

FLÁVIA CONCEIÇÃO FERREIRA DA SILVA

**CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal
de Pernambuco, como exigência para obtenção
do título de Mestre em Linguística.**

Orientadora: Professora Virgínia Leal.

RECIFE

2004

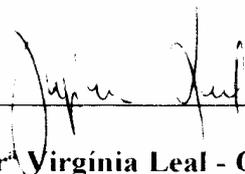
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

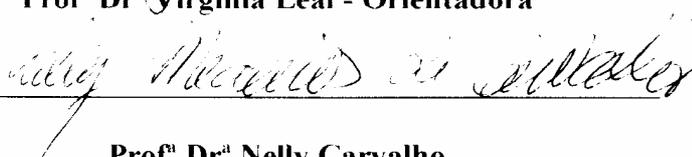
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

**CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

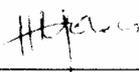
Flávia Conceição Ferreira da Silva



Prof.^a Dr.^a Virgínia Leal - Orientadora



Prof.^a Dr.^a Nelly Carvalho



Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Professora Virgínia Leal.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por me ensinarem a caminhar na estrada da lealdade e do respeito.

Ao meu irmão, pelo seu amor incondicional.

Ao meu estimado Diogo Campos, por sua torcida, carinho e amizade.

Aos meus eternos alunos do curso de Jornalismo, que sempre farão parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para prosseguir e por sempre ser meu guia.

À minha mãe, por sua presença divina e inspiradora na minha vida, por sua atenção, dedicação e paciência;

Aos homens da minha família, meu pai e meu irmão, por terem me ensinado a caminhar sobre os espinhos e nunca terem permitido que eu desistisse dos meus objetivos.

Aos meus irmãozinhos do coração, Diogo Campos e Susan Lews, pela atenção sincera e pelas palavras confortantes nos momentos de desânimo;

À todos os meus verdadeiros amigos do mestrado especialmente Diana, Graciana, Sandrinha, Ivandilson, Ageirton, Medianeira, pelo apoio amigo nas turbulências enfrentadas ao longo desse curso.

Às minhas alegres amigas fadas do curso Conto de Fadas, pelas tardes que compartilhamos nossos conhecimentos, crescendo como profissionais e como pessoas.

Aos alunos que participaram da coletas de dados.

Ao professor Miguel Espar, pelas confabulações e à professora Dóris Cunha, pela orientação que foi dada a mim num momento de preocupação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela oportunidade de crescimento acadêmico, com uma menção especial aos professores que o integram, por compartilhar seus conhecimentos ; e também aos funcionários Eraldo e Diva, pela atenção amiga que sempre foi dada.

À professora Abuêndia Padilha, pela compreensão e conversas encorajadoras nas primeiras orientações dadas a esse trabalho; e à minha estimada fada madrinha, professora Nelly Carvalho, pelas discussões teóricas e metodológicas que me ajudaram na conclusão dessa pesquisa.

À professora Ângela Dionísio, pelas primeiras orientações.

Ao professor Alfredo Cordiviola pelos comentários e orientações científicas nascidas da graduação e continuadas ao longo do mestrado e também pelas leituras dos aspectos da língua espanhola que foram objeto de análise.

À minha orientadora professora Virgínia Leal, pela atenção, dedicação, conversas amigas que fizeram fluir com tranquilidade as idéias contidas nesse trabalho, contribuindo para a conclusão deste percurso acadêmico.

À todos os meus amigos de trabalho, especialmente ao professor Eliezer Queiroz.

La narrativa seria tiene como objetivo
representar la experiencia humana;
para hacerlo utiliza nivel fáctico, temas y
recursos literarios; para gozarla y comprenderla
debemos a veces analizar esas partes y
ver cómo se interrelacionan.

(Robert Stanton)

RESUMO

Considerando a produção escrita uma prática social, destacamos o desenvolvimento de atividades textuais em que seja trabalhado o gênero escolar Conto de Fadas, com o objetivo de verificar: a) quais tempos e aspectos verbais estão sendo usados na construção da temporalidade narrativa, bem como os marcadores temporais que indiciam as fases constitutivas do texto; b) e se o corpo do texto está sendo estruturado considerando-se os planos do discurso. O *corpus* dessa pesquisa foi composto por vinte e seis textos considerados como Conto de Fadas pelos alunos do sexto e do oitavo período do curso de Letras/espanhol (segundo semestre de 2002), da Universidade Federal de Pernambuco. No entanto, no resultado dessa investigação observamos que: a) 76,92% dos alunos que participaram da coleta de dados não conhecem o gênero Conto de Fadas, não sabendo, dessa forma, distingui-lo de outro gênero textual pertencente a esse tipo narrativo; b) apenas 23,08% conseguiram produzir Conto de Fadas; contudo, apenas 16,67% desenvolveram seu texto considerando os planos do discurso, em que se observa o uso variado e coerente dos tempos e aspectos verbais ao passarem do primeiro plano para o segundo plano do discurso; c) todos os que produziram Contos de Fadas usaram adequadamente marcadores temporais indicando a seqüência de eventos desenvolvidos em cada fase constitutiva da narrativa.

Palavras-chave: gênero textual – contos de fadas – narrativa – temporalidade.

ABSTRACT

Llevando en cuenta que la práctica de producción escrita es una práctica social, subrayamos el desarrollo de actividades en que sea trabajado el Género Escolar Cuentos de Hadas, con el objetivo de verificar: a) cuáles tiempos y aspectos verbales están siendo usados en la construcción de la temporalidad narrativa, como también los marcadores temporales que indican las fases constitutivas del texto; b) y si el cuerpo del texto está siendo estructurado llevando en cuenta los planes del discurso. El *corpus* de esa investigación ha sido compuesto por veintiséis considerados como Cuento de Hada por los alumnos del sexto y octavo periodos del curso de Letras/Español (segundo semestre de 2002), de la Universidad Federal de Pernambuco. Sin embargo, en el resultado de la investigación se ha observado que: a) el 76,92% de los estudiantes que han participado de la colecta de los datos no conocen el género textual Cuentos de Hadas, no sabiendo, de esa forma, distinguirlo de otro género textual perteneciente a ese tipo textual; b) sólo el 23,08% han conseguido producir Cuento de Hada, pero sólo el 16,67% han desarrollado considerando los planos del discurso, en que se ha observado el uso variado y coherente de los tiempos y aspectos verbales cuando se pasa del primero para el segundo plano del discurso; c) todos los que han producido Cuentos de Hadas han usado adecuadamente los marcadores temporales que indican la secuencia de eventos desarrollados en cada fase constitutiva de la narrativa.

Palabras-clave: género textual – cuento de hada – narrativa - temporalidad

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1 OS CONTOS DE FADAS ENQUANTO GÊNERO.....	17
1.1 A Produção Escrita como uma Prática Social.....	17
1.2 A Produção Escrita na Interação Social.....	18
1.3 Gêneros Textuais e Produção Escrita.....	20
1.4 Reflexão sobre o Gênero Textual e o Ensino de ELE.....	21
1.4.1 Schnewly e sua teoria sobre o gênero do discurso.....	23
1.4.2 O Gênero Escolar: o que é?.....	25
2 MODELOS DE ANÁLISE DE CONTOS DE FADAS.....	28
2.1 Vladimir Propp e Análise Morfológica.....	30
2.2 J.Greimas e o Esquema Actancial.....	32
2.3 A Lógica Narrativa de Claude Brémont.....	36
2.4 O Modelo de Larivaille.....	38
3 RECONHECENDO OS CONTOS DE FADAS.....	44
3.1 O que são os Contos de Fadas?.....	44
3.2 Classificação dos Contos segundo Nelly Novaes.....	48
3.2.1 Narrativas Populares Maravilhosas.....	49
3.2.2 Outros contos.....	54
3.3 Origem dos Contos de Fadas no mundo.....	61
3.3.1. Como surgiram os contos?.....	61
3.3.2. Como surgiram as fadas?.....	63
3.4 Caracterização dos Contos de Fadas segundo Jesualdo.....	65
4 AS RELAÇÕES TEMPORAIS NOS CONTOS DE FADAS.....	69
4.1 Narrativa ou Narração?.....	69
4.2 A Seqüência Narrativa segundo Adam.....	74
4.3 Desenvolvimento da Temporalidade na Narrativa.....	77
4.3.1 Planos Temporais na Narrativa segundo Harlig.....	78
4.3.1.1 Caracterizando os Planos Temporais.....	79
4.3.2. Relações Temporais de acordo com Benveniste.....	80
4.3.2.1. Reconhecendo o Plano Histórico e o Plano do Discurso.....	80

5	ANÁLISE DOS DADOS.....	82
5.1	Aspectos Metodológicos.....	82
5.2	Resultado dos Questionários.....	87
5.3	Resultado das Produções Textuais.....	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
	ANEXO.....	118

INTRODUÇÃO

Durante o tempo em que temos nos dedicado a ensinar a Língua Espanhola no ensino médio, nos cursos livres de idiomas e no ensino de 3º grau nos preocupamos em desenvolver atividades pedagógicas com gêneros textuais diferentes. No entanto, claro está que desenvolver um estudo em que sejam trabalhados gêneros distintos é um grande desafio dada a extensão do tema e a uma relativa escassez de estudos no caso de alguns gêneros. Diante da diversidade de gêneros textuais existentes e tendo em vista a necessidade de delimitar o campo de investigação dessa pesquisa, parece-nos relevante voltar a nossa atenção aos Contos de Fadas (doravante CF) por observarmos que é um gênero que permitirá ao educando ampliar sua capacidade de desenvolver os aspectos ligados à expressão da temporalidade em uma língua. Para Kaufman (2002), é importante trabalhar contos infantis porque os alunos consolidam habilidades narrativas, em especial os aspectos formais e funcionais ligados ao tema da temporalidade.

No entanto, não pretendemos realizar uma experiência com os alunos dos ensinos Fundamental I e II ou com os alunos do Ensino Médio; pretendemos, sim, verificar se os futuros professores de espanhol do curso de Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Espanhola – da UFPE vêm trabalhando a temporalidade a partir da construção narrativa, ou seja, da observação da língua em funcionamento e não apenas dos aspectos estruturais da língua espanhola.

Vários são os trabalhos realizados sobre temporalidade na construção da narrativa, no processo de aquisição de uma língua estrangeira, no entanto, notamos a escassez de investigações sobre temporalidade no ensino de língua espanhola. Devido, então, a esse quadro é que pretendemos, através do uso dos CF, trabalhar a questão da temporalidade observando as produções escritas dos graduandos. Por isso, acreditando que não seria

coerente aplicarmos uma atividade com alunos de escolas públicas e privadas sem antes verificarmos quais narrativas fazem parte da formação desses futuros professores de espanhol, desenvolvemos esse trabalho com o intuito de responder às seguintes indagações: 1) preparando-se para serem professores de espanhol, os graduandos do sexto e do oitavo período de Letras possuem uma competência narrativa que lhes permite produzir CF distinguindo-os de outros gêneros textuais que fazem parte da narrativa infantil? 2) o alunado da graduação está preparado para desenvolver um estudo com os CF que permita trabalhar a temporalidade no desenvolvimento da produção escrita?

Essas indagações norteiam as hipóteses levantadas nessa pesquisa, que tem como objetivo geral verificar se os alunos do sexto e do oitavo períodos do curso de Letras/Espanhol, da UFPE, reconhecem o gênero textual CF em seus aspectos formais e funcionais e se sabem distinguir esse gênero de outras narrativas infantis.

Importante salientar que damos atenção a esse gênero textual não só pelo fato de podermos desenvolver um trabalho sobre a temporalidade verbal identificando seus tempos, aspectos verbais e marcadores temporais, mas também pelo caráter universal; universal porque conseguiu ultrapassar os limites da história e do tempo deixando suas marcas em cada geração pela qual passou. Cavalcanti (2002) lembra que os CF, apesar de terem nascidos em tempos primórdios, continuaram multiplicando-se no imaginário coletivo. Para ela, os CF *“são formas vivas permanentes e em desdobramentos que nos servem a todo o momento; seja na contação de histórias entre as pessoas do povo ou pelos meios de comunicação a verdade é que eles se fazem presentes na vida de todos nós”* (2002:46).

Mas, os CF não são apenas narrativas universais, eles também trabalham temas que envolvem assuntos ligados a situações particulares vivenciadas (ou que serão vivenciadas) por crianças, jovens e adultos. Ou seja, não só conseguem conquistar o seu espaço em gerações diferentes, como também conseguem tratar de assuntos particulares tais como: o amor, a dor,

o egoísmo, a maldade, a bondade, as vitórias e fracassos, entre outros assuntos. Não podemos deixar de citar o caráter transreal dessa narrativa infantil, ou seja, os termos lingüísticos “*era uma vez...*”, “*en un reino muy lejos...*” transporta o leitor/ ouvinte para um lugar imaginário em que o tempo não é identificado. De acordo com Cavalcanti (2002:50-51), “*mergulhar no ‘era uma vez’ é de certa forma se libertar do tempo cronológico para alcançar um tempo metafísico, onde tudo é eterno*”. Acreditamos, dessa forma, que trabalhar um gênero textual que conseguiu, apesar do avanço das novas tecnologias, ultrapassar o tempo e chegar aos nossos dias com seus temas particulares e ao mesmo tempo universais é relevante, pois não só estamos resgatando o estudo de uma narrativa antiga, como também notamos a possibilidade de trabalhar o uso das marcas/índices de temporalidade considerando os planos do discurso presentes nesse gênero narrativo.

Por isso, como objetivos específicos pretendemos observar se as produções desenvolvidas pelos graduandos têm relação com os temas, tempo e aspectos verbais, demais indicadores lingüísticos de temporalidade apresentados nos contos clássicos; e também verificar se o corpo de texto está sendo estruturado considerando-se os planos do discurso.

Para desenvolvermos esse trabalho nos baseamos em algumas considerações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); doravante PCN) sobre o ensino de uma língua estrangeira. De acordo com os PCN (1998) , a aprendizagem de uma língua estrangeira não é apenas um exercício intelectual de aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um outro código, mas também a oportunidade do aluno ampliar as possibilidades de agir discursivamente no mundo; a oportunidade de levar os estudantes ao seu desenvolvimento integral. Partindo dessa teoria consideramos que o alunado ampliará as possibilidades de agir discursivamente através do estudo dos gêneros textuais em geral e dos CF, em particular. Sobre os gêneros textuais nos fundamentamos no estudo realizado por Marcuschi que diz serem os gêneros “*formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos*

situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2002:25). Para nós os gêneros são instrumentos de ensino e sendo assim não poderíamos deixar de estudar o trabalho realizado por Schneuwly sobre o tema em foco. Para ele (1999) quando os Gêneros são trabalhados na escola, eles se transformam não apenas em um instrumento de comunicação e interação, mas também em objeto de ensino/aprendizagem. Vale ressaltar que esse objeto de ensino é transformado, segundo ainda Schneuwly, em gênero escolar quando é realizada uma transposição didática. Transpor didaticamente um gênero significa criar situações comunicativas que reproduzam práticas de linguagem vivenciadas no contexto real dando, assim, ao alunado a oportunidade de dominar um dado gênero nessas práticas de linguagem.

Os estudos de pesquisadores como Marcuschi (2002), Schneuwly (1999), Rojo (1989), Kaufman (2002), Novaes (1991), Gillig (1999), entre outros, subsidiaram o desenvolvimento dessa pesquisa que nos levou a realizar análises sobre as produções desenvolvidas pelos alunos.

É importante salientar que dividimos nossa pesquisa em três momentos. Num primeiro momento, para coletar os dados necessários a respeito do conhecimento dos graduandos sobre CF, desenvolvemos um questionário que foi aplicado nos grupos do sexto e do oitavo períodos do curso de Letras/Espanhol da UFPE. Distribuímos esse questionário que está dividido em duas partes. Na primeira parte pretendemos verificar: o tempo que os graduandos estudam a Língua Espanhola; se desejam ensinar o idioma; se já tiveram a oportunidade de ler uma narrativa infantil; se acham relevante e se já desenvolveram alguma atividade com CF em ELE. Na segunda parte, pedimos que os estudantes escrevessem um CF conhecido. Faz-nos necessário, no entanto, ressaltar que embora consideramos relevante saber se esses graduandos já tiveram contato com alguma narrativa através da leitura, nessa

pesquisa temos a intenção de ver a construção da temporalidade observando a habilidade narrativa escrita dos graduandos.

Num segundo momento, aplicamos o questionário nas turmas de Prática de Língua Espanhola II, grupo do oitavo período, e de Língua Espanhola 8, do sexto período do curso de Letras, da UFPE.

Num terceiro momento da investigação realizamos, a partir das produções dos alunos, uma análise formal e funcional dos contos desenvolvidos pelos alunos para verificar se a estrutura narrativa dos contos produzidos pelos alunos correspondem à estrutura de um conto clássico. Além de verificarmos se aparece nessas produções elementos lingüísticos próprios do gênero textual CF.

É relevante ressaltar que escolhemos o grupo do sexto período por acreditarmos que nesse estágio os graduandos já dominam a língua espanhola, sendo, dessa forma, possível escrever um conto com facilidade; optamos também pelo grupo do oitavo período, pois acreditamos que este grupo, cursando a disciplina de Prática de Língua Espanhola II, já deve conhecer outros tipos de narrativas infantis já que essa disciplina oferece subsídios para que o aluno desenvolva suas aulas a partir de uma perspectiva que toma os gêneros como basilares à produção/interação verbal.

No que diz respeito ao desenvolvimento da dissertação, ela está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo dedicamos nossa atenção aos estudos sobre gêneros textuais relevando o trabalho de Schneuwly (1999) sobre gêneros escolares. No segundo capítulo apresentamos alguns modelos de análise de CF que podem ser aplicados ao ensino de línguas. Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica sobre os CF. Aqui, expomos algumas definições sobre os CF, sobre o seu surgimento no mundo, expondo também as características formais e funcionais desse gênero textual/discursivo.

No quarto capítulo voltamos nossa atenção ao estudo da narração e à construção da temporalidade verbal. Por fim, apresentamos o resultado da nossa investigação mostrando os dados coletados e as análises realizadas a respeito das produções textuais dos alunos.

