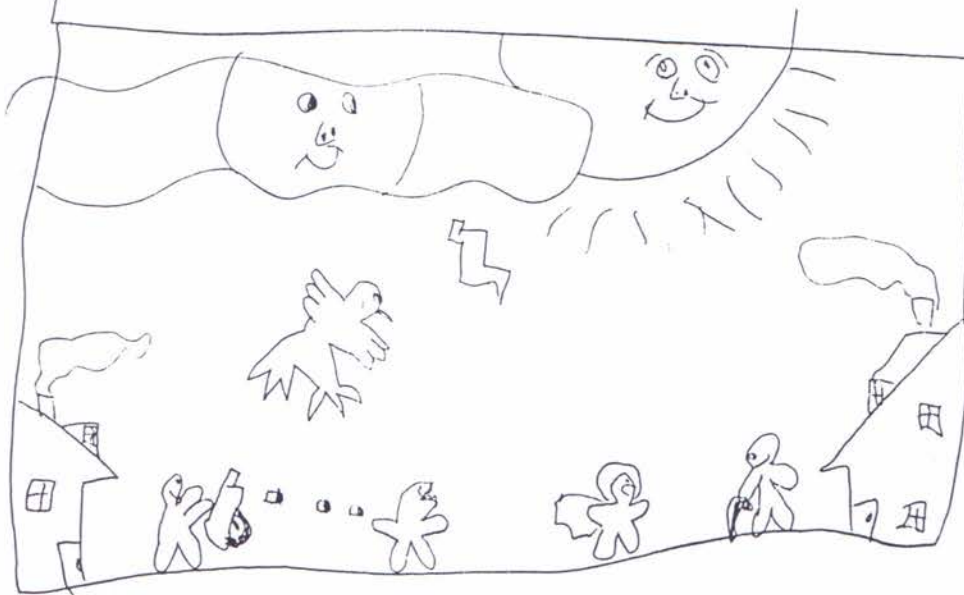
CHAPEL VERMELHO

002114

002014

ERA UM AVES A CHAPEU VERMELHA
E A MÃE MANDOU TRAZER
DOCES PARA VOVÓ E FOE CANTANDO
FALANDO COM OS PASARINHOS
ATE QUE O LOBO MAL TAVA
PERTO DA CHAPEU E INVETOU QUE O
ERA UM ANJO E DISSE CHAPEU
ZINHO MERMELHA VA PE LA FLORE
STA O LOBO TA ANDANDO PE LO RIO
E O LOBO YEGOU RAPIDO E COMEL
A VOVÓ A CHAPEU CHAMOU O
GUARDA E MATOU O LOBO
E TEROU A VOVO

Lucas M. Xavier



NOME: LUCAS M XAVIER

DATA: 09/05/98

IDADE: 8 ANOS



O CHAPEUZINHO

VERMELHO

ERA UMA VEZ, UMA MENINA
CHAMADA CHAPEUZINHO
VERMELHO. A MÃE ZINHA
FALOU, CHAPEUZINHO VERMEL
HO VÁ TRAZER OS DOÇES PARA A
VOVÓZINHA, FALOU. TÁ MÃE VOU
ELA FOI O LOBO FINGINDO
QUE ERA UM ANJO E O LOBO.
FALOU EU SOU ANJO DA
FLORESTA VÁ PELO A
FLORESTA ESTÁ BOA,

EU VOU O LOBO COMEL
A VOVÓ E A CAIA PEU CHAMO
A POLICÉ E CORTARÃO
A BARRIGA A VOVÓ ESTÁ
VA VIVA E FORAM FELIZES
PARA SEM PRE