1 OS CONTOS DE FADAS ENQUANTO GÊNERO

1.1 Produção Escrita como uma Prática Social

Segundo Pinto, em seu artigo “*A Dupla Perspectiva: Leitura-Escrita e o Sociointeracionismo*”(2000), nós nos fundamentamos na nossa habilidade de leitura e escrita para obter informações, transmití-las e expandir nosso conhecimento. Todavia, as atividades de leitura e escrita nem sempre foram trabalhadas com base nessa concepção.

Num primeiro momento a leitura, a escrita, a audição e a fala foram trabalhadas isoladamente. O estudo desses processos era fundamentado numa abordagem tradicional em que eram realizadas observações superficiais de sentenças isoladas. Em um segundo momento, as atividades de leitura e escrita fundamentavam-se na gramática e no processo de decodificação de palavras e sentenças. Não se considerava o processo em que as atividades de compreensão e de produção textual eram desenvolvidas. Havia sim, com base na pesquisa experimental/positivista, a ênfase no produto, no resultado da leitura ou produção escrita. Na década seguinte, com a vertente cognitivista, deixou-se de lado a preocupação com o produto final da leitura e produção escrita passando-se a estudar as operações mentais específicas de cada uma dessas competências comunicativas. Porém, não se preocupando com a natureza interacional, o uso social da linguagem, a abordagem cognitivista, no dizer de Pinto, cedeu lugar às reflexões sociointeracionistas. No sociointeracionismo, a formação da linguagem, do discurso e do conhecimento ocupam um lugar relevante nos processos de leitura e de aquisição de língua escrita. A leitura, nessa perspectiva, é vista como um evento social e cultural que envolve a língua escrita (PINTO, 2002). Assim, com o desenvolvimento das pesquisas na área do sociointeracionismo a ênfase passou a ser dada ao contexto social em que a aprendizagem se desenvolve.

Ao considerar, então, a importância da teoria sociointeracionista no ensino de ELE, acreditamos que o professor não deve se restringir em desenvolver atividades que explorem apenas estruturas lingüísticas apresentadas no livro didático, ou ainda levá-lo a dominar conscientemente regras gramaticais, estruturas lingüísticas cristalizadas. É relevante promover estratégias comunicativas que permitam ao estudante o acesso a informações de vários tipos em situações discursivas concretas, considerando o processo em que estão sendo desenvolvidas as produções textuais, sejam elas orais ou escritas.

1.2 Produção Escrita na Interação Social

Desde os anos oitenta que a concepção de aprendizagem e de ensino da língua escrita vem passando por modificações significativas. Essas modificações devem-se, de um lado, ao fato das ciências lingüísticas, tais como a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística textual, passarem a ser aplicadas ao ensino de língua; Por outro lado, nessa mesma época, a psicologia genética piagetiana trouxe uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita através de pesquisas e publicações de Emília Ferreiro (SOARES, 1999).

Magda Soares, em seu artigo *Aprender a escrever, ensinar a escrever* (1999), observa a influência das ciências lingüísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita na aquisição do sistema de escrita e no desenvolvimento das habilidades de produção textual. É a respeito do estudo dessas habilidades de produção textual que iremos nos deter nesse momento. Concordando com essa autora, o processo de desenvolvimento das habilidades textuais tem sido entendido como um processo constituído de dois momentos: o da instrumentalização do estudante (fase de aquisição da escrita) e um segundo momento, o do desenvolvimento efetivo do uso da produção escrita. Porém, há que se entender que o

processo de escrita não se dá em dois momentos, em duas fases sucessivas, mas sim deve ser considerado como um processo indissociável.

Durante muito tempo, e ainda hoje, se vê atividades de produção escrita em que o aprendiz é chamado apenas a redigir, a escrever frases estudadas anteriormente, ou seja, é instigado a repetir estruturas lingüísticas que foram estudadas. Contudo, o ensino de língua escrita deve fundamentar-se em trabalhos de produções textuais e não apenas em repetições de frases já conhecidas. No processo de produção textual há que se considerar “*o que se tem a dizer (qual é o tema?), para que se quer dizer (qual é a função do texto?), a quem se pretende dizer (quem é o leitor ao qual se destina o texto?), em que situação se diz (quais são as relações entre quem escreve e quem lê?)*” (SOARES, 1999:62).

Entretanto, é necessário ressaltar que não é suficiente considerar apenas as condições de produção, mas também o uso de diferentes tipos de textos, diferentes gêneros textuais/discursivos que circulam no contexto social em que os alunos estão inseridos. Levando em consideração esses dois aspectos, as condições de produção e o uso diversificado de texto, vê-se que o alunado de ELE terá a oportunidade de descobrir, como diz Magda Soares (1999:70), “*a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução em situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever*”. Assim, é papel do professor, como mediador do processo de aprendizagem da língua escrita, levar o seu aluno ao aperfeiçoamento de competência escrita através do uso de diferentes gêneros textuais.

1.3 Gêneros Textuais e Produção Escrita

É através dos textos que o homem se comunica, que representa o mundo social em que está inserido. Segundo Marcuschi (2002:22) “*é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto*”. Ou seja, sabe-se que quando se fala ou se escreve um texto, faz-se isso com o objetivo de estabelecer uma comunicação com o outro usuário da língua. Mas, o que é um texto? De acordo com Beaugrande (apud KOCH, 2001:16) o texto é “*um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais*”. Para Gerd Antos (apud KOCH, 2001:17) “*os textos são lingüisticamente, conceptual e perceptualmente formas de cognição social e que seu papel, na evolução do conhecimento, é o de constituir-se em ponto de partida e de chegada para a ancoragem da Lingüística Textual no quadro de uma teoria da evolução cultural*”.

Diante dessas concepções é possível concluir que é através dos textos que é estabelecida a comunicação humana em que se representa cognitivamente o conhecimento que norteia a sociedade na qual os interactantes estão inseridos. Todavia, é preciso considerar que o aluno de língua estrangeira deve ter a oportunidade de conhecer e produzir textos de diversos gêneros. Por isso, ao considerar a existência dos gêneros textuais/discursivos, observa-se a importância que há em o professor elaborar estratégias comunicativas que possibilitem a circulação de tais gêneros na sala de aula. Vale ressaltar que a circulação desses gêneros não é suficiente; é necessário que se realizem produções textuais a partir do estudo de determinado gênero. Bronckart (1999: 103) afirma que “*a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas*”. Ao observar essa afirmação, percebe-se que é através da manipulação de diversos

textos que o aluno de ELE estará preparado para expressar-se na língua escrita em diferentes situações discursivas.

Na tradição ocidental a expressão “gênero” estava relacionada aos gêneros literários, mas hoje, como lembra Swales (apud MARCUSCHI, 2000:5) “*gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de qualquer tipo falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias*”. Marcuschi (2002) considera o gênero textual como uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, expressando-se em designações diversas, como o bilhete, notícia, horóscopo, etc. Para ele, os gêneros, sendo de natureza sociolingüística, são organizadores da razão social.

1.4 Reflexão sobre gênero textual e o Ensino de ELE

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, do Ensino Fundamental, a aprendizagem é de natureza sociointeracional, ou seja, “*aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional*”. Nessa abordagem de ensino volta-se a atenção à interação estabelecida entre professor e aluno e entre os alunos no processo de aprendizagem. Todavia, para que o alunado se desenvolva no ensino de ELE, considerando a visão sociointeracional da linguagem, é importante que o professor ponha em prática estratégias comunicativas de ensino que envolvam o alunado fazendo-o participar efetivamente dessas atividades comunicativas.

Ao falar em atividades comunicativas, acreditamos que as várias situações discursivas vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar se concretizam através de textos escritos ou orais, pois é através dos textos que o homem se comunica, representa o mundo social em que está inserido, conforme vimos anteriormente. Ou seja, sabe-se que quando se fala ou se escreve

um texto, faz-se isso com o objetivo de estabelecer uma comunicação com o outro usuário da língua. E tais textos são produzidos em determinados gêneros.

Para Marcuschi (2002), o gênero textual apresenta características sócio-comunicativas definidas pelo próprio conteúdo de cada gênero, pela função, estilo e composição. Ou seja, *“ele se caracteriza mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2003:23)*. Como exemplos de gêneros textuais têm-se a carta pessoal, a bula de remédio, artigo científico, fábulas, contos de fada, editorial, entre outros.

Diante dessas concepções de texto afirmamos que é através dos textos que se estabelece a comunicação humana em que se representa cognitivamente o conhecimento que norteia a sociedade no qual os interactantes estão inseridos. Contudo, é preciso considerar que o aluno de língua estrangeira deve ter a oportunidade de conhecer e produzir textos de diversos gêneros. Mas, o que são gêneros textuais? De acordo com Marcuschi (2000), os gêneros textuais são uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico. Para ele a definição de gênero textual é de natureza sócio-comunicativa porque no seu uso os gêneros cumprem com funções comunicativas específicas definidas pela situação de comunicação que está sendo desenvolvida na interação.

É necessário, no entanto, acrescentar que o gênero textual pode apresentar uma ou várias seqüências lingüísticas. Ao falar em seqüências lingüísticas, faz-se referência aos tipos textuais que, ao contrário dos gêneros textuais, *“são constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2002:23)*. Ou seja, os gêneros textuais são realizações lingüísticas definidas por propriedades sócio-comunicativas enquanto os tipos são definidos por propriedades lingüísticas situadas no interior do texto.

Marcuschi (2002) apresenta como sendo tipos de textos a narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. Isto é, um gênero pode ser constituído de uma, duas ou mais seqüências tipológicas.

Um tipo de texto será definido pela predominância de seus traços lingüísticos, ou seja, o traço lingüístico que predomina no texto narrativo, por exemplo, é a seqüência temporal. É através desse predomínio de traços lingüísticos que se determinará a seqüência tipológica de um gênero textual.

Esclarecendo, então, a diferença entre gênero textual e tipo textual, chamamos a atenção para a necessidade que há em os alunos dominarem gêneros textuais, lembrando que *“quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”* (MARCUSCHI, 2002:29). Porém, para que os alunos dominem gêneros textuais diferentes é necessário dar-lhes a oportunidade de interagir em situações comunicativas distintas por meio da apropriação desse instrumento comunicativo que é o gênero textual.

14.1 Schneuwly e sua Teoria sobre o Gênero do Discurso

Para Bernard Schneuwly, psicólogo e doutor em Ciência da Educação, o gênero textual é um instrumento ou melhor um megainstrumento (SCHNEUWLY:1994) pois ele traz dentro de si, segundo Amaral e Gagliardi, instrumentos menores: aspectos estruturais, formas gramaticais, etc. Esse megainstrumento deve ser apropriado pela criança, pois através dele ela construirá novos conhecimentos, novos saberes, socialmente elaborados, que darão forma à atividade de linguagem representando-a e materializando-a semiótico-psicologicamente. Para Schneuwly (1994) esse processo de apropriação ou instrumentação (apud COSTA, 1997:3) pode se dá numa perspectiva psicológica ou perspectiva construtivista piagetiniana

em que a atividade é vista sobre dois pólos: o sujeito, que age; e o objeto pelo qual ele age ou situação na qual ele age; e numa perspectiva sociointeracionista, em que a atividade de linguagem é vista de uma maneira tripolar: a ação é mediada pelos instrumentos, socialmente elaborados, resultado de um processo histórico.

O instrumento ou megainstrumento (gênero) trabalhado nessas duas perspectivas é visto como fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Ele é um mediador no processo de interação comunicativa. Rabarder, segundo Schneuwly (1994), concebe o instrumento como tendo duas faces. Na primeira há o artefato simbólico, que é externo ao sujeito; e na segunda face há os esquemas de utilização do objeto acionado pelo sujeito. Esses esquemas são para Schneuwly (1994) plurifuncionais porque permitem que a criança veja o mundo através desse instrumento; o instrumento define ações que podem ser desenvolvidas, ele guia e controla a ação durante seu desenvolvimento. É por isso que é de fundamental importância que esse instrumento seja trabalhado, seja apropriado efetivamente pela criança.

Como foi dito anteriormente, através dos gêneros textuais se desenvolve a comunicação entre as pessoas, isto é, ele é um instrumento de comunicação. Porém, de acordo com Dolz e Schneuwly (1994), na escola ele não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino/aprendizagem. Na escola, esses gêneros são transformados em gêneros escolares através da sua transposição didática. Transpor didaticamente um gênero significa criar situações comunicativas que reproduzam práticas de linguagem vivenciadas no contexto real dando, assim, ao alunado a oportunidade de dominar um dado gênero nessas práticas de linguagem. Isto é, através das atividades de linguagem, planejadas em uma dada situação de comunicação, é que os gêneros textuais serão transpostos didaticamente tornando-se instrumentos de construção e constituição da linguagem e do sujeito. Assim, o alunado terá a oportunidade de desenvolver suas capacidades humanas estudando efetivamente o gênero escolar.

1.4.2 O Gênero Escolar: o que é?

Claro está que quando falamos em gêneros textuais fazemos referência às variadas formas lingüísticas que há no universo comunicativo. Formas lingüísticas que permitam a realização da interação entre interlocutores de ambientes sociais diversos, ou seja, através dos Gêneros Textuais a comunicação entre homens de culturas diferentes é estabelecida. No entanto, é importante voltarmos a atenção para esses gêneros quando usados na sala de aula.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1999), o objetivo primeiro ao se trabalhar gêneros na escola, é o de levar o alunado ao domínio de mais uma forma de manifestação lingüística. Todavia, para que essas manifestações lingüísticas sejam trabalhadas, faz-se necessário introduzir, no currículo, gêneros textuais em que se possa ser trabalhada a produção escrita, por exemplo. Quando os gêneros textuais a serem trabalhados saem do currículo e passam a fazer parte do cotidiano escolar, eles se transformam em gênero escolar. O gênero escolar, para Dolz e Schneuwly, é uma variação do gênero de origem, ou seja, *“são gêneros ensinados na escola, transpostos da cultura social para o currículo, progressivamente, com objetivos didáticos”* (apud COSTA, 1997:7). Os gêneros escolares são verdadeiros objetos de ensino que têm como fim levar o alunado a dominar as manifestações lingüísticas que fazem parte de seu ambiente social.

Segundo Costa (1997), em seu artigo *“A apropriação de Gêneros Discursivos na Escola: Contribuição ao Ensino/aprendizagem de Língua Materna”*, Schneuwly divide o gênero escolar em dois tipos. O primeiro, Gênero I, *“são os gêneros que a escola constrói para o ensino da linguagem oral, escrita e da leitura na produção discursiva interativamente construída através da intervenção do professor em alguma atividade pedagógica”*; são eles os protocolos, pautas etc. O segundo, Gênero II, *“são considerados **objetos de ensino**”*, ou seja, instrumentos ensinados na escola, transpostos da cultura social para o currículo. É por

meio deste Gênero II que o alunado desenvolverá as capacidades de linguagem dominantes do indivíduo; capacidades classificadas por Schneuwly, segundo Costa, de:

- a) *Capacidade de Relatar*: refere-se ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização de ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo, tais como os relatos de experiência vivida, notícias, diário, etc;
- b) *Capacidade de Narrar*: refere-se à cultura ficcional e caracteriza-se pela *mimesis* da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil, como os contos de fada, contos maravilhosos, ficção científica, romance, etc;
- c) *Capacidade de Argumentar*: refere-se à discussão de problemas sociais controversos e exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Como exemplo, tem-se o diálogo argumentativo, debate regrado, editorial, carta de reclamação, etc;
- d) *Capacidade de Expor*: trata-se da transmissão e construção de saberes com apresentação textual de diferentes formas dos saberes, tais como o texto expositivo, conferência, seminário, artigos, resenhas;
- e) *Capacidade de Descrever Ações*: diz respeito às instruções e prescrições e exige a regulação mútua de comportamentos, como, as instruções de uso, de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo, etc.

Observando essas capacidades individuais que o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver, voltamos a nossa atenção à capacidade de narrar, pois nessa capacidade identificamos o gênero textual CF, que, ao ser didaticamente transposto, transforma-se em um gênero escolar. Relevante salientar que realizar uma transposição didática requer um planejamento que seja aplicado em seqüências didáticas previamente pensadas. Isto é, desenvolver uma atividade em que se pretenda trabalhar a construção da temporalidade

através dos CF, por exemplo, exige um plano de ação que siga uma seqüência de atividade previamente planejada para que se concretize eficazmente a transposição desse gênero textual para a sala de aula. Dessa forma, vemos que realizar uma transposição didática requer tempo e dedicação.

Segundo Dourado e Obermark (2001), no que diz respeito à transposição didática, deve haver uma preocupação com o que a escola ensina considerando as necessidades sociais de cada corpo escolar e observando as competências já desenvolvidas pelos alunos de um determinado ambiente escolar. Ou seja, ao ser desenvolvida uma transposição é necessário considerar a realidade social do alunado de uma determinada escola realizando um planejamento em que os objetivos do professorado estejam ligados às necessidades do alunado, bem como fazê-lo produzir textos para que possa dominar efetivamente um gênero. Se o objetivo é levar o estudante ao domínio dos tempos verbais em ELE, que seja realizada uma transposição que o leve à produção de um CF, entre outras atividades igualmente importantes para o desenvolvimento da temporalidade.

2 MODELOS DE ANÁLISE DE CONTOS DE FADAS

Ao desenvolvermos um trabalho sobre os CF em ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), acreditamos ser relevante o estudo da estrutura narrativa desse gênero textual para que possamos realizar atividades de produção, tanto oral quanto escrito. Quando falamos em estrutura narrativa, referimo-nos às partes constitutivas da narrativa dos CF, aos elementos lingüísticos próprios desse gênero textual. Por isso, nessa pesquisa, apresentaremos alguns modelos de análise de CF à luz das investigações de alguns teóricos, começando por Barco (2004), passando por Gillig (1999) e outros. Mas, antes de apresentarmos os modelos de análise expostos por Gillig (1999) em seu livro “*O Conto na Psicopedagogia*”, mostraremos como os aspectos formais e funcionais do conto são estudados por Labov e Waletzki à luz de pesquisa realizada por Rojo (1989) . De acordo com esta autora (1989:86), os estudiosos citados definem a narrativa como “... *uma técnica verbal para recapitular experiências e que tem função referencial e avaliativa*”. Essas funções surgem na estrutura global da narrativa apresentada por eles em cinco partes que formam as superestruturas da narrativa. Na primeira parte, há a *orientação*, momento da narrativa em que são dadas informações sobre a pessoa, lugar, tempo e situação inicial; na segunda, há a *complicação* onde aparece uma seqüência de eventos que chegam ao seu final no momento da resolução. Em seguida, identifica-se a *avaliação* onde verifica-se a visão do narrador sobre o desenvolvimento da narrativa. Na quarta, tem-se a *resolução* que é o resultado da complicação, para por fim surgir a *coda*, última fase da narrativa a qual, segundo Rojo (1989) , “*faz voltar a perspectiva verbal para o mundo presente*”.

Observamos aqui como está estruturada a seqüência narrativa identificando seus aspectos formais e funcionais. No entanto, outras estruturações serão apresentadas nesse

capítulo, onde se observará esses aspectos formais e funcionais desenvolvidos por outros teóricos, como Barco.

Os CF, de acordo com Barco (2001), apresentam uma estrutura narrativa simples. Para esse estudioso os contos são modelos de narrativa porque apresentam uma estrutura com começo, meio e fim bem definidos permitindo, assim, que a criança compreenda a trama dessa narrativa infantil.

Barco apresenta, em seu livro *“Era uma vez... na escola – Formando educadores para formar leitores”*, uma estrutura narrativa básica dos CF. Segundo ele, nesse gênero há uma situação inicial em que o herói (ou heroína) é apresentado num ambiente de tranquilidade, que será interrompida com o aparecimento do conflito, onde esse herói (ou heroína) se desprende da realidade introduzindo-se num mundo desconhecido. Em seguida há o processo de solução do conflito; nessa etapa da narrativa há a intervenção de elementos mágicos que aparecem como mediadores entre o herói e o que se está buscando. A história se encerra com o sucesso alcançado pelo herói. Na finalização ocorre o regresso à realidade. Nesse momento, como na maioria dos CF, a paz e a harmonia são reestabelecidas na vida do herói (ou heroína). Mas, o que dizem estudiosos como Propp, Larivaille e Gillig a respeito da estrutura dos contos? Quais modelos de análise eles desenvolveram sobre o tema em tela?

De acordo com Gillig (1999), é relevante que o professor conheça as diferentes versões dos contos como, por exemplo, as versões de *Chapeuzinho Vermelho* sob os olhares de Perrault e dos irmãos Grimm. Como importante também é conhecer as raízes históricas, literárias e folclóricas de um conto antes de trabalhá-lo na sala de aula, pois assim o professor terá condições de identificar, por exemplo, os elementos que sempre aparecem nos contos ou o trabalho com a proibição que aparece com certa frequência tanto nos CF quanto nos Maravilhosos.

Observando os elementos que constituem um conto ou dedicando-se ao desenvolvimento de um trabalho em que se busque compreender a temática do conto ou as variações dos motivos que levam ao desencadeamento de uma história, o professor pode levar o alunado a desenvolver produções orais e também produções escritas. No entanto, para que essas atividades sejam desenvolvidas, Gillig diz que é importante que a criança produza algo cultural, ou seja, é necessário inscrever o conto em práticas culturais. Mas, a produção de um conto, considerando a experiência cultural do alunado, não será suficiente se ele não tiver desenvolvido sua capacidade de analisar estruturalmente um conto, isto é, as suas partes constitutivas. Gillig nos diz que “*salvo exceção e dom particular, a criança produzirá bem se tiver experimentado e ao mesmo tempo for capaz de decodificar o objeto dessa experiência em suas regras fundamentais*” (1999:44).

Portanto, em sua obra “*O Conto na Psicopedagogia*”, Gillig se preocupa em esclarecer a abordagem teórica do conto apresentando modelos de análise estrutural originários das pesquisas desenvolvidas por Vladimir Propp. E é expondo o trabalho de Vladimir Propp que iniciamos nossa pesquisa.

2.1 Vladimir Propp e Análise Morfológica

Propp, em 1928, lançou na Rússia o livro “*Morfologia do Conto*” que foi originado a partir das críticas realizadas sobre a classificação etno-histórica de Aarne-Thompson. Segundo essa classificação, observando os assuntos e os motivos, são desenvolvidas análises científicas; no entanto, Gillig mostra que para Propp esse tipo de classificação “*atribui apenas o simples valor de um índice e não o de um método científico*” (GILLIG, 1999, 44). Notamos que para Propp o mais importante era descobrir as regras estruturais que regem toda uma narrativa. Por isso, sua obra ser *Morfologia do Conto*, pois pretende descrever um conto

observando suas partes constitutivas e as relações estruturais entre essas partes e entre elas e o todo da narrativa.

Para desenvolver seu trabalho Propp recolheu uma centena de contos russos maravilhosos e desenvolveu sua teoria a partir desse *corpus*. Importante ressaltar que Propp não se baseou numa teoria aplicando-a na sua análise dos contos, mas sim observou a presença dos elementos variáveis, os valores constantes, funções repetitivas que aparecem nos contos e baseado nessas informações desenvolveu sua própria teoria do conto. Com esse método indutivo (parte do *corpus* para chegar à teoria), Propp verifica que as ações das personagens são, na verdade, funções, ou seja, cada personagem traz consigo uma função que, segundo Gillig, são repetitivas, como: “*a colocação à prova do herói ou a dádiva de um objeto mágico podem ser realizadas por vários personagens, todos diferentes sem que o curso da intriga mude*” (GILLIG, 1999:45). Para Propp, “*a função é ação da personagem, definida do ponto de vista de sua significação no desenvolvimento da intriga*” (apud GILLIG, 1999: 45). Ele dizia que em todos os contos há um número limitado de funções e que todas essas funções respeitam a seqüência 1, 2, 3, isto é, a função *dois* sempre virá depois da função *um* e antes da *três*. Além dessa observação, Propp acreditava que todos os contos maravilhosos pertenciam a uma mesma estrutura narrativa. Mas, será que essas observações são coerentes? Será que a seqüência de funções segue sempre uma mesma ordem? De acordo com Gillig, classificar os contos considerando-os um mesmo tipo de narrativa sob o ponto de vista morfológico é convincente, mas é preciso salientar que essa classificação se limita aos contos russos que foram utilizados na análise de Propp. Aplicar essa teoria da *Morfologia dos Contos* nos contos dos irmãos Grimm seria inadequado, pois esses contos se distanciam da análise propiana. No entanto, Gillig (1999: 46) conseguiu destacar alguns pontos considerados relevantes na análise dos Contos Maravilhosos usando o inventário das trinta e uma funções, como: *a) esse inventário pode satisfazer a curiosidade intelectual do leitor que*

deseja compreender melhor a mecânica do conto visto sob o ângulo de suas estruturas; b) a aplicação desse método, apontando tanto a verdadeira função das personagens quanto a evolução da intriga decomposta em unidades narrativas, pode se revelar fecunda para o pedagogo; c) um conto decomposto em suas diferentes partes pode constituir um modelo de matriz de escrita para um conto novo, em que as funções mantidas idênticas e invariáveis permitem variar, a partir de seu número finito e de sua esquematização, outras situações nas quais se movem outras personagens, mas em correspondência rigorosa com as funções; d) as funções podem ser reagrupadas em esferas de ação, pois o conto maravilhoso é definido por Propp como uma narrativa com sete personagens.

O que podemos notar é que apesar da teoria proppiana apresentar falhas, ela serviu de base para o estudo e o desenvolvimento de outros modelos de análise de contos maravilhosos, como veremos no decorrer desse trabalho. No entanto, pela estreita vinculação do trabalho de Propp ao Estruturalismo, estudos recentes estão mais voltados para a questão da função e usos do que para os aspectos estruturais, formais da linguagem.

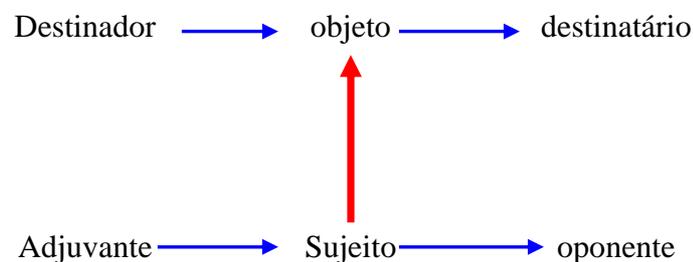
2.2 J.Greimas e o Esquema Actancial

“Reflexões sobre os modelos actanciais” e “Em busca de modelos de transformação” são dois capítulos da obra *Semântica Estrutural*, publicada em 1966, que serviram de base para Greimas ampliar o modelo de análise proppiano aplicando-o em qualquer tipo narrativo. Num primeiro momento Greimas refez o inventário das trinta e uma funções de Propp reduzindo-as a vinte. Baseado, no entanto, nas sete personagens de Propp agrupadas em esferas de ação, Greimas introduziu a noção de actante considerando-a um elemento fundamental na sintaxe da narrativa. Mas, o que é um actante na visão de Greimas? Para entender o significado de um actante é importante saber a definição que ele dá aos atores.

Segundo Greimas (apud GILLIG, 1999:50) os atores “*são as expressões ocorrenciais de um único e mesmo actante definido pela mesma esfera de atividade*”; já os actantes são classes de atores que remetem a um gênero (o conto em geral), diz Gillig (1999). Ou seja, o ator é o corpo e o actante é a vestimenta. Com essa analogia tentamos dizer que uma única personagem pode vestir actantes diferentes, assumir funções diferentes. Para entendermos melhor essa distinção que Greimas faz entre actante e atores, observaremos a classe de actantes que ele constituiu.

Inicialmente Greimas parte da sintaxe tradicional *sujeito* → *verbo* → *objeto* para desenvolver a dicotomia actancial *sujeito* & *objeto*. Em seguida acrescenta a essa dicotomia outras duas chamadas por Greimas de categorias: *destinador* & *destinatário* e *adjuvante* & *oponente*.

Reunindo essas categorias, o esquema actancial de Greimas se apresenta da seguinte maneira:



Em cada actante desse é possível identificar os protagonistas, antagonistas, o sujeito – herói do conto, enfim, observar que através desse inventário podemos perceber as diferentes relações entre esses elementos.

Como foi dito anteriormente, Greimas organizou seu inventário nas sete esferas de ação apresentadas abaixo:

AS SETE ESFERAS DE AÇÃO

<i>Personagens</i>	<i>Funções</i>
1. Esfera de ação do agressor	<ul style="list-style-type: none"> • maléfico • combate • perseguição
2. Esfera de ação do doador (ou provedor)	<ul style="list-style-type: none"> • preparação da transmissão do objeto mágico • dom do objeto mágico
3. Esfera de ação do auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> • transporte no espaço • reparação do malefício ou da falta • socorro • realização • transfiguração
4. Esfera de ação da princesa (personagem-objeto da busca) e de seu pai	<ul style="list-style-type: none"> • casamento • tarefa difícil • descoberta do falso-herói • reconhecimento do herói • castigo • casamento
5. Esfera de ação do mandatário	<ul style="list-style-type: none"> • envio do herói
6. Esfera de ação do herói	<ul style="list-style-type: none"> • partida para a busca • reação do herói • casamento
7. Esfera de ação do falso-herói	<ul style="list-style-type: none"> • partida para a busca • reação do falso-herói • pretensão mentirosa

GILLIG, J. *O Conto da Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

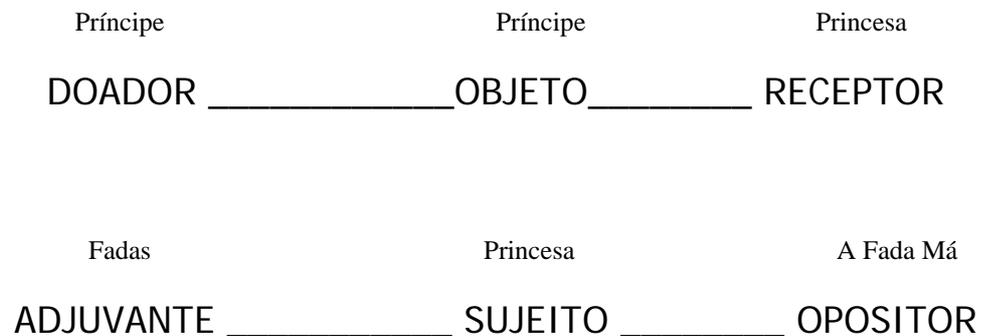
Considerando, então, essas esferas de ação, podemos identificar os actantes chegando à seguinte conclusão:

- o *destinador* é o que faz com que o herói busque os seus objetivos. Ele é o mandatário;
- o *destinatário* é o sujeito-herói, aquele que é colocado em movimento a fim de realizar seus objetivos;
- o *adjuvante* é o elemento mágico que ajudará o sujeito-herói a alcançar seus objetivos;
- o *oponente* é o mais fácil de identificar, ele é o falso-herói ou agressor.

Mas, como podemos identificar esses actantes em um conto? Primeiro é importante ressaltar que, segundo Gillig, o esquema actancial de Greimas pode ser aplicado em qualquer narrativa, mas em particular ao conto maravilhoso. Vejamos, então, como podemos analisar o CF (conto maravilhoso para Gillig) *A Bela Adormecida* com base no esquema actancial de Greimas.

Em toda narrativa maravilhosa há o Sujeito (herói ou heroína) que luta pelo objeto desejado (príncipe, princesa, riqueza, liberdade). Porém, há o Opositor (o vilão, a bruxa) que quebra a tranquilidade estabelecida na situação inicial; mas há a interferência do Adjuvante (adeptos do herói, fada) que é um mediador entre o Sujeito e o Objeto. Finalizando, há o Doador que dá ao Receptor (beneficiário) o Objeto. Geralmente o doador é alguém de posição superior ao sujeito, como o rei.

Fazendo uma análise do conto a *Bela Adormecida*, temos a seguinte disposição das personagens.



Nesse conto o Sujeito é a princesa que busca o seu grande amor: o príncipe que no modelo actancial é o Objeto; na busca desse amor surge o Opositor, a fada má, que introduz o conflito nessa história; conflito que sofrerá interferência do Adjuvante representado pelas fadas madrinhas da Princesa Aurora. O Adjuvante ajuda o Sujeito, no caso a Princesa, a ser libertada do feitiço da fada má levando a ela o Príncipe Felipe que assumirá também o papel de Doador porque é ele que traz de volta à realidade a Princesa e todo o castelo, que havia adormecido com a ela. A princesa por sua vez é a Receptora, pois retorna à realidade concreta ao receber o beijo do príncipe.

Diante dessa análise podemos observar a importância que há em conhecer um conto considerando a sua estrutura e também os estudos desenvolvidos sobre aspectos funcionais.

2.3 A Lógica Narrativa de Claude Brémond

Brémond, autor da obra *“Logique du récit”*, desenvolve seus trabalhos afastando-se da teoria morfológica do conto de Propp. Afasta-se porque acredita que a estrutura seqüencial de um a trinta e um proposto por Propp é inaceitável; inaceitável porque *“uma função, em vez de provocar a seguinte na ordem de um a trinta e um pode abrir uma alternativa”* (BREMONT apud GILLIG, 1999: 55). Gillig mostra que para Brémond a teoria da obra *Morfologia do Conto* é contestável, pois não leva em consideração as motivações dos heróis, desconsiderando o fato de o desenvolvimento da narrativa obedecer às leis da causalidade mecânica e linear e à evolução psicológica dos personagens.

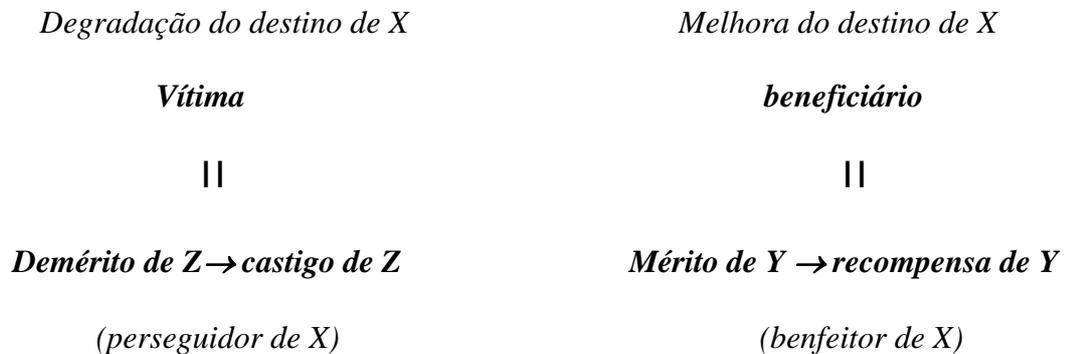
Considerando as críticas que Brémond faz sobre os trabalhos de Propp, Gillig mostra, de acordo com a seqüência elementar de Brémond, as possibilidades que uma função pode apresentar:

- a) uma função que abre a possibilidade do processo sob forma de conduta a seguir ou de acontecimento a ser previsto;
- b) uma função que realiza essa virtualidade sob forma de conduta ou de acontecimento em ato;
- c) uma função que encerra o processo sob forma de resultado alcançado (GILLIG, 1999:55).

Para Brémond a lógica da narrativa do conto maravilhoso é desenvolvida trabalhando-se uma ética que deve ser seguida, ou seja, o estudo da narrativa não está limitado ao “determinismo causal” propiano. No entanto, Gillig acredita que o esquema actancial de Greimas é mais apropriado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas do que o esquema apresentado por Brémond. Para ele o método de estudo de Brémond é bastante abstrato e, ao mesmo tempo, geral já que ele não trabalha com um gênero textual específico nas análises dos contos como o faz Greimas. Mas, será que esse método de análise apresenta pontos positivos para o estudioso que pretenda desenvolver um trabalho com base nesse modelo de análise? Brémond, em seu estudo, conseguiu mostrar que narrativa de um conto não é definida apenas pela sua lógica causal e sucessão cronológica dos fatos, mas também pelos traços de cultura, crenças e ideologias que se apresentam na narrativa.