FIM

NOME: LUCAS M. XAVIER

IDADE: 8 ANOS

COLÉGIO: CANARINHO

SÉRIE: 1º B

DATA: 04/04/18

O CAPEL SINGO VERMELHO

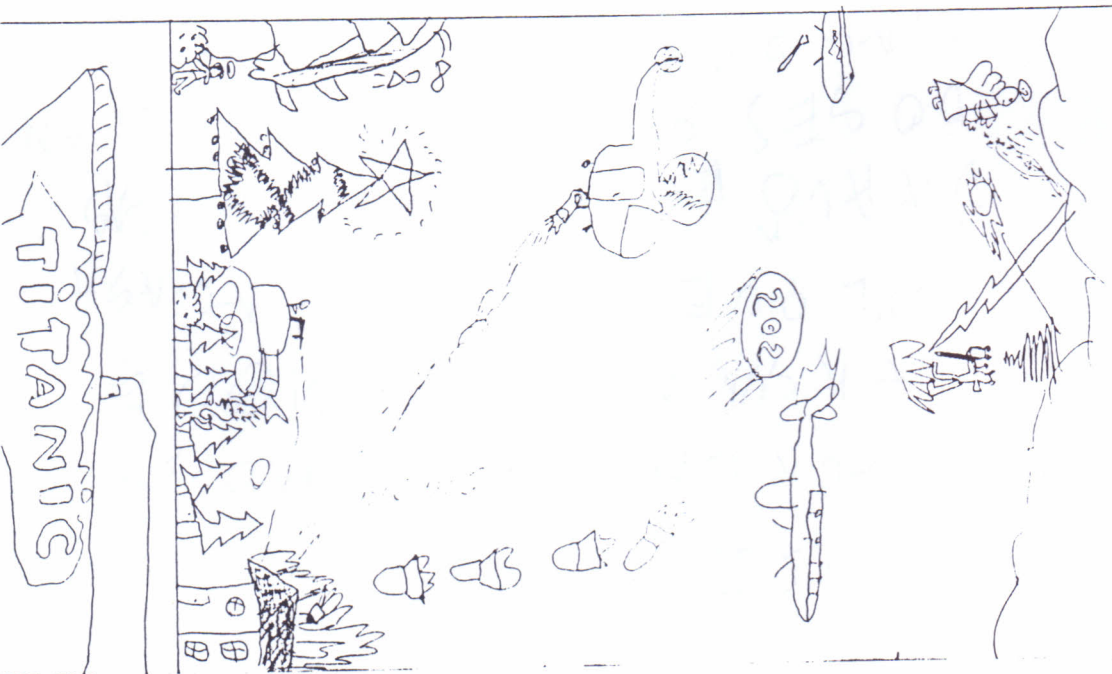
ERA UMA VEZ UMA MENINA TRAZENDO
COMIDA PARA NOVÓ A MÃE MAU DDU IR.

PELA A ISIRADA DORIO QUANDO ESJAVVA
ANDANDO PERCÊBEL QUE NAO
TINHA PERIGO E FOI PELA

FLORESTA E CHEGOU PERTO O LOBO
MAL TINHA COMIDO A VDVO' E
VISTIU A TOUCA E A ROUPA

CFIA PELSINGO CHEGOU NA
CASA QUANDO PER CERBEL QUE

~~ERA~~ O LO BO SE TRANCOU
NO GUAR DA ROUPA A POLICIA
CHEGOU A NOVÓ FICOU VIVA E



ERA UM VEZ UM MININA
 CHAMADA CHAPEZINHO QUEM ELA
 UM DIA A SUA MAE CHAMOU E
 PEDIU QUE FOSSE ATRÁS DA CASA
 DA AVÓ PARA LEVAR ALGUNS
 DOSES PORQUE ESTAVA DOENTE
 MAS PEDIU QUE FOSSE
 PELA ESTRADA DO RIO
 QUE TINHA O LOBO
 MAS O LOBO QUE ER:
 ESPERTO ~~PO~~ INVENTE
 QUE ERA UM RATO
 E DISSE QUE O LOBO
 MORAVA MAIS NA FORESTA
 E ELA FOI PRO FORESTA
 E O LOBO PELO ESTRADA
 DO RIO XEGO U COMEVA
 E COMO CHAPEZINHO COMEVA
 OU PERGUNTOU PORQUE O LOBO
 GRANDES PRATOS E COMO ELA PERGUNTOU