Até o presente momento compartilhamos da mesma opinião de Gillig. Acreditamos que apesar de Brémond ter voltado sua atenção à questão moral e psicológica dos contos maravilhosos, ele falha quando direciona seu esquema de análise a todo tipo de narrativa. Esquema que, como diz Gillig, é muito abstrato. Brémond parece querer explicar o processo de realização pessoal mostrando a pobreza de uma personagem em um momento e em um outro momento a ascensão dessa personagem entre as personagens com as quais convive. Acreditamos, analisando o esquema de Brémond, que essa personagem consegue melhorar sua condição social porque demonstra ter ética, demonstra seguir uma moral que é

considerada adequada. No esquema de Brémond, apresentado abaixo, o que se pretende vivenciar é que os bons sempre serão recompensados e os maus punidos.



Esse modelo, no entanto, não dá conta de aspectos mais relacionados à materialidade do texto enquanto texto já que também se vincula a concepções imanentistas sobre a linguagem, nem permite um aprofundamento maior sobre a temporalidade na dimensão específica desse gênero textual/discursivo.

2.4 O Modelo de Larivaille

Larivaille apresenta um modelo de análise funcional que nos permite acompanhar o desenvolvimento da narrativa dividindo-a em três partes em que começo, meio e fim são facilmente identificáveis. Permite-nos também observar que a “progressão da narrativa” é realizada numa lógica e ordem cronológica coerentes. Ou seja, a seqüência dos acontecimentos além de ser facilmente identificada, respeita uma lógica e uma ordem temporal. De acordo com Gillig o modelo de análise de Larivaille, aplicado em contos italianos de versão oral, “*permite revisar o esquema canônico das trinta e uma funções, reduzindo-as a uma série de cinco seqüências de estrutura idêntica encadeadas lógica e cronologicamente, que seria a transformação das cinco funções de uma seqüência elementar*” (GILLIG, 1999:57). Isto é, a narrativa progride partindo de um estado inicial,

apresentando o herói com suas dificuldades, para chegar a um final feliz. O modelo de Larivaille nos permite ver a narrativa dentro de uma seqüência quinária, ou seja, há o início e o fim, que são facilmente identificados, e o meio do enredo que é dividido em três partes, isto é, o desenvolvimento lógico e cronológico do conto se dá em três momentos, apresentando no segundo momento uma subdivisão. Dessa forma, temos o estado inicial, que geralmente começa com um desequilíbrio que será transformado em equilíbrio no final da narrativa; o meio, marcado com a mudança dos tempos verbais da narrativa, com as ações desenvolvidas no enredo; e o estado final em que aquele desequilíbrio apresentado inicialmente é superado sendo alcançada a felicidade.

Analisando o conto *A Bela Adormecida* com base no modelo de Larivaille, temos:

I. ANTES

1. Estado Inicial, equilíbrio precário

- o maior desejo do Rei e da Rainha era ter um filho. Nascimento da princesa.

II. DURANTE

2. Desenvolvimento, provocação

- A maldição da fada má;

3. Outras ações do meio

- o voto da duodécima fada;
- o rei manda que sejam destruídos todos os fusos existentes no reino;
- o encontro da princesa com a velha que fiava linho;
- Concretiza-se a maldição da fada má. Todo o castelo adormece. Ao redor do castelo cresce uma cerca de espinheiro;
- Tentativa de alguns príncipes de despertar a Bela Adormecida;
- Surgimento do Príncipe Encantado. Os espinhos se transformam em milhares de lindas flores permitindo que o príncipe se aproxime da Bela Adormecida;

4. *Sanção. Conseqüência*

- A Bela Adormecida desperta com o beijo do Príncipe;
- Desperta-se também o castelo;

III. DEPOIS

5. *Estado Final*

- A princesa se casa com o príncipe e vivem felizes até o final de seus dias.

Além de observarmos uma seqüência lógica nas ações, percebemos a presença de elementos específicos de um CF, como a fórmula inicial “*Era uma vez...*”, o uso do conectivo *e* para indicar o momento da sanção (*e* ele deu um beijo...), o momento da situação final (*e* eles viveram felizes...); a presença também do marcador discursivo “um dia” que mostra a quebra da trama onde vemos a mudança no tempo dos verbos da narrativa. A respeito dos tempos verbais, na situação inicial negativa, todos os verbos estão no pretérito imperfeito, mas com a quebra entre a situação inicial e o meio aparece o pretérito indefinido do verbo IR que indica o início do desencadeamento da trama. No meio da trama há um maior número de verbos no pretérito indefinido e este tempo verbal reaparece no final da trama.

O que podemos verificar é que o leitor dessa narrativa não apenas reconhece um CF com esse esquema como também pode produzi-lo ao estudar os marcadores discursivos que devem ser usados na narrativa, explorando a seqüência lógica e cronológica de um conto através dos aspectos verbais apresentados no texto.

Gillig fala que o mais interessante modelo de análise é o que apresenta uma seqüência quinária, pois nos permite observar a evolução dinâmica que se dá do início da trama ao final da narrativa. No entanto, apesar desse modelo nos permitir identificar claramente as partes constitutivas de um conto, chamamos a atenção à adaptação que Gillig fez ao esquema de Larivaille. Ele nos apresenta um outro esquema que nos permite observar os elementos que

encadeiam as partes constitutivas do conto; nos permite observar detalhadamente a mudança temporal que ocorre no desenrolar da narrativa; os elementos lingüísticos que introduzem o início da narrativa, o desencadeamento da narrativa, a sanção e a situação final.

Vejamos a análise, a seguir, de uma produção textual de um aluno da graduação do curso de Letras.

01 – LA PRINCESA

Era una vez una bella princesa que vivía con su familia en un gran palacio, pero existia una bruja que vivia en una floresta próxima al palacio y que tenía mucha rabia de la princesa por causa de su belleza.

Un día la princesa fue caminar por la floresta y la bruja hice un hechizo para que la princesa pudiesse transformarse en una culebra y solamente un príncipe poderia cambiar el hechizo

La princesa se quedó muy triste, seria muy dificil que alguien pudiese dar un beso en una culebra

La familia de la princesa se quedó muy preocupada, pues no sabian en que lugar podrian encontrar la chica.

En una ocasión, un príncipe fue en el palacio y los padres de la princesa hablo del desaparecimiento de su hija y el príncipe desidió salir para procurar la princesa, caminó por toda la floresta y derepente se deparó con una culebra cualquiera, parecia bella y él dio un beso en la culebra que se transformó en una bella princesa y ellos vivieron felizes para siempre.

MODELO DE ANÁLISE DE LARIVAILLE ADAPTADO POR GILLIG

A. * Situação Inicial Negativa

- Havia uma bruxa no palácio que tinha inveja da princesa

*** Meio das ações**

1. Desencadeamento:

- O feitiço da bruxa transforma a princesa em uma cobra
- O desaparecimento da princesa
- O surgimento do príncipe e a busca dele pela princesa

2. Sanção:

- O beijo do príncipe na cobra
- A transformação da cobra em princesa

3. Situação Final Positiva:

- A união do príncipe e da princesa

B. *Marcas do Conto

- **Fórmula Inicial:** era uma vez...
- **Desencadeamento:** un día
- **Sanção:** y
- **Situação Final:** y

C. * Verbos Utilizados

- 1. Parte:** pretérito imperfecto
- 2. Parte:** pretérito indefinido, presente de subjuntivo e pret. imperfecto
- 3. parte:** pretérito indefinido

Notamos que nesse esquema cada parte que constitui o texto está bem demarcada, mostrando-nos a situação inicial negativa e, em seguida, o meio das ações que está

subdividido em três momentos: o *desencadeamento*, onde aparece um problema que deverá ser solucionado; a *sanção*, que introduz a quebra de um encantamento ou o retorno do herói ou heroína à realidade concreta; e a *situação final positiva*, em que a harmonia e paz são reestabelecidas. No segundo momento, esse modelo de análise revela-nos as marcas que aparecem nos contos, como a fórmula inicial, os marcadores que indicam o momento do desencadeamento, da sanção e da situação final. Por fim, já no terceiro momento, temos os verbos que aparecem em cada parte do texto. Aqui, o professor de língua estrangeira poderá trabalhar a questão da temporalidade na construção da narrativa, observando quais tempos, aspectos verbais e demais elementos do léxico são utilizados nesse tipo de narrativa que permitem a evolução lógica, coerente, no CF.

Estudando, dessa forma, a estrutura narrativa dos contos com base nos modelos (embora alguns apresentem falhas) de análise apresentados, notamos a relevância que há em desenvolver um trabalho com CF nas aulas de ELE pois não apenas permitirá que o alunado aumente seu léxico nesse idioma, mas também fará com que ele amplie as capacidades narrativas, notadamente nos aspectos ligados à constituição da temporalidade.

3 RECONHECENDO OS CONTOS DE FADAS

3.1 O que são os Contos de Fadas?

Quando falamos em CF, voltamos a nossa atenção ao mundo da fantasia em que príncipes e princesas lutam para conseguirem ficar juntos, ou seja, lutam com o objetivo de serem “felizes para sempre”. Mas, será que essas narrativas infantis nos revelam apenas uma história que tem um final feliz? Será que esse tipo narrativo explora apenas elementos mágicos que fazem parte de um ambiente fantástico ou será que magia e realidade se mesclam e revelam nesses contos situações que podem ou já foram vivenciadas pelo homem? Em quais aspectos as características do tipo e gênero narrativo ligadas à constituição da temporalidade os CF se apóiam?

Os CF levam crianças, jovens e adultos ao mundo feérico. Através dos elementos de magia feérica (varinhas mágicas, fadas, etc.) o homem se identifica, compreende certos conflitos vividos durante seu amadurecimento. Esses conflitos podem ser revividos ao ler-se, na idade madura, alguns contos ou aquele com o qual se identifique mais. Segundo Novaes (1987:9), “*a visão mágica do mundo deixou de ser privativa das crianças passando a ser assumida pelos adultos*”. Para Novaes, ainda que as narrativas maravilhosas pareçam ser infantis ou divertidas, há uma carga significativa de sentidos ocultos e essenciais para a vida do homem. Mas, o que realmente são os CF?

De acordo com Alencar (2000), os CF são um relato popular que perpassam o sagrado e o profano, o trágico e o humorístico. Caracterizam-se pela presença de seres, objetos e lugares sobrenaturais: bruxas, fadas, dragões, varinhas de condão e reinos enfeitiçados que existem fora da lógica real do tempo. Ou seja, são narrativas infantis em que o herói ou

heroína busca sua realização pessoal com a ajuda de um elemento mágico que funciona como mediador entre o desejo do herói ou da heroína e o que se pretende conquistar.

Mas, além de tratarem de histórias aventureiras, em que aparecem elementos mágicos, os CF são narrativas que demonstram através das personagens valores éticos, morais. Essa narrativa revela por meio das personagens a noção do bem e do mal, os conflitos de poder, entre outras situações, mesclando a realidade e a fantasia, mostrando de que modo o ideológico se inscreve na própria linguagem e em suas formas de funcionamento. Nessa mescla é possível trabalhar a formação de valores nas crianças e importante é a presença do lúdico nos CF, pois permite que a criança compreenda o “mundo” pelo viés da imaginação.

É por meio dos seres encantados e os elementos mágicos presentes nos CF que torna-se fácil compreender a mensagem que é revelada nessa narrativa. Barco acredita que a presença de elementos mágicos e o recurso à fantasia têm sido procedimentos recorrentes na Literatura Infantil para conquistar o leitor. Segundo ele, a presença da fantasia possibilita ao leitor organizar suas percepções, vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão. E complementa dizendo que o uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor, pois ele compreende a vida, como já foi dito anteriormente, pelo viés da imaginação.

Mas, o que dizem alguns estudiosos a respeito dessa narrativa infantil? Kátia Canton (2000), pesquisadora da USP e autora de uma série de livros sobre a história dos CF, compartilha a mesma definição de Alencar e nos fala da relevância dos contos na vida infantil. Para ela o número limitado de personagens facilita o acompanhamento e o entendimento da leitura por parte dos pequenos leitores. A narrativa se desenvolve através das motivações que guiam as ações das personagens. Motivações tais como o amor e o ódio, a generosidade e o egoísmo, a confiança e a traição. Kanton diz que são narrativas que valorizam a esperteza, a solidariedade sem expressar nenhum julgamento. O que vemos é que

os personagens maus nunca vencem, sendo triunfados aqueles que possuem, revelam “boas condutas”.

Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral (2001), ao definirem os CF, mostram que essa narrativa não apenas pode fazer parte do mundo infantil como também despertar interesse dos jovens e dos adultos. Segundo elas os CF “*é a narrativa em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso*” (2001:7).

Sabemos que os CF além de antecipar, através da leitura, situações, problemas que podem ser vivenciados no futuro pelos pequenos leitores, revelam os conflitos, os medos, as buscas, os desejos e frustrações que toda a criança possui. Cada CF traz elementos mágicos, mas também apresentam aspectos que fazem parte da realidade concreta. E identificando esses aspectos, a criança se identificará com alguma personagem e observará que os conflitos, os desejos ou os medos que possui podem ser superados assim como eles o são no CF.

Mágico é também dizermos que relê um CF na idade adulta é descobrir, ou melhor, redescobrirmos o caminho que norteou o desenvolvimento da nossa maturidade; e através da leitura de um CF é possível nos conhecermos melhor, entendermos porque agimos de uma maneira e não de outra. Tão importante é darmos a oportunidade dos nossos pequenos leitores viajar no mundo da fantasia, como também o é para os adultos, que têm a oportunidade de compreender ações que desenvolveram na infância; têm a oportunidade de se vislumbrar diante do reconhecimento do seu próprio eu.

Bettelheim (1984), em um estudo de natureza psicanalítica, nos diz que os CF têm um valor inigualável porque oferecem novas dimensões à imaginação da criança. Tais dimensões ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Para ele o mais importante nesse gênero narrativo são a forma e a estrutura, pois sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com elas dar melhor direção à sua vida.

Como vemos os autores mencionados não apenas tentam definir os CF mostrando, de certa forma, algumas características desse gênero. Jesualdo (1993:112), por exemplo, que foi professor da Escola Nacional de Professores do México, diz que “*o Conto seria a tradução de fatos ou invenções geralmente da imaginação de seu criador, mas recolhidos da experiência popular*”. Ele reconhece que “*há, nos Contos de Fadas, uma poesia de maravilhas e sonho, na qual a criança encontra, sob o magnífico que a ação desenvolve e entre os personagens tradicionais da mitologia popular, os seres verdadeiros e as coisas reais de sua vida cotidiana*” (1993:115). Ao dar uma explicação sobre o que é um CF, Jesualdo pertinentemente diz que há neles uma poesia oriunda de uma mitologia popular e que através dessa poesia de sonho a criança descobre seres que fazem parte da vida cotidiana. Ou seja, no CF fantasia e realidade se encontram permitindo, assim, que o público infantil descubra elementos da realidade através do mundo mágico.

Diante do que foi exposto podemos definir os CF *como um gênero vinculado ao tipo narrativo em que seres fantásticos e fadas, em algumas situações, interferem no desenvolvimento da narrativa ajudando os bons personagens a alcançarem seus objetivos*. Importante dizermos também que essa narrativa transfere para a estória elementos da realidade mostrando, assim, que alguns dos problemas pelos quais passa a criança.

No entanto, faz-se necessário indagar uma vez mais: todas as narrativas infantis são CF? Veremos mais adiante que não são ao discorrermos sobre a origem dos CF.

3.2 Classificação dos Contos segundo Nelly Novaes.

A necessidade de se comunicar, narrar fatos, acontecimentos sempre se fez presente na vida humana. O homem, ao se defrontar com o mistério de forças que regem a natureza, se vê na ânsia de tentar explicar esses fenômenos que exercem influência na sua vida tanto direta quanto indiretamente. Essa ânsia de descobrir a explicação do que se passa ao redor do homem está presente nas narrativas populares oriundas de um passado remoto, como os mitos, lendas, contos exemplares, contos de fadas, contos maravilhosos, entre outros. Vale ressaltar, que a narrativa, desde os primórdios, foi uma das formas literárias encontradas, mesmo que inconscientemente, pelo homem de tentar compreender, explicar o desconhecido.

As narrativas citadas acima nasceram entre os povos antigos espalhando-se pelo mundo através da tradição oral. No entanto, dessas narrativas merecem destaque, em nosso trabalho, o CF e o Conto Maravilhoso que são vistos como narrativas maravilhosas. Essas narrativas, que surgiram inicialmente para os adultos, inserem suas personagens num mundo da fantasia levando-os a um cenário típico da idade média. Castelos, príncipes, princesas, reis e rainhas bons ou maus, bosques encantados, lâmpadas maravilhosas, anões fazem parte desse mundo mágico.

Todavia, as narrativas maravilhosas costumam ser classificadas como sinônimas dos CF.

3.2.1 Narrativas Populares Maravilhosas

Para Novaes (1982) as Narrativas Populares Maravilhosas se dividem em CF e Contos Maravilhosos. E esses contos possuem diferenças que nos permite distingui-los sem engano. No que diz respeito, por exemplo, à problemática que é desenvolvida na narrativa observamos que no CF a problematização do enredo é de caráter pessoal, enquanto que no Conto Maravilhoso o eixo problemático é de ordem socioeconômica.

Os CF de origem céltica apresentam elementos do ambiente feérico, ou seja, há a presença de príncipes, princesas, bruxas, reis, rainhas, gênios, objetos mágicos, anões, além de notarmos que o tempo e o espaço, no CF, apresentam-se fora da realidade concreta.

Observemos os exemplos que se seguem tirados de dois contos escritos em Língua Espanhola: *La Bella Durmiente e Blancanieves*.

(1) “Érase una vez un rey y una reina que vivían muy apenados, porque no tenían hijos”.
(*La Bella Durmiente*)

O termo “érase una vez...” é usado para localizar o tempo em que a narração se desenvolve, porém ao mesmo tempo em que “localiza”, esse termo indica que a estória a ser contada foi realizada em uma época distante da que vivemos. Analisemos alguns outros exemplos:

(02) “Lo celebraron con una magnífica fiesta en su palácio e invitaron a las hadas para que cada una concediera una gracia a la princesa”. (*La Bella Durmiente*)

(03) “*La reina, celosa, se sintió profundamente irritada; llamó a un cazador y le ordenó: - llévate a Blancanieves al bosque y máatala*”. (*Blancanieves*)

(04) “*Llamó a la puerta y cuando la joven abrió, le ofreció una manzana, pero la fruta estaba envenenada y al primer mordisco, la princesa cayó desmayada*”. (*Blancanieves*)

(05) “*Un príncipe que pasaba por allí, se aproximó a Blancanieves que parecía dormir y se enamoró de ella. Entonces, abrió la urna y le dio un beso*”. (*Blancanieves*)

(06) “*...le dio un beso en la frente y la joven se despertó*”. (*La Bella Durmiente*)

Nos exemplos acima vemos que personagens como fadas (las hadas), rainha má, príncipe, princesa fazem parte do CF. Em *La Bella Durmiente* a presença das fadas boas fará com que a princesa tenha um sono tranqüilo até a chegada do seu príncipe encantado. Já em *Blancanieves* mesmo não havendo a presença de fadas, há o maravilhoso, o mágico que permite o encontro do príncipe e da princesa. A magia, em *Blancanieves* e em *La Bella Durmiente*, está nitidamente visível quando o príncipe beija a princesa e a desperta do sono profundo; nas passagens (5) e (6) vemos que a paixão do príncipe, leva-o a desejar a princesa e a desejar beijá-la a fim de despertá-la. Em (3) vemos que uma rainha má por ter ciúmes da enteada manda matá-la; em *La Bella Durmiente* a rainha é uma personagem boa que deseja

apenas engravidar e consegue: *“consultaron a todos los médicos del país y ninguno había encontrado el remedio.pero cuando menos lo esperaban, la reina se quedó embarazada y dio a luz una preciosa niña”*. Mesmo não havendo, nesse momento, um elemento mágico explícito no texto que levasse a rainha a engravidar surgiu a gravidez como num passe de mágica sem a intervenção médica. No exemplo (2) o nascimento foi comemorado pelos reis e pelas fadas boas que foram convidadas. No entanto, a tristeza da Rainha se fez presente no conto quando a maldição da fada má se concretizou. A fada má havia ficado furiosa porque não havia sido convidada para a festa. O reino não a convidou porque pensava que essa fada estava morta e por isso sofreu ao ver aquela linda princesa cair no sono profundo. Pois, enquanto as fadas boas desejavam que a princesinha fosse feliz, a fada má desejou o mal a Aurora (a princesa):

“- Cuando la princesa sea mayor se picará con una aguja de hacer punto y morirá”.

Mas, como nem todas as fadas haviam feito seus desejos, a fada boa abrandou a maldição:

“- No tengo poder para deshacer lo dicho por mi compañera. La princesa se picará con la aguja, pero no morirá; quedará dormida muchos años, hasta que lo despierte un príncipe enamorado”. Esse desejo consolou um pouco os pais da princesa, mas a tristeza maior estava para ser realizada: *“Apenas tomó las agujas, se picó con una de ellas y cayó al suelo desmayada. Al verla, los reyes comprendieron que se había cumplido el deseo del hada perversa.*

O que nos chama atenção é que embora a rainha não seja, em *La Bella Durmiente*, uma personagem ativa, há, nela, a presença do amor e da dor; o amor, quando se comemora o nascimento da princesa Aurora, e a dor quando “perde” a filha. Falamos em perda porque

enquanto a princesa adormece e o reinado também, o rei e a rainha se afastam do castelo. Assim, quando a princesa desperta do sono profundo encontra outros reis governando no país; ela já não teria mais contato com a mãe e o pai.

Realizando, dessa forma, uma comparação entre a rainha de *La Bella Durmiente* e a rainha de *Blancanieves*, notamos que essa última é muito mais ativa que a primeira, pois é ela que sente inveja e deseja matar a princesa e não uma fada má como acontece em *La Bella Durmiente*.

Como dissemos no início o eixo problemático do CF é a realização pessoal do herói ou da heroína que busca uma felicidade eterna. *Blancanieves*, ao fugir do castelo, deseja encontrar a paz, harmonia. Ela não sai do castelo em busca de bens materiais e sim de bens de ordem espiritual. Em *La Bella Durmiente* ocorre o mesmo. O desejo de auto-realização pessoal está presente nos reis, que desejam ter filhos; em *La Bella Durmiente* é o príncipe que busca o seu amor. É a busca pelo amor, a paz, o viver bem que move os personagens dos CF. Vale ressaltar que há em *Blancanieves*, como em alguns outros contos, a metamorfose, a transformação. A madrasta da Princesa, ao descobrir que o caçador a havia traído se transforma em uma velha e tenta matar Branca de Neve com uma maçã envenenada: “*Pero la reina descubrió que Blancanieves no había muerto y haciéndose pasar por una vendedora de frutas, fue hasta la casita del bosque*”. Enfim, podemos verificar que praticamente em quase todos os CF o herói ou heroína busca o seu amor encantado, o seu amor ideal. O que notamos é que no desenvolvimento das ações há obstáculos a serem vencidos, problemas a serem superados para que o herói ou a heroína possa alcançar essa auto-realização de ordem existencial. Vale ressaltar que geralmente o ponto de partida para o desenvolvimento das ações, notada pelo uso adequado dos tempos verbais que marcam a narrativa e pelos marcadores temporais, é um encantamento ou algum tipo de metamorfose que uma das personagens sofre.

Mas, o que podemos falar dos Contos Maravilhosos? Observando algumas passagens abaixo iremos identificar algumas características desse gênero narrativo:

(1) *“pero llegó un lobo que queria comerse al cerdito y dijo: - ¡Abre la puerta o de un soplo echaré la casa abajo!*

El cerdito no abrió la puerta. EL lobo sopló, derribó la casa y el cerdito huyó lo más rápido que pudo”. (Los Tres Cerditos)

Nessa passagem a presença do maravilhoso é verificada nos animais que falam. E no Conto Maravilhoso é no cotidiano mágico que a narração é desenvolvida. Quando falamos em cotidiano mágico, referimo-nos aos animais falantes, objetos animados que caminham, falam, crianças que voam, duendes, além do espaço e do tempo que, como os CF, não são identificados.

A presença de animais falantes quase sempre é vista nos Contos Maravilhosos. Em *Caperucita Roja (Chapeuzinho Vermelho)*, por exemplo, vários são os animais que falam, como o lobo que representa a maldade, a mentira nesse conto.

(2) *“Junto a la casa, estaban reunidos todos los animalitos del bosque, tramando un plan para salvar a su amiga.*

El Búho, que era el más inteligente, tomó la palabra:

Volad lo más rápido que os den las alas.

Dijo a las aves – y avisad al cazador. Y tú – dijo al ciervo – ve corriendo a casa de caperucita ycuéntale a su madre lo que está ocurriendo. (Caperucita Roja)

Como podemos observar animais falantes nos Contos Maravilhosos é algo comum, não o é a presença de fadas, como nos CF. Mas, em alguns Contos Maravilhosos verificamos a intervenção das fadas na resolução de um problema, como notamos nos exemplos abaixo:

(3) *“Lloró arrepentido, pero un hada madrina apareció para librarlo del encantamiento y le advirtió: - ¡siempre que digas una mentira, te crecerá la nariz!” (Pinocho)*

(4) *“Peter Pan quería llevarlos a conocer la tierra de Nunca Jamás y con la ayuda mágica del hada Campanilla todos salieron volando”. (Peter Pan)*

Tanto em *Pinochio* como em *Peter Pan* é o elemento mágico – a Fada Madrinha – que irá ajudar a personagem realizar um desejo (Peter Pan) ou a tirá-lo do sofrimento (Pinochio).

3.2.2 Outros Contos

Novaes (1997) nos apresenta contos que, segundo ela, se alimentam do cotidiano e do vulgar: são os Contos Exemplares e os Contos Jocosos.

Os Contos Exemplares são breves narrativas que enfocam situações vivenciadas no dia-a-dia. Tais narrativas finalizam o desenvolvimento da estória com uma moral que deve ser considerada exemplo de conduta. De acordo com Novaes são contos realistas, pois registram situações vivenciadas no espaço familiar ou por conhecidos de leitores (ou ouvintes). Vejamos alguns exemplos de Contos Exemplares retirados do *corpus* da nossa pesquisa que mesmo sem ser o foco dessa pesquisa, trabalham bastante a questão da temporalidade, ao identificarmos elementos lingüísticos e verbos indicadores dessa temporalidade, como os que estão sublinhados abaixo:

(1) EL PRIMERI DÍA DE TRABAJO DE JOANA

Después de mucho buscar, Joana conseguiu su primer empleo. Dar clases en una escuela en el interior de su ciudad.

A pesar de no querer mucho, pues Joana no gustava de ser maestra, la necesidad la obligava a esto.

A las siete de la mañana Joana estava en la clase !y que clases! 79 alumnos.

Ella estava nerviosa, no sabia o que hacer. La voz faltávale y la actividad que había preparado para toda la mañana, no pasó de una hora.

Joana se quedó aflicta, callóse por algunos minutos, observandose los alumnos resvultos.

Despues de mucho esperar miraba al relój y a los niños. Ella empezó a llorar, llorava tanto que los niños se quedaron calmos.

Así, la dijeron: ¿Podremos ir?, la classe terminó.

Y así, Joana empezo a reir, carcajó a punto de los niños no entenderen quien estaba con más voluntad de ir embora.

Las experiencia fue tan ruin que Joana jamás volvió aquella aula, pues descubrió que a pesar de la necesidad, la vocación es más importante.

Consideramos essa narrativa como um Conto Exemplar porque ela traz um problema vivenciado por milhares de pessoas que realizam trabalhos em áreas de estudo que não tem relação com sua “real vocação”. Além de a aluna encerrar a narração dizendo que o mais importante é a vocação, ou seja, ainda que seja fácil ou que pareça fácil realizar um certo

trabajo o melhor é poder identificar-se com ele e não ser infeliz desenvolvendo atividades que só o deixará frustrado. Como todo Conto Exemplar que revela uma moral que deve ser seguida, esse também mostra uma moral, uma opinião que deve ser encarada como sendo a certa. Retratando também um assunto que faz parte do cotidiano das pessoas.

Analisando o *corpus*, o conto que segue abaixo nos chamou a atenção levando-nos a classificá-lo como um Conto Exemplar porque trata de uma situação que faz parte do cotidiano e também porque fala da busca da realização pessoal, busca que apesar dos obstáculos, na situação apresentada no texto abaixo, deve ser realizada com perseverança, pois disso dependerá a felicidade daqueles que a perseguem. Leiamos, então, o texto a seguir:

(2) UN NUEVO MUNDO

En una bella ciudad, vivía un chico llamado Carlos. Él vivía solo desde muy joven, pues sus padres murieron cuando él tendría 5 años. Pero Carlos no era un joven triste, al contrario. A él le gustaba mucho la vida, siempre, estaba sonriendo. Con todo, Carlos necesitaba algo más, pero no sabía lo que era que necesitaba.

Mientras Carlos pensaba sobre esto, a la ciudad llegaba una persona desconocida por todos. Su nombre era Julio. Él era un hombre hecho, con sus 35 años. Era rubio, muy guapo y era un noble. Estaba de pasaje por la ciudad de Carlos y, por ser muy tarde resolvió quedarse en un pensionado y el único con vagas era del Carlos.

¡Buenas noches! ¡Qué Dios te vendiga! – dijo Julio a Carlos. Carlos nada habló, pues estaba admirado por la belleza de Julio.

- ¡Buenas! – dijo Carlos después de un rato. ¿qué deseas?

- Una habitación por esta noche, ¿la tiene?

- Sí, la tengo – Son 10 monedas de oro.

- ¡Vale, vale!

Las diez monedas sólo pagaba una habitación muy pobre y simple. Pero algo en Carlos le decía para llevar aquél extraño hombre a una habitación más cerca de la suya. Y fue lo que hizo.

Durante toda la noche, Carlos no dormía. En su cama, no paraba más de pensar en Julio y se dio cuenta que lo que tanto necesitaba era una pareja, un hombre para amar.

Pero Carlos estaba muy confuso, pues era muy religioso y creía que lo que estaba sintiendo era un error, un pecado, una deuda con Dios.

Mientras Carlos pensaba y se sentía culpado, julio también estaba confuso. Desde la primera vez que ha visto Carlos algo dentro de ti se encendió. Una llama muy fuerte tenía algo que tanto estaba buscando.

La vida quiso hacer una broma con las dos almas, pues desde otras vidas los dos se enamoraron ya que eran almas geniales. Pero ahora había éste obstáculo. ¿Lo qué ellos podrían hacer? No sabían tampoco sabían que en la habitación al lado, el otro pensaba lo mismo.

Por la mañana ellos no conseguían mirarse directamente. Estaban enverguenzados. Julio fue el primero a hablar:

- ¡Buenos días! ¿Dormió bien?

- ¡Buenos! Sí, si ¿y usted?

- También.

Y se quedaron sólo con estas pocas palabras. Carlos sentía que iba a morirse si no hablase todo para Julio. Mientras tendría mucho miedo, se acercó a Julio.

- Caro señor, tengo que decirle algo.

- ¡Dime! – dijo Julio.

- La noche pasada, cuando el señor apareció frente mi pensionado, senti algo dentro de mí, que no sé lo que es.
- Julio lo interrumpió: Para decirte la verdad, yo también.
- Carlos se volvió enverguenzado, pero continuó:
- Entonces será más fácil ¡te amo! No sé como esto es posible, pero es la verdad.
- No hay problema, dijo Julio, venga conmigo y vamos a viver juntos
- No sé, dijo Carlos. ¿Tú sabes que vamos a sufrir mucho, no? ¿Tú tienes coraje par esto?
- Sí, la tengo, dijo Julio. Sin pensar dos veces, carlos cerró de vez su caso y fue con Julio.

Hasta hoy, ellos son muy hablados por las ciudades que se quedaron. Siempre 1 año en cada un, pues la gente no aceptaba ellos. Pero los dos se quedaron juntos hasta el fin de la eternidad.

Observamos que no final há uma verdade: as dificuldades, os obstáculos sempre existirão, mas conseguiremos enfrentá-los e dominá-los se permanecermos unidos. No exemplo anterior temos um conto que nos faz refletir sobre a importância de nos envolvermos em atividades que realmente nos façam bem. No entanto, esse segundo conto retrata uma situação que não só faz parte do cotidiano de um grupo de pessoas, como também da população mais ampla. Esse conto nos mostra que mesmo sendo “diferente”, mesmo não sendo aceito pela sociedade, é necessário que a união seja maior para que se possa vencer as batalhas que a vida nos proporciona. Exemplo de sobrevivência, exemplo de perseverança e de união é o que nos revela esse conto chamado de *Nuevo Mundo*.

Mas, como havíamos apresentado anteriormente, Novaes nos fala nos Contos Exemplares e nos Contos Jocosos. Os Contos Jocosos, apesar de serem também narrativas

breves que abordam temas do cotidiano, se diferenciam dos Contos Exemplares por apresentarem no enredo da narrativa gestos, palavras, situações vulgares mesclando-os com o tom cômico que também se fez presente nesse conto. Esses contos tiveram sua origem nos *fabliaux*. Os *fabliaux* são, segundo Novaes, “*narrativas alegres e por vezes obscenas que circularam com grande sucesso na França Medieval e depois às demais nações*” (1997:162).

Apesar de voltarmos a nossa atenção aos CF, interessante é podermos conhecer as classificações existentes sobre os contos populares. Novaes revela que possuímos um conjunto de narrativas populares complexas e diferenciadas; complexo e diferenciado de acordo com as investigações desenvolvidas. Essas classificações surgiram desde os formalistas russos até Câmara Cascudo.

Câmara Cascudo (apud NOVAES 1997:163) apresenta em sua obra *Pequena Antologia do Conto Popular Brasileira* uma classificação dos contos oriunda de sua pesquisa sobre conto popular. Nessa classificação os contos são rotulados de:

a) Contos de Encantamento: são os chamados CF designados por Novaes e por outros estudiosos de narrativa maravilhosa. Como os CF, os Contos de Encantamento são caracterizados pela presença de elemento sobrenatural, amuletos, varinhas de condão que se apresentam como mediadores benéficos na vida do herói ou da heroína. Ou seja, não podendo alcançar seus objetivos sozinho, o herói (ou heroína) recebe uma ajuda mágica para que se possa chegar ao que se busca. Nesse conto, aspectos da cultura européia surgem com maior frequência.

b) Contos de Exemplo: Para Cascudo são os contos de moralidade que antes eram contados no inverno europeu “ao pé de fogo”. Esses contos se convertem em exemplos quando, através da narrativa, mostram uma conduta considerada importante para ser seguida.

E Cascudo diz “*os exemplos ensinam a moral sensível e popular facilmente perceptível no enredo, de fácil fabulação mesmo atraente e sugestiva pelo colorido do motivo*” (apud NOVAES, 1997:164)

c) *Contos de Animais:* são as fábulas em que os animais passam por situações vividas pelos homens. Trabalhando a moral nessas narrativas, há a presença de personagens dotados de sabedoria arteira, de personagens fracos e humildes que mostram uma certa habilidade invencível como se defender dos arrogantes, fortes e dominantes. As Fábulas e o Apólogo não se diferenciam para Cascudo incluindo-os, dessa forma, entre os Contos de Animais.

d) *Facécias:* são os conhecidos contos jocosos. São narrativas que apresentam, em seu enredo, o humorismo, situações morais, materiais e imprevisíveis. As situações imprevisíveis poderão dar-se no desfecho do enredo, na palavra ou na ação da personagem. Assemelhando-se à anedota, observamos que enquanto nela há a preocupação de comprovar uma moralidade que pode ser aprovada, criticada ou rechaçada, nas facécias o aspecto moral pode não aparecer.

e) *Contos Religiosos:* sendo algumas vezes confundidos com as lendas, são narrativas que tratam dos castigos ou prêmios recebidos pela mão de Deus ou dos Santos. Nesses contos são apresentados costumes cristãos através das ações, palavras, mentalidade das personagens. Ao contrário dos Contos de Encantamento (CF) lidam com o sobrenatural cristão e não com o mágico. De acordo com Cascudo, denunciam vestígios de ritual, de respeitoso uso sagrado e de pregações que talvez se tornaram populares devido à simplicidade comunicativa.

f) *Contos Etiológicos:* expressão usada entre os folcloristas. São contos que explicam o porquê de uma propriedade, de um aspecto ou caráter de algo natural. Cascudo, em seu livro, cita o exemplo de conto que explica o porquê do pescoço da girafa ser longo.

g) *Contos Acumulativos*: são narrativas breves, muitos populares e divertidas. Podem apresentar-se como uma atividade para a articulação da fala, exigindo que sejam falados rapidamente. Ex.: Travalínguas.