CHAPUZINHO VERMELHO
ERA UMA VEZ UMA MENINA
CHAMADA CHAPUZINHO

QUE QUERIA
DESCOBRIR QUE ELA FOSSE A
MULHER DA SUA ZINHA
ENTÃO JAMAIS SE
AFELICITOU POR ELA
E ESTABELEceu

ELA FOI NO CAMINHO
ENCONTROU O LOBO

QUE DISSE QUE ERA
UM ANJO E QUE

FOSSE DE LA AFLORES

E ELA FOI

E AI O LOBO CHEGOU

COMO O CHAPUZINHO
E DISSE

QUE QUERIA COMER

ELA A CHAPUZINHA

ELA MORTEU

A DA MORTE MAS

AMIGO E MATOU

O LOBO
ERIK

013004

Nome: ERIKA SOBRINHA BRASILEIRO

1º PRADO, F RUA

CHAPUZINHO VERMELHO

VM OIA CHAPUZINHO VERMELHO R MBE DE CHAPUZINHO VERMELHO

M P H DOO VAPOR ZINHO IR VIGIANT H SUR AVO PVE

ESTRVA ORENTE MANS ANTIS DE CHAPUZINHO IR ELA DISHI

MAS GLHE RHO VAR PELO O CHAMADO DA PZO RESTA

SUAS TIAS OSE RAV QUE O LODO MAL TA LA PARRA

COMER CRÍAGI'NHAS. ELA SE TOI CHAPUZINHO

O LODO MTR FRANTSIADA DE MANSO DISSE: O QUE? O LODO

MAN SE MODO DA FLORESTA RAYPO CHAPUZINHO VERM

FOI PELO D CAMINHO DA FLORESTA E CATOU MANS RAPIDO

FOI PELO O CHAMADO DO LODO E CATOU MANS RAPIDO

E CO MBL A VOVO ZINHO E PELO A TUBA E O OCVLBI

E OESTGUS NA CARTA QVACHDO CHAPUZINHO CHIBOV

FOI LOCO PEROVATA LODO - PRA QUE ESSES OLHOS +FO

LABO - PRA ENFERMEIRO MELO PRA QUE ESAS GELIAS +FO

Barika 50 Barika Bon Silado 7 Anos
LARGO ZINHO VERMELHO

COM UMALVEZ A LARGO ZINHO VERMELHO, UM DIA A MÃE DELA
MANDOU ELA AF VIZINTE A SUA AVÓ QUE ESTAVA DOENTE E DISSE
- FILHA VA PELA O CAMINHO DO RIO SUAS TIAS DISSERAM QUE O LOBO
MEX ESTA NA FLORESTA BOMME CRIANÇINHA!
E LARGO ZINHO FOI PELA O CAMINHO DO RIO, O LOBO ESTABO
DISSE - BUSOU UM ANJO VA PELA A FLORESTA O LOBO SE MUDOU
E ENTÃO A FLORESTINHA FOI PELA O CORPO CAMINHO O LOBO
COMEN A SUA AVÓ E CHAPU ZINHO SE ASSUSTOU ELA CHAMOU
O CAÇADOR E ELE TIROU A AVÓ DE DENTEO DA BARRIA DO LOBO.

CHAPEUSINHO CHAPEUSINHO VÁ DAR ESES DOCINHOS PARA A
 VÓVOSINA QUE ESTADO ENTÊ MAIS TOMA CUIDADO CHAPEUSINHO
 VÁ PELO CAMINHO DORJO PORQUE VÁ ESTRADA DA FLORESTA O LOBO
 ESTA DEVORANDO AS CRIANÇAS TAMBOM MÃE E VOUE RESPEITA
 VOUELO ESE CAMINHO MESMO NÃO PRECISA SE PREOCUPAR LÁ VOUE
 EU TANANANANANA JANTANANANANA CHAPEUSINHO QUEM ESTÁ AI CÃO TO
 TE ENCHER GANDO EU SOU O ANJO DA GARDA VÁ PELO CAMINHO DA FLO
 STA QUE O LOBO ANDA NO CAMINHO DORJO ELA VAI O LOBO EU SOU O LOBO MAL
 OBO MAL OBO MAL EU PEGO AS CRIANÇAS PARA FASER MINGAL POG
 C CEM ESTÁ AI E A SUA NETINHA ENTRE CHAPEUSINHO A AGORA EU TI
 GEI VÓVOSINA TANANANANANA TA LAVEM ELA POG POG ENTRE CHA
 PUSINHO EI VÓVÓ PRAQUE ESSE NARIS TÃO GRANDE E PRATI CHAIRA
 E PRAQUE ESSES DENTE SÃO GRANDE SE PRATI COMER ILAVEMO CASI
 DOR POC POC ABRE ESSA PORTA AU AU RUE P I RE GEI CHAPEUSINHO
 E VÓVÓ ELA FORAM O CASA DORE CHAPEUSINHO E ASIM TERMINOU A ESTOR