Apenas nesse último tipo, o que engloba Travalínguas, as questões ligadas à temporalidade podem não estar presentes na "narrativa" pois os aspectos fonético/fonológicos são preponderantes em relação aos aspectos morfossintáticos e textuais/discursivos.

3.3 Origem dos Contos de Fadas no Mundo

3.3.1 Como surgiram os Contos?

O mistério da vida, a mudança climática, as ondas do mar, o novo despertavam aflição no homem primitivo e também um certo desejo em descobrir o porquê da existência desses fenômenos; o porquê desses fenômenos dominarem o mundo. Mas, até quando o homem se sentiu dominado pelo mundo? Até quando se afligiu com aquilo que não conseguia explicar? Não há uma data precisa que indique o momento em que o homem primitivo decidiu tentar compreender cada sopro dado pela natureza, cada vida que surgia ao seu redor; cada vida que surgia de forma inexplicável. No entanto, sabemos que à medida que ele conseguia entender cada fenômeno da natureza, ele passou a sentir necessidade de narrar os fatos que aconteciam; sentiu necessidade de contar o “acontecido”.

Em latim contar é *computare* e de acordo com Jesualdo (1983) para a preceptiva literária contar é *cômputo*, ou seja, narrativa de fatos oriunda da fantasia popular. De acordo com Jesualdo (1983:112) “o conto é a tradução de fatos ou invenções geralmente da imaginação de seu criador, mas recolhidos da experiência popular, inspirados em sucessos reais, por vezes na história, em que esse sentido fatalista e inexorável da lenda já não

pressiona o desenvolvimento do conhecimento que se transmite – da palavra, em imagem viva e animada, surgiu o mito e deste nasceu o conto”.

O conto aparece como um meio de transmitir e explicar o mundo no qual esse homem inquieto faz parte. Em seu livro *A Literatura Infantil*, Jesualdo mostra que de acordo com as preceptivas idealistas os primeiros contos escritos são os “acontecidos”, isto é, contos que mostram ações realizadas por indivíduos isolados ou grupos isolados e não os contos maravilhosos e míticos, como alguns estudiosos acreditavam. Daí chegarmos à conclusão de que nesse conto não apenas a fantasia se faz presente, mas também sucessos que nasceram de fatos reais. Ou seja, as histórias narradas não são frutos exclusivamente da imaginação humana, mas sim uma mescla entre fantasia e ações verídicas.

Se voltarmos nossa atenção para os CF, verificaremos que embora a temática desses contos gire em torno da busca da realização pessoal do herói, há acontecimentos da vida cotidiana que aparecem com certa frequência nessa narrativa. Já no Conto Maravilhoso, outro tipo de narrativa popular, vemos que a temática do conto é de ordem social ou sócio-econômico. Ou seja, nessa narrativa problemas do cotidiano são mais explorados; problemas de ordem econômica ou social. Todavia, faz-se necessário dizer que o mágico também está presente nesse conto, mas o enfoque maior vai estar na problemática social.

Observando os contos antigos, entenderemos o porquê dessas narrativas trabalharem temas do cotidiano. Dificuldades financeiras, exemplos de moralidade, entre outros aspectos, estão presentes nos contos antigos. Há, por exemplo, um conto grego, Conon, que retrata uma personagem que busca em vários países seu credor a fim de entregar-lhe uma certa quantia em dinheiro. No que diz respeito aos contos antigos espanhóis vemos uma preocupação em retratar exemplos de boa conduta como na obra de Pedro Alfonso, autor de *Disciplina Clericalis*. Igual a esta obra Afonso publicou *El Medio Amigo* (fala sobre a amizade), *El Pan*. Além deste autor, há a obra do arcepreste Juan Ruiz, autor de *O Livro do Bom Amor*. Essas

obras fazem parte do acervo de contos antigos da literatura aljemiada, literatura dos muçulmanos que com a perda de Granada, tornando a Espanha livre, foram submetidos ao poderio dos cristãos.

Vemos, dessa forma, que os contos surgiram da necessidade do homem explicar, contar fenômenos que aos poucos ele ia entendendo, compreendo; contos que não só traziam elementos mágicos, mas que exploravam também fatos reais. Mas, e as fadas? De onde vieram as fadas? E por que falamos em CF?

3.3.2 Como surgiram as Fadas?

Podemos dizer que as fadas são seres que participam da narrativa compartilhando felicidade e amor por onde passam; são misteriosas, mas ricas no saber de amar. Encantam crianças, mas continuam presentes na vida do adulto apaixonando-o. As fadas possuem objetos mágicos que lhe dão o poder de interferir no destino daqueles que com elas aprenderam a ser criaturas de “boa conduta”. A palavra fada teve sua origem do vocábulo latino *fatum*, e *fatum*, em latim, significa destino. *Fatum*, destino, por sua vez, provém de raiz grega que indica tudo aquilo que brilha, por isso é que as fadas brilham e fazem brilhar aqueles que estão próximas a elas. Jesualdo dá importância a esses aspectos etimológicos. Para ele, “*essa raiz parece explicar que quem narra tais contos procura fazer brilhar suas idéias*” (1993:116). France (apud Jesualdo 1993:117) diz que “*a fada é uma forma de representação, segundo a própria etimologia da palavra, do destino do homem e brota da concepção mais doce e mais trágica, mais íntima e mais universal da vida humana*”.

Pelo exposto, as fadas funcionam como uma representação do destino do homem; são luz e harmonia; são desejos e sabedorias; são no dizer de Jesualdo “*maliciosas sem ser más, pérfidas, mas não são perversas, caprichosas, egoístas; seus defeitos não são bem*

analisados, senão excessos de suas qualidades, porque elas são afetuosas e sociáveis e apenas suportam a solidão quando não podem evitá-la”(1993:117). Esse estudioso diz que há fadas de todos os tipos: as princesas, possuidoras das mais belas riquezas; as simples burguesas prudentes, que brilham como a luz da lua; as simples grisetas, pacientes, discretas, que alcançam seus objetivos superando os obstáculos que alguém pode sofrer.

Belas e meigas, simples burguesa ou simples grisetas não se sabe ao certo de que país, nação, estado vieram. Alguns estudiosos acreditam que são de raça ariana, como o etnólogo Montegut, que diz podermos conhecer as ações e gestos das fadas em Shakespeare que conheceu e viu de perto uma. No entanto, enquanto Jesualdo afirma que não se sabe ao certo a origem das fadas, Novaes ratifica com segurança que as fadas são de origem celta. Segundo Novaes (1987:32), *“as primeiras aparições das fadas ocorrem na literatura cortesã-cavaleiresca da Idade Média e nas novelas de cavalaria do ciclo arturiano”*. Tanto a literatura cortesã quanto as novelas de cavalaria nasceram da cultura céltica-bretã.

Sabemos que os celtas influenciaram o desenvolvimento da cultura ocidental, deixando-nos conhecer suas crenças religiosas e espirituais e sua capacidade criadora. Para Novaes as fadas surgiram do povo celta e ela diz que *“foi na criação poética céltico-bretã que surgiram as primeiras mulheres sobrenaturais a darem origem à linhagem das fadas”* (1987:31). No entanto, embora Novaes afirme que as fadas têm raízes célticas, não se pode afirmar com precisão o lugar em que nasceram. De acordo com essa estudiosa elas nasceram na fronteira entre o real e o imaginário.

Importante ressaltar que as fadas surgem fazendo parte de uma literatura que trabalha com a representação imagética do amor espiritual, do que é eterno, do que é mágico e do que não se pode destruir. Novaes (1987:33) lista algumas características presentes nessa literatura: 1) um exaltante espiritualismo; 2) um delírio amoroso, dando à mulher um poder que, entre os demais povos, ela estava longe de ter; 3) tendência ao misticismo; 4) atração por

regiões longínquas, brumosas, com lagos misteriosos; 5) devoção quase religiosa pela Natureza, vista como dona de estranhas forças; 6) lendas, onde vagam heróis invencíveis (ou estranhas criaturas submetidas a um poder ou encantamento místicos); 7) mulheres divinas ou diabólicas; 8) fadas, anões, gigantes; 9) encantadores de várias espécies, monstros, talismãs, filtros mágicos, reinos fantásticos.

3.4 Caracterização dos CF segundo Jesualdo

Jesualdo, em seu livro *A Literatura Infantil*, nos apresenta a estrutura do CF mostrando os elementos que se fazem presentes nessa narrativa. Um elemento considerado extremamente relevante, e visto sob uma visão psicológica, é a presença do maravilhoso. No CF o maravilhoso e o real se encontram e invadem o mundo infantil ensinando, através da fantasia, o que é possível ser vivenciado no mundo real; ou seja, é através do maravilhoso que a criança interage, opina sobre fatos que ela pode viver na sua idade infantil ou adulta. Por isso, é que também consideramos importante o maravilhoso nos CF, pois é através da magia que a realidade concreta se revela.

Observando o conto *La Cenicienta (A Gata Borralheira)* podemos chegar a conclusão de que a magia revelou que a beleza não é vista a olho nu, pois a beleza é sentida; não podemos tocar o belo, mas senti-lo; não podemos abraçar o belo, mas conviverrmos com ele. Para entendermos melhor, analisamos algumas passagens de *La Cenicienta* de Perrault.

(1) *“Llegó el día y las dos hermanas se marcharon. Cenicienta se quedó muy triste y no paraba de llorar”.*

(2) *“Entonces apareció su hada madrina, que al verla llorando le preguntó:*

- *¿Te gustaría ir al baile?*
- *Disfrutaría muchísimo – respondió limpiándose los ojos.*
- *Pues ve al jardín y tráeme una calabaza”.*

Nessas duas passagens observamos primeiro a tristeza da Cenicienta por não poder ir ao baile, mas em seguida aparece sua fada madrinha que usa sua varinha mágica e transforma uma abóbora em uma bela carruagem, transforma ratos em cavalos, enfim, usa da magia para ajudar a Cenicienta a realizar seu desejo de ir ao baile. E ao realizar seu sonho, todos se encantam com a sua beleza, beleza que flui pela magia.

- (3) *“ Todos comentaban en voz baja:*
- *¡Oh! ¡Qué hermosa muchacha!*
 - *¿Quién será?*
 - *¡Qué bonito vestido!*
 - *¡Y qué peinado! ¿quién se lo había hecho?”*

- (4) *“En la cena, el príncipe no comió nada, pues lo único que hizo fue mirarla sin parar”*
- (5) *“Cuando oyó que empezaban a sonar las campanadas del reloj dando las doce, salió corriendo sin que nadie lo entendiera”*
- (6) *“Los guardias de la puerta dijeron que sólo había salido una muchacha sucia y mal vestida; ella no podía ser aquella princesa”*

Nas passagens (3) e (4) percebemos que a beleza da Cenicienta é aflorada pela magia da metamorfose pela qual ela passou. Mas, nas (5) e (6) verificamos que a Cenicienta já não é mais aquela jovem do baile que despertou a atenção de todos os presentes, mas sim a bela jovem de vestimentas pobres. Contudo, é através dos sapatinhos de cristal que o príncipe descobrirá que aquela pobre jovem é a bela, a meiga e pura jovem que havia bailado com ele durante todo o baile.

“Pero mi paje se arrodilló para calzarle el pie, porque la ordenera probarlo a todas las jóvenes del reino. También le quedaba que se quedaron todos sorprendidos. Además estaba lindísima”.

No que diz respeito às personagens, Jesualdo nos fala que “geralmente são poucos”, aparecendo, às vezes, crianças com função de intervir no enredo. Tais personagens ou são bons ou maus, valentes ou covardes, pobres ou nobres; cada personagem se destaca pelas suas qualidades físicas ou morais que são identificadas através de suas ações. Segundo Bühler (apud JESUALDO: 1993,124) “o fundamental nessas personagens é que são vistos como tipos e, em geral, tem apenas uma qualidade relevante elevada ao máximo”. Vale ressaltar, que é a bondade, a coragem, a virtude explorada em cada personagem que vence, que triunfa, a maldade, a covardia.

Há também as personagens que funcionam como acessórios ou secundários. São os pais das personagens, a madrasta, as cortes dos reis, não esquecendo de citar os animais que incorporam uma qualidade participando da narrativa como se fossem humanos. Além dos animais podem aparecer no CF objetos animados como espelho mágico (*Blancanieves*), castiçal (*La Bella y La Bestia*), varinha mágica (*La Cenicienta*) entre outros.

Ao falarmos no ambiente em que é desenvolvida a ação, lembramo-nos dos termos iniciais “Érase una vez” ou “Un día”. Esses termos não precisam o lugar e o tempo em que a estória foi desenvolvida permitindo, assim, que a criança se transporte ao mundo da imaginação. O primeiro termo inicial citado acima localiza o tempo, mas um tempo impreciso; já o segundo refere-se à geografia do ambiente. De acordo com Jesualdo “*esses dois elementos revelam, por exemplo, um bosque sombrio e misterioso, palácios encantados dos príncipes, ou as cabanas solitárias e perdidas*”.

A respeito da técnica de exposição, Jesualdo diz que os contos apresentam uma sucessão de atos quase que independentes, porém com encadeamento que permite prender a atenção do pequeno leitor através de elementos estilísticos simples como a repetição de estribilho (espejito, espejito, dime? existe alguien más hermosa que yo? Blancanieves). Através da técnica de exposição observamos que as ações que sucedem nos CF provocam, despertam a imaginação permitindo que o leitor ultrapasse o horizonte da realidade.

Nos CF, as personagens não fazem tanto esforço para vencer as dificuldades, ou seja, as personagens vencem sem se desesperar. Jesualdo nos revela que tudo acontece “*como num sonho em que as diversas percepções se sucedem e se fundem, à maneira das ondas do mar, quando, aos nossos olhos fechados, uma cabaça converte-se em carruagem, sem mesmo a necessidade de uma varinha de condão*” (1993:126).

Os CF nos mostram, ao final, que o bem sempre triunfa, mas sem que o herói passe por grandes dificuldades, levando o leitor a perceber que o bem vencerá.

No que diz respeito às ações que são desenvolvidas, notamos que elas retratam acontecimentos que se passaram nos tempos primitivos, acontecimentos do folclore popular. As motivações que norteiam as ações das narrativas são simples e costumam serem resolvidas com prêmios ou castigos, que são revelados com uma certa imediatez.

4. AS RELAÇÕES TEMPORAIS NOS CONTOS DE FADAS

4.1 Narrativa ou Narração?

Em um outro momento falamos sobre o desejo que o homem teve de tentar entender fenômenos os quais ele não dominava e nesse desejo de querer compreender as transformações pelas quais o ambiente em que estava inserido sofria, o homem primitivo começou a contar os acontecimentos vivenciados por ele. Podemos dizer que o homem narrava esses acontecimentos, ou seja, o contar era exatamente narrar as experiências vividas por ele num determinado espaço, num determinado tempo.

É interessante frisar que a narração foi usada numa época em que o seu estudo não era uma preocupação, mas sim o seu uso e está presente inclusive nas formas iniciais de registro da história quando observamos as primeiras pinturas rupestres. Já ali, em um outro sistema semiótico, a narração se fazia presente. Mas, o que é narração? Será que é apenas o relato de acontecimentos reais ou fictícios desenvolvidos em um tempo real ou imaginário? Como uma narração é estruturada? Quando falamos em narração, estamos falando também em narrativa ou temos, nesse caso, termos distintos?

Segundo Bronckart (1999: 219), “o conceito de seqüência narrativa já foi estudado por muitos pesquisadores”. Para ele esse estudo começou com a *Poética* de Aristóteles, que comenta e descreve as características principais desse gênero textual/discursivo; posteriormente, no início do século, estudiosos como os formalistas russos Tomachevsky e

Propp desenvolveram um trabalho sobre a narração. No entanto, vale ressaltar que o estudo sobre a narração estendeu-se ao campo da psicologia cognitiva com Fayol (1985), à sociolinguística americana com Labov (1967) e à escola francesa de narratologia com Brémond (1973), Genett (1969) e Greimas (1966).

Podemos, todavia, até pensar que o narrar é uma ação simples, mas o interesse de linhas teóricas de pesquisa pela narração nos mostra que não estamos tratando de um tema simples, mas sim de um assunto que merece atenção de todos os que pretendem realizar atividades linguísticas que incluam textos em diferentes gêneros. Primeiro, acreditamos ser importante entender a diferença que há entre os dois termos “narração” e “narrativa”. De acordo com Platão e Fiorin (1997:227-229), a narrativa “*é uma mudança de estado operada pela ação de uma personagem*” e que a narração “*é um tipo de narrativa, pois a narrativa pode aparecer*”. É possível compreendermos melhor essa distinção ao observarmos como cada uma se forma; ao analisarmos as características básicas de cada uma.

Ao despertar o nosso interesse de investigar os elementos que estão presentes na Narrativa, observamos que ela está dividida em dois tipos básicos: a Narrativa de Aquisição e a Narrativa de Perda. Nessa há a presença de personagens que perdem algo anteriormente conquistado como, por exemplo, um emprego, um amigo, um amor; naquela as personagens se apaixonam, enriquecem, enfim, adquirem algo. Mas, além dessa divisão, a Narrativa apresenta, segundo Platão e Fiorin (1997), quatro mudanças de situação e essas quatro mudanças tanto podem aparecer na narrativa de aquisição quanto na de perda. São elas: a) a personagem pode passar a desejar ou querer realizar algo: aqui dá-se uma transformação quando se passa do desejo de não querer ao desejo de querer algo; b) a personagem apresenta a competência necessária para realizar algo: nesse caso ela passa do estado de não poder realizar para o de poder; c) essa mudança é considerada pelos autores como a principal da narrativa: aqui há a realização do que se desejava pôr em prática; d) é constatada que a

transformação principal aconteceu e que pode atribuir a essa transformação um castigo ou um prêmio.

Ao verificarmos os tipos de mudança que uma narrativa pode apresentar, vemos que em um texto dissertativo, por exemplo, pode haver narratividade, que no dizer de Platão e Fiorin (1997), é a transformação de situações. E é por isso que a narração é um tipo de narrativa, pois nela há o desenvolvimento de ações (reais ou imaginárias) que são realizadas por personagens situados em um ambiente em que será desenvolvida a trama.

Em sua essência a Narração apresenta quatro características que para os autores são consideradas básicas. Na primeira, a Narração é vista como um conjunto de ações encadeadas que apresentam, ao longo da trama, mudanças de situação. Esse conjunto de ações faz referência a algumas personagens que estão localizadas num tempo e num espaço precisos. Na segunda característica, Platão e Fiorin dizem que as personagens, as situações, os tempos e os espaços estão bem determinados e falam que a Narração trabalha com termos concretos; no entanto, é importante salientar que nem sempre o tempo e o espaço estão bem determinados, nos CF, por exemplo, não podemos falar em tempo e espaço bem determinados. Na terceira característica, observa-se que há uma “progressão temporal” nas ações relatadas durante o desenvolvimento do enredo; ações que podem ter uma relação de concomitância, anterioridade ou posterioridade com o tempo real em que elas estão sendo relatadas. Na última característica faz-se um registro dos tempos verbais predominantes na Narração. Platão e Fiorin registram que o pretérito com o seu subsistema (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o tempo verbal da narração, visto que esses tempos mantêm uma relação de concomitância com o momento da fala do narrador, marcada pelo presente. E esse momento da fala pode manter, na Narrativa, relação com o tempo passado ou com o futuro.

Essas relações temporais apresentadas na Narração são de interesse do lingüista, pois através do seu estudo podemos entender o processo de desenvolvimento da temporalidade no texto narrativo. Mas, antes de aprofundarmos nosso estudo na questão da temporalidade, acreditamos ser relevante voltarmos a nossa atenção ao ato de narrar.

O Ato de Narrar nasceu dos primórdios quando o homem tentava explicar os fenômenos da natureza que o deixavam inquieto e desejoso de dominar aquilo que não conseguia entender. De acordo com Cavalcanti (2002:63), “*o homem é por natureza e essência sujeito da narrativa*”. No entanto, como se dá a estruturação desse tipo textual? Basicamente a Narração apresenta quatro etapas. Na primeira etapa há a situação inicial em que alguns personagens são apresentados e situados no tempo e no espaço; valendo ressaltar que em nem todas as narrações o tempo e o espaço estão devidamente marcados. Essa situação inicial geralmente é apresentada num ambiente de equilíbrio em que as personagens encontram-se em paz consigo mesmas e com as demais. Mas, esse equilíbrio será quebrado na segunda etapa sendo reestabelecido na resolução final. É importante salientar que há narrativas em que na situação inicial é apresentada um estado de desequilíbrio, infelicidade de determinadas personagens. Na segunda etapa temos, segundo Platão e Fiorin, a complicação. Aqui, as ações são iniciadas com a apresentação dos conflitos, problemas que uma ou mais personagens estão envolvidas. Após o desenvolvimento das ações que trabalham com esses conflitos e ou problemas chegamos ao clímax, que é o momento em que as personagens lutam para superar seus problemas, lutam para alcançar seus objetivos. Essa luta nos leva à resolução final ou ao desfecho que é o momento em que o equilíbrio inicial é reestabelecido.

Nas etapas mencionadas acima surgem as personagens que irão participar direta ou indiretamente de cada situação exposta na seqüência narrativa. Podemos falar basicamente em quatro tipos de personagens: o *protagonista*, que é a personagem principal; o *antagonista*, aquele que tentará prejudicar o protagonista impedindo-o de realizar seus objetivos; e os

adjuvantes ou *coadjuvantes*, considerados personagens secundários, atuam ao lado do protagonista com a finalidade de ajudá-lo a concretizar seus objetivos.

Obviamente não poderíamos deixar de falar no narrador, peça fundamental no desenvolvimento do texto narrativo. É ele quem vai dar ao leitor informações sobre as personagens nas ações desenvolvidas no texto narrativo. Ele é o mediador entre os fatos narrados e o leitor; mediador que pode assumir o papel de uma personagem presenciando e mostrando os fatos em primeira pessoa ou que pode expor esses fatos sem envolver-se diretamente na trama usando a terceira pessoa. Mas, além disso, pode comentar o enredo da história tentando “comunicar-se” com o leitor ou pelo menos tentando “chamar a atenção do leitor” para uma determinada ação. O fato é que o narrador acaba de fato estabelecendo uma comunicação com o leitor.

Para finalizar nossa discussão sobre o ato de narrar, devemos chamar atenção para os tipos de discursos que são usados na Narrativa. Há os discursos *direto*, *indireto* e *indireto livre*. Esses discursos, muito bem analisados e teorizados por Mikhail Bakhtin, caracterizam a fala das personagens e podem aparecer todos em uma mesma narrativa ou apenas um ou dois. O Discurso Direto é a reprodução fiel da fala da personagem. De acordo com Platão e Fiorin esse discurso permite que o autor do texto mostre ao leitor o que realmente aconteceu no momento em que as personagens interagem. O narrador não conta o que aconteceu, mas abre espaço para que a personagem externar o que se foi dito no momento exato em que a produção da fala foi realizada. Já no Discurso Indireto o narrador conta o que a personagem produziu oralmente num determinado tempo e espaço. Por fim, temos o Discurso Indireto Livre, que é a fusão do direto e do indireto; nesse caso, a fala das personagens se confundem com a do narrador.

Diante do que foi exposto, faz-nos necessário registrar que todos os elementos que constituem a narrativa são de uma relevância inigualável, no entanto, não se entenderá ou não

haverá coerência narrativa se, no interior do texto, houver inadequação no uso dos tempos e aspectos verbais e das expressões temporais. Sabemos que a seqüência narrativa segue uma ordem cronológica e é essa progressão temporal que irá marcar as mudanças de situação; que irá situar o leitor nas etapas pelas quais as personagens passarão no texto, que irá indiciar as relações causais entre os fatos narrados.

Tendo caracterizado e realizado a distinção entre os termos narração e narrativa, vamos nos deter no estudo das seqüências narrativas apresentando sua caracterização baseados no trabalho de Bronckart nas passagens em que ele fala dessa seqüência citando as pesquisas desenvolvidas pelo lingüista francês Jean-Michel Adam, no âmbito da Lingüística Textual.

4.2 A Seqüência Narrativa segundo Adam

De acordo com Bronckart (1999:217), *“os tipos de discurso e a organização seqüencial ou linear caracterizam a infra-estrutura geral dos textos”*. Para ele, os tipos de discurso são elementos relevantes nessa infra-estrutura.

Bronckart revela que há na memória dos interlocutores macroestruturas que podem desenvolver-se em uma organização linear, apresentada de maneiras distintas, que vêm sendo chamadas de superestruturas textuais. Para alguns, na visão de Bronckart, essas superestruturas podem ser consideradas peças fundamentais no desenvolvimento da textualidade. Todavia, Adam (apud BRONCKART 1999), desenvolveu uma teoria sobre a organização textual considerando a visão que ele tem a respeito de seqüência. Segundo Bronckart, Adam diz que *“as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da*

combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências”(1999:218). Diante dessa afirmação podemos concluir que há seqüências distintas e que cada uma dessas seqüências apresenta uma organização linear própria identificada pelas proposições e macroproposições que as formam.

Não estando, todavia, preocupados em desenvolver um estudo sobre as seqüências textuais que há em uma narrativa, vamos deter nossa atenção no estudo das chamadas seqüências narrativas baseados na visão de Bronckart sobre o trabalho desenvolvido por Adam. Para Adam (apud BRONCKART 1999:218), as seqüências textuais formam *protótipos*, que são “*modelos abstratos de que os produtores e receptores de texto disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas proposições em uma estrutura autônoma*”. Esses protótipos se realizam nos tipos de texto onde podem ou não as macroproposições serem realizadas.

Enquanto Platão e Fiorin (1997) falam de “ato de narrar”, Adam fala em seqüência narrativa considerando que esta só se realiza quando no interior do texto desenvolve-se uma intriga. Ou seja, a seqüência narrativa não será considerada assim se nela apenas houver ações organizadas respeitando uma progressão temporal, mas sim se no processo de desenvolvimento das ações se desenvolve um processo de intriga. Adam (apud BRONCKART 1999:220) diz que esse processo tem como fim “*selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa com início, meio e fim*”. Aqui, chegamos ao protótipo mínimo proposto de seqüência narrativa :

SITUAÇÃO INICIAL	TRANSFORMAÇÃO	SITUAÇÃO FINAL
Início	Meio	Fim

No entanto, Bronckart nos fala que com Labov e Waletzky (apud BRONCKART, 1999) surgiram um protótipo-padrão apresentando cinco fases consideradas todas relevantes:

- a) fase da *Situação Inicial*, em que o “estado de coisa” se apresenta. E esse estado pode se apresentar num ambiente de equilíbrio que será quebrado quando se introduz um estado de perturbação;
- b) fase de *Complicação*, onde a perturbação é introduzida;
- c) fase de *Ações*, que indica os sucessos oriundos dessa perturbação;
- d) fase de *Resolução*, em que as ações novas surgem diminuindo o grau de tensão provocado na fase de complicação;
- e) fase de *Situação Final*, em que se restaura o equilíbrio que se perdeu ao ser-lhe apresentada a complicação.

Mas, além dessas cinco fases, Adam acrescenta mais duas que reflete a visão do narrador diante dos fatos narrados:

- f) fase de *Avaliação*, aqui faz-se um comentário sobre o desenvolvimento da história sem haver regra no que diz respeito à posição desse comentário na narração;
- g) fase de *Moral*, aqui o autor preocupa-se em explicar a “significação global” trabalhada no texto. Essa significação pode aparecer no início ou no final da seqüência.

É importante registrarmos que o estado de equilíbrio, ao ser desenvolvido, leva-nos a uma tensão, provocada por algum problema causado por uma ou mais personagens, que desaparecerá quando essas personagens superem o problema, reencontrando, assim, a harmonia apresentada na situação inicial. Esse protótipo de seqüência narrativa é considerado um todo regido por ações que produzem uma causalidade, isto é, “a ordem cronológica dos acontecimentos se sobrepõe uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história”. E é por isso que, segundo Adam (apud

BRONCKART:1999), a função da narrativa é a de “reconfigurar as ações humanas” e é possível haver essa reconfiguração devido ao seu caráter interpretativo.

Vale ressaltar, retomando o protótipo-padrão apresentado por Adam, que em algumas seqüências narrativas as fases desse protótipo podem todas se fazer presentes, como apenas uma ou duas.

4.3 Desenvolvimento da Temporalidade na Narrativa

No capítulo dois apresentamos modelos de análises da estrutura narrativa dos CF. Através desses modelos podemos identificar detalhadamente cada fase da estrutura desse tipo de narrativa infantil; observamos que dependendo do tipo de análise que se pretenda realizar, podemos identificar, por exemplo, os marcadores que se fazem presentes nessa narrativa ou também identificar tempo e aspecto dos verbos usados nesse gênero textual. No entanto, além de já conhecermos a estrutura dos contos e alguns modelos de análise desse tipo de estrutura lingüística, conhecendo também a formação estrutural da narrativa de uma maneira geral, ainda não voltamos a nossa atenção à questão da temporalidade.

Dissemos, anteriormente, que só há narração se houver o uso adequado dos tempos e aspectos verbais bem como de outras classes de palavras que expressam a temporalidade que rege esse tipo lingüístico, pois é com o desenvolvimento da temporalidade na narrativa que haverá coerência na progressão temporal e textual, valendo salientar que só se entenderá o processo da intriga surgido na fase de complicação se houver, realmente, coerência temporal e textual. É através dessa coerência que o leitor identificará as marcas que indicam, por exemplo, as fases constitutivas de uma narrativa.

Falamos também, em um outro momento, que conhecer as relações temporais apresentadas na narração é relevante para o lingüista, visto que se poderá entender o processo

de desenvolvimento da temporalidade no texto narrativo. Mas, como se dá esse desenvolvimento da temporalidade na narrativa? Há regras para o uso adequado de determinados verbos?

Platão e Fiorin dizem que o pretérito com o seu subsistema é o tempo da narração por excelência. Apresentaremos a seguir a concepção de temporalidade sob o ponto de vista de três teóricos: Harlig, Benveniste e Bronckart. De acordo com o que será exposto iremos realizar, em seguida, uma análise partindo do *corpus* selecionado para o desenvolvimento dessa pesquisa a fim de verificar o processo de construção da temporalidade pelos alunos da graduação, ao produzirem um CF.

4.3.1 Planos Temporais na Narrativa segundo Harlig

De acordo com Harlig “*em estudos lingüísticos uma narrativa é considerada um texto no qual o locutor relaciona uma série de realidade ou eventos fictícios (de ficção) na ordem na qual eles aconteceram (DAHL, 1984: 116)*”.

Essa pesquisadora desenvolveu em 1992, na Universidade de Indiana, um estudo sobre “O desenvolvimento do tempo e aspectos verbais na aquisição de uma segunda língua”. Nesse estudo ela considera que a estrutura narrativa pode ser vista como um ambiente para se trabalhar a aquisição do tempo e aspectos verbais, além de caracterizar a narrativa em “Primeiro Plano e Segundo Plano”. Em seu texto “*A Narrative Perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition*”, Harlig (1995:265), citando Hopper (1979) e Dry (1981,1983) , diz que no primeiro plano “*há uma relação nos eventos que pertencem à estrutura do esqueleto do discurso consistindo em ações que avançam o tempo*”, ou seja, o primeiro plano é o ambiente em que é contada a história; esse plano, no dizer de Harlig, é funcionalmente simples. Na pesquisa realizada por ela houve

uma predominância do passado simples em produções narrativas de alunos que estudavam a língua inglesa como segunda língua. No que diz respeito ao Segundo Plano, Harlig o considera funcionalmente complexo. Ela diz que esse plano é o ambiente da diversidade temporal e dos aspectos verbais; aqui, os discursos se encontram forçando o escritor a mudar o tempo verbal e conseqüentemente levando-o a dominar o uso adequado dos verbos tanto no primeiro quanto no segundo plano.

4.3.1.1 Caracterizando os Planos Temporais.

Como já foi dito, Harlig considera o primeiro plano uma etapa funcionalmente simples da narrativa, enquanto que o segundo plano é funcionalmente complexo. Vejamos, então, o que os leva a ser classificados dessa maneira de acordo com Harlig, a partir das características formais de cada um:

1º Plano:

- o uso do passado caracteriza esse plano pois é a forma verbal dominante;
- é considerado o ambiente em que o passado simples aparece com verbos léxicos (i.e. verbos de noncopular);
- há um maior uso do passado simples;
- não há uma grande diversidade morfológica.

2º Plano:

- a diversidade temporal caracteriza esse plano;
- há uma variedade de funções: *informar* uma ação anterior (o menino brincou); *descrição* (ela é a mulher de Pablo, o par parece feliz) e *explicação* (ela quis correr)
- o passado progressivo e o perfeito surgem nesse plano;

- pode avaliar, orientar, resumir ou hipotetizar e pode recontar eventos seqüentes;
- há uma maior diversidade morfológica.

Essa caracterização desenvolvida por Harlig foi baseada numa pesquisa que ela desenvolveu com alunos estrangeiros estudantes de inglês como segunda língua. Mas, será que essa caracterização também se estende a outros idiomas ou são dados próprios da língua inglesa quando é estudada como segunda língua? Observaremos agora a classificação dada a essas relações temporais por Benveniste.

4.3.2 Relações Temporais de acordo com Benveniste

4.3.2.1 Reconhecendo o Plano Histórico e o Plano do Discurso

“Cada vez que no seio de uma narrativa histórica aparece um discurso quando o historiador, por exemplo, reproduz as palavras de uma personagem ou intervém, ele próprio, para julgar os acontecimentos referidos, se passa a outro sistema temporal, o do discurso. O próprio da linguagem consiste em permitir essas transferências” (BENVENISTE,1991: 267).

Para referir-se aos Planos Temporais, Benveniste em seu artigo “As Relações de Tempo no verbo francês”, fala em Planos de Enunciação. Segundo ele, há dois Planos de Enunciação: o Plano de Enunciação Histórica e o Plano de Enunciação do Discurso. O primeiro, voltado para a língua escrita, caracteriza a narrativa das ações passadas; já o segundo refere-se a toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte onde o primeiro demonstra ter a intenção de influenciar o outro. Para Benveniste, a Enunciação do Discurso é o espaço em que há diversidades de discursos orais. No entanto, vale salientar que essa Enunciação não é reservada apenas à língua escrita como acontece na Enunciação Histórica, mas também à língua falada, isto é, essa diversidade de discursos tanto aparecerá na língua falada quanto na escrita.

De acordo com esse teórico podemos reconhecer o plano histórico ao excluirmos qualquer forma lingüística “autobiográfica”. Esse plano caracteriza-se por apresentar no desenvolvimento da narrativa formas de 3º pessoa, apresentar três tempos verbais: o passado simples, o imperfeito e o mais-que-perfeito, excluindo o tempo presente. Já no Plano do Discurso os tempos verbais fundamentais são o presente, o futuro e o perfeito, valendo ressaltar que o aoristo (simples e composto) é excluído.

Iremos nos deter, a seguir, na análise das produções textuais dos graduandos e verificar quais tempos e aspectos verbais, como também marcadores temporais, fazem parte dos CF produzidos, identificando se esses verbos e marcadores foram usados com propriedade e adequação ao gênero no desenvolvimento da narrativa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Aspectos Metodológicos

Como expomos anteriormente, nosso intuito nessa pesquisa é identificar algumas pistas de construção da temporalidade nas produções narrativas de CF dos graduandos em Letras, observando o uso de marcadores temporais e dos tempos e aspectos verbais que permitem a ocorrência da progressão temporal.

Segundo Harlig, através do estudo da estrutura narrativa, é possível levar o estudante de uma língua estrangeira ao conhecimento do uso adequado dos tempos e aspectos verbais, além de ser possível a identificação dos planos do discurso. Considerando, então, essa afirmação, verificaremos quais tempos e aspectos verbais aparecem com maior frequência nas produções, além de identificar os marcadores temporais e os planos do discurso que contribuem no desenvolvimento da temporalidade verbal.

No entanto, antes de iniciar nossa análise sobre as produções e sobre os questionários, apresentaremos a seguir uma tabela que permitirá visualizar os tempos verbais da nossa língua materna e da língua portuguesa, permitindo observar as diferenças que há entre as duas nomenclaturas.

MODO INDICATIVO

CANTAR- 1º Conjugación española y portuguesa

tiempos españoles	tiempos portugueses	nomenclatura española	nomenclatura portuguesa	caracterización temporal	ejemplo/exemplo
Canto cantas canta cantamos cantáis Cantan	<i>canto</i> <i>cantas</i> <i>canta</i> <i>cantamos</i> <i>cantais</i> <i>Cantam</i>	presente	Presente	acción actual, continua inacabada	yo canto todos los días/ <i>eu canto todos os dias</i>
he cantado has cantado ha cantado hemos cantado habéis cantado han cantado	<i>tenho cantado</i> <i>tens cantado</i> <i>tem cantado</i> <i>temos cantado</i> <i>tendes cantado</i> <i>têm cantado</i>	pretérito perfecto compuesto (pretérito perfecto, antepresente)	pretérito perfeito composto (não se ensina no Brasil)	acción pasada reciente, relacionada con el presente	he cantado mucho (acabada) / <i>tenho cantado muito (inacabada)</i>
cantaba cantabas cantaba cantábamos cantabais cantaban	<i>cantava</i> <i>cantavas</i> <i>cantava</i> <i>cantávamos</i> <i>cantáveis</i> <i>cantavam</i>	pretérito imperfecto (copretérito)	pretérito imperfeito	acción pasada continua, inacabada	ayer cantaba... / <i>ontem cantava...</i>
había cantado habías cantado había cantado habíamos cantado habíais cantado	<i>cantara</i> <i>cantaras</i> <i>cantara</i> <i>cantáramos</i> <i>cantáreis</i>	pretérito pluscuamperfecto (antecopretérito)	pretérito mais-que-perfeito	acción pasada anterior a outra pasada, acabada	cuando él llegó yo ya había cantado/ <i>quando ele chegou, eu já cantara</i>

habían cantado	<i>cantaram</i>				
canté	<i>cantei</i>	pretérito perfecto	pretérito	acción pasada	canté a las cinco /
cantaste	<i>cantaste</i>	simple (pretérito	perfeito	puntual, acabada	<i>cantei às cinco</i>
cantó	<i>cantou</i>	indefinido,			<i>horas</i>
cantamos	<i>cantamos</i>	pretérito)			
cantasteis	<i>cantastes</i>				
cantaron	<i>cantaram</i>				
hube cantado	(não existe)	pretérito anterior	(não existe)	acción pasada	tan pronto como,
hubiste cantado		(antepretérito)		inmediatamente	hube cenado,
hubo cantado				anterior a outra	empecé a cantar
hubimos cantado				pasada, acabada	
hubisteis cantado					
hubieron cantado					
cantaré	<i>cantarei</i>	futuro	futuro presente	acción venidera,	cantaré mañana /
cantarás	<i>cantarás</i>	(futuro		inacaba	<i>cantarei amanhã</i>
cantará	<i>cantará</i>	imperfecto)			
cantaremos	<i>cantaremos</i>				
cantaréis	<i>cantareis</i>				
cantarán	<i>cantarão</i>				

Tiempos españoles	tiempos portugueses	nomenclatura española	nomenclatura portuguesa	caracterización temporal	ejemplo/exemplo
habré cantado	terei cantado	futuro perfecto	futuro do	acción venidera	llegarás tarde; ya
habrás cantado	terás cantado	(antefuturo)	presente	anterior a otra	habré cantado /
habrá cantado	terá cantado		composto (não	venidera,	você chegará
habremos cantado	teremos cantado		se ensina no	acabada	tarde; já terei

habréis cantado	tereis cantado		Brasil)		cantado
habrán cantado	terão cantado				
cantaría	cantaria	condicional	futuro do	acción posible	cantaría si... /
cantarías	cantarias	(potencial simple,	pretérito	condicionada,	mucho
cantaría	cantaria	pospretérito)		realizable,	cantaria se...
cantaríamos	cantariámos			inacabada	
cantaríais	cantaríeis				
cantarían	cantariam				
habría cantado	teria cantado	condicional	futuro do	acción	cantaría si... /
habrías cantado	terias cantado	perfecto (potencial	pretérito	imposible,	teria cantado se
habría cantado	teria cantado	compuesto,	composto (não	condicionada	
habríamos cantado	teríamos cantado	antepospretérito)	se ensina no	irrealizable,	
habríais cantado	teríeis cantado		Brasil)	acabada	
habrían cantado	teriam cantado				

Tabela retirada do livro: MASIP, Vicente. *Gramática española para brasileños*. Difusión: Barcelona, 1999:53-54

Como podemos notar a nomenclatura verbal da Língua Espanhola e a nomenclatura verbal da Língua Portuguesa não possuem quase nenhuma distinção, exceto em relação ao Pretérito Perfecto Compuesto, que não é ensinado no Brasil, e ao Pretérito Anterior, que não existe no Português (MASIP, 1999). Vale ressaltar que no ensino de língua espanhola é o Pretérito Perfecto Compuesto que quase sempre não é usado coerentemente. De acordo com Moreno (1993), ele é um passado que está ligado ao tempo presente. Esse é um aspecto do Pretérito Perfecto Compuesto que dificulta o seu adequado uso pelos brasileiros que aprendem o espanhol como uma língua estrangeira.

Outro dado importante é o fato de os graduandos, por não estudarem esse tempo em sua língua materna (o português), usar o Pretérito Indefinido no lugar do Pretérito Perfecto

Compuesto. Mas, enquanto esse mantém uma relação com o presente, aquele apresenta uma ação passada que já chegou ao final.

Observaremos com detalhe o uso desses tempos, quando iniciarmos a análise das produções.

Contudo, antes de verificarmos as relações temporais estabelecidas nas produções dos graduandos, apresentaremos os primeiros momentos que nos levaram à coleta dos dados para depois realizarmos a nossa análise dos CF produzidos pelos alunos.

Em 21 de maio de 2003 realizamos a primeira coleta de dados para o desenvolvimento da análise sobre a construção da temporalidade nas narrativas produzidas pelos alunos da graduação. Em um primeiro momento os alunos responderam os questionários que foram distribuídos. Nessa etapa pretendíamos checar o tempo dos graduandos dedicado ao estudo da língua espanhola e, entre outras informações, observar se na visão desses graduandos os CF são narrativas que devem ser trabalhadas nas aulas de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) a fim de realizar atividades que enfoquem a construção da temporalidade através desse tipo textual., ou seja, se havia a compreensão do porquê do uso do gênero CF no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola por falantes não nativos.

5.2 Análise dos Resultados dos Questionários

A primeira turma da graduação, que nos forneceu as informações necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi o grupo de Prática de Espanhol II, formado por 12 alunos - estando presentes apenas 10 no momento da coleta de dados. Este grupo vem se dedicando ao estudo do espanhol já fazia algum tempo. De acordo com as respostas dos questionários, dos 70% que o responderam, há graduandos que se dedicam ao estudo desse idioma há cerca de cinco, seis, nove ou onze anos; 50% dos graduandos entrevistados já ensinam em cursinhos de línguas ou em pré-vestibulares ou, ainda, nos ensinos fundamental e médio; já os outros 50% ainda não tiveram a oportunidade de lecionar, mas demonstram interesse por essa atividade em áreas diferentes de trabalho como, por exemplo, ensinar em cursos livres de língua.

Além de nos preocuparmos em questionar o tempo de estudo desse idioma e verificarmos os alunos que já ensinam e os que pretendem ensinar, preocupamo-nos em averiguar se esses alunos já tiveram a oportunidade de ler CF em Língua Espanhola. Apenas 30% dos graduandos responderam que não. A grande maioria já teve a oportunidade de ler *La Bella y La Bestia*, *La Cenicienta*, *Blancanieves*, *La Bella Durmiente*, enfim, CF que fazem parte das narrativas clássicas infantis. No entanto, vale ressaltar que 60% dos graduandos demonstram não saber distinguir esses contos dos contos maravilhosos. Essa é uma primeira observação relevante para a qual chamamos atenção por acreditarmos que é importante o alunado de Prática de Espanhol II ter, nessa etapa do curso, conhecimento suficiente que o permita distinguir gêneros textuais distintos que fazem parte do tipo textual da ordem do narrar.

Por fim, antes de pedirmos aos graduandos que produzissem CF, nos preocupamos em investigar a importância que é dada ao gênero textual em foco segundo a visão desses

estudantes. Todos acreditam ser relevante desenvolver trabalhos com CF em ELE. Para os graduandos é possível realizar atividades com esses contos em que se possa ter como meta: *desenvolver a compreensão textual, desenvolver a capacidade crítica do leitor, desenvolver a produção oral, além de permitir que o leitor realize um auto-conhecimento ao se projetar nas personagens apresentados nos textos*. Há alunos que não apenas falam no desenvolvimento da compreensão textual, como também falam na possibilidade de se trabalhar o desenvolvimento do léxico que materializa as expressões e representações temporais. No entanto, nenhum dos alunos trata da questão da temporalidade citando, por exemplo, marcadores temporais como *antes/después, ayer/ hoy/ mañana, por la noche/ meses después*. Dos alunos questionados 10% expressaram a preocupação de que todo e qualquer gênero pode ser trabalhado ao ser considerada a etapa de aprendizagem em que o alunado se encontra. Mais de 10% expressaram que os CF devem apenas ser trabalhados no ensino Fundamental I.

Nesse primeiro grupo, podemos notar que através dos CF é possível realizar atividades que levem o alunado ao desenvolvimento de competências comunicativas relevantes, tais como a produção oral e a compreensão textual. Todavia, mesmo observando que a maioria já leu alguns desses contos e também possui um nível avançado no espanhol, percebemos que alguns leram Contos Maravilhosos julgando ser CF. Outra observação importante é que todos estão cientes do como esse gênero textual poderá contribuir no aprendizado da língua espanhola, porém nenhum dos entrevistados citou a importância desse gênero, o CF, para o desenvolvimento de competências interacionais sobre temporalidade em processos de ensino-aprendizagem de ELE .

Observemos agora os dados que foram coletados no grupo de Língua Espanhola 8. Nesse grupo realizamos a aplicação do questionário em 22 de maio de 2003, ou seja, um dia após a coleta de dados realizada em Prática de Língua Espanhola. Em Língua Espanhola 8, grupo formado por 17 alunos, estavam presentes 90% dos alunos no dia da aplicação do

questionário. Desses 90% cerca de 68% dos graduandos estudam espanhol há mais de quatro anos. Os demais entrevistados se dedicam ao estudo desse idioma há mais ou menos três anos ou há três anos completos.

No intuito de investigar quantos alunos desse grupo lecionam ou pretendem lecionar, descobrimos que 43,8% dos graduandos ainda não lecionam. Desses 43,8%, 43% externaram que pretendem ensinar, enquanto 0,8% não registraram a pretensão de dar aulas de espanhol. Nesse grupo de alunos que não demonstrou interesse em trabalhar com esse idioma, a resposta de uma aluna chamou-nos a atenção. Ela deixa claro o seu desapego com essa possibilidade de ensino respondendo: “*Não, Deus me livre*”. Mais adiante, quando formos analisar os CF produzidos pelos alunos, retornaremos a essa aluna que não sente o menor desejo em lecionar, o que nos surpreendeu tendo em vista tratar-se de alguém que está se profissionalizando no âmbito de uma licenciatura.

Verificamos que 56,2% dos alunos já ensinam ou em pré-vestibular, ou em cursos de língua, ou, ainda, nos ensinamentos Fundamental e Médio. Se fizermos, no entanto, uma comparação com os primeiros dados coletados, observaremos que mesmo o primeiro grupo apresentando um maior número de graduandos que se interessam em ensinar a Língua Espanhola, no segundo grupo o número de estudantes que já leciona é maior do que no primeiro.

No que diz respeito à leitura de CF, 75% dos alunos investigados nunca leram contos em espanhol. Desses 75% há alunos que leram Contos Maravilhosos acreditando ser CF, outros nunca leram por não ser um gênero textual de fácil acesso em língua espanhola (limitação das bibliotecas universitárias e de cursos livres). Apenas 25% dos alunos já leram esse gênero, sendo que 12,5% classificaram os contos maravilhosos como CF, e os outros 12,5% leram, mas ou não lembram o nome do conto lido ou não informam nos questionários

os contos lidos. Aqui, notamos que 75% dos alunos não leram, ou seja, é um número maior em relação aos dados coletados no primeiro grupo.

Quando passamos para o item 4, importância dos CF nas aulas de ELE, observamos que 93,75% dos alunos crêem que desenvolver um trabalho com CF em ELE é louvável, pois permitirá que esses alunos desenvolvam a compreensão textual, o léxico, a imaginação, a estrutura gramatical desse idioma, os aspectos formais e funcionais desse gênero textual, além de acreditarem ser um bom trabalho pois os alunos já conhecem esse gênero na nossa língua materna. Apenas 6,25% não opinam por não ser do seu interesse ensinar esse idioma em nenhum lugar.

Vale salientar que mais uma vez nenhum dos graduandos entrevistados fala na possibilidade de desenvolver um trabalho em que se pretenda tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem dos aspectos que expressam a construção da temporalidade usando os CF. Quase todos, mais uma vez, falam na importância de se trabalhar com CF, mas nenhum faz emergir a questão da temporalidade. No entanto, vamos observar nas produções textuais se esses alunos conhecem a estrutura dos CF e se conseguem usar adequadamente os marcadores temporais tanto no primeiro, quanto no segundo plano do discurso. Verificaremos, assim, se trabalhar com esse tipo de narrativa infantil possibilita um melhor aprendizado no ensino de língua espanhola e também se a aproximação com a nossa língua materna favorece esse aprendizado.

O questionário que elaboramos foi constituído de cinco questões. As quatro primeiras questões tinham por finalidade conhecer um pouco as pretensões dos alunos que estão se preparando para ensinar a língua espanhola. A última questão nos indicia o contato que os graduandos têm com os CF e também com outros gêneros textuais/discursivos

Quando falamos em outros gêneros textuais/discursivos nos referimos aos Contos Maravilhosos e Exemplares que se fizeram presentes nas produções dos graduandos de

Língua Espanhola 8 e Prática de Espanhol II. Nosso intuito era realizar uma análise dos CF que supostamente seriam produzidos pelos graduandos. No entanto, acreditando estarem produzindo CF alguns alunos acabaram escrevendo outros gêneros textuais situados na ordem do narrar.

Os graduandos da disciplina de Língua Espanhola 8, por exemplo, escreveram Contos Maravilhosos, Exemplares, Contos de Encantamento e de Animais. Vejamos os números:

- 18,75% dos alunos escreveram CF;
- 18,75% conseguiram escrever Contos Maravilhosos;
- 18,75% escreveram Contos Exemplares;
- 6,25% produziram Contos de Animais;
- 18,25% produziram textos que não seguem a classificação utilizada nesse trabalho;
- 12,5% dos graduandos não conseguiram produzir o gênero textual pedido no questionário.

Aqui, podemos observar a diversidade de gêneros produzidos pelos alunos e que fazem parte do tipo narrativo; no entanto, é importante ressaltar que parece não estar claro para alguns estudantes o que é um CF. Essa é uma primeira observação importante sobre os textos produzidos, pois acreditamos que o alunado do sexto período de Letras já deveria conhecer esses gêneros que poderão ser trabalhados na sala de aula.

5.3 Análise do Resultado das Produções Textuais.

Das produções desenvolvidas, os Contos Exemplares nos chamaram a atenção, pois retratam realmente temas do cotidiano, ou melhor, problemas que fazem parte de grupos sociais distintos. Isso é o que nos mostra os contos 12 (sem título), 15, *El Primer Día de Trabajo de Joana*, e 16, *Um Nuevo Mundo*. O primeiro fala-nos de um garoto que ao perder a avó acabou indo morar numa creche, mas embora tenha tido uma vida sofrida conseguiu fazer boas amizades e também encontrar o amor de sua vida; o segundo, deixa claro que a vocação e o prazer em realizar um trabalho devem estar em primeiro lugar, pois não basta apenas surgir uma oportunidade de trabalho para alguém que está buscando-o, mas também é necessário estar preparado para o cargo que se pretende assumir; o terceiro conto exemplar revela que para ser feliz é necessário estar seguro do que se pretende lograr e perseverar.

No que diz respeito aos Contos Maravilhosos temos a produção 8 (sem título), a produção 11, *Caperucita Roja*, e a produção 14 (sem título). Os textos 11 e 14 tratam do conhecido conto *Chapeuzinho Vermelho*, porém há uma distinção na maneira como foi estruturada a fala das personagens. No primeiro, é o discurso indireto que se fez presente, já no segundo texto os discursos direto e indireto foram utilizados pela graduanda. No que diz respeito ao conto 8, uma outra graduanda escreve a estória de *Os Três Porquinhos*; nesse conto é a voz do narrador que leva as informações do enredo aos seus leitores.

Mas, além dos Contos Exemplares e dos Maravilhosos, identificamos um que pode ser considerado um Conto de Encantamento; encantamento não fazendo referência à classificação que é dada aos contos por Câmara Cascudo, mas sim ao fato de na produção segunda a graduanda ter desenvolvido uma estória com uma problemática real que foi solucionada com a intervenção de um elemento mágico. A problemática a que nos referimos é o desejo de ter uma estatura superior à sua. No entanto, poderíamos dizer que essa produção é um CF e não

de Encantamento, visto que há a presença do elemento mágico, a fada, há o termo inicial “Érase una vez”, todavia, devemos recordar que segundo Novaes e Jesualdo, o eixo problemático de um CF trata da busca pelo amor infinito e não de um desejo ligado a uma característica de uma personagem.

Já que estamos falando em contos, achamos coerente seguir a classificação dada às Fábulas por Câmara Cascudo. Para ele as fábulas são os Contos de Animais que tratam de histórias vividas pelo homem no mundo real, mas que são transformadas em narrativas infantis em que os animais assumem as ações realizadas pelo homem, como acontece na produção 6.

“Era una vez un grillo que hacía mucho gusto tocar guitarra e no gustava trabajar. Las hormigas siempre trabajando para ayunar comida para la llegada del invierno. Pero el grillo, cuando llegó el invierno se quedó con muy