EDUARDO HENRIQUE PORTO GARCOS

O Canarinho

Eduardo Henrique Portz

013003

Data 10/12/1988

123

Idade 7 anos

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma menina muito feliz gostava da vovó dela.

Todo mundo chamava de Chapeuzinho vermelho porque ela usava uma roupa vermelha.

Um dia ela foi levar uma docer para a vovózinha por que ela estava doente.

Então ela se foi.

Uma floresta ela passou no meio do mato para aparrhar flores mas enquanto isso o lobo mal apareceu a be da árvore e falou Chapeuzinho eu sei o caminho vai pela floresta enquanto isso ele foi para a casa da vovó e comeo ela depois ele se vestiu de vovó e esperou a Chapeuzinho chegar para ver se veio jantar.

Quando ela chegou ela perguntou pra vovó pra que esse nariz tão grande e pra ti chegar pra que esse boca e pra ti comer.

Chegou o carrador e quando ele viu o lobo ele deu uma facada na barriga dele e aí saiu a vovó e a Chapeuzinho e depois eles jantaram em pair.

Campos 1951

Admirado Onofre Vermelho

CHAPÉU SIVHO VERMELHO

Era uma vez uma menina que se chamava Chapéuzinho vermelho. Um dia ela estava doente e ela pediu que levasse alguns doces para a ~~ela~~ ~~ela~~ ~~ela~~. Um dia ela pegou o seu chapéuzinho e os doces e ela foi levar os doces para a avó dela. No meio do caminho ela viu uma floresta escura que ela também queria levar de comprar para a avó dela, então apareceu um lobo fantasiado de amigo e disse para a avó dela, então apareceu em lobo fantasiado de amigo e disse onde você vai com esses doces levando para a minha avó disse ela meio de ir de quem que eu levo os meus doces e disse então o lobo fantasiado foi quando ele chegou lá ele comeu a avó vindo sozinho lá esperando a mãe do chapéuzinho que vinha com ela. Então ele ficou lá esperando até que chegou o lobo a Chapéuzinho e ela viu e eles viraram pedras para sempre.

Anexo 1: completude dos episódios nos textos escritos pelas crianças

Nara	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
T1	+	-	+	-	-	-	-
T2	+	-	+	-	+	+	+
T3	+	+	+	+	+	+	+
T4	+	+	+	+	+	+	+

Diana	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
T1	+	+	+	-	-	-	-
T2	+	+	+	-	-	-	-
T3	+	-	+	+	+	+	+
T4	+	+	-	+	+	+	+

Safira	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
T1	+	+	-	-	-	-	-
T2	-	+	+	-	-	-	-
T3	+	+	+	+	+	+	+
T4	+	-	+	+	-	+	+

Lucas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
T1	+	-	-	-	-	-	-
T2	+	+	+	+	-	+	+
T3	+	+	+	-	-	+	+
T4	+	+	+	+	+	+	+

Érika	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
T1	+	+	+	+	+	+	+
T2	+	+	+	+	-	+	+
T3	+	+	+	+	+	+	+
T4	+	+	+	-	-	+	+

Eduardo Henrique	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
T1	+	+	+	+	+	+	+
T2	-	+	+	+	+	+	+
T3	+	+	+	+	+	+	+
T4	-	+	+	+	+	+	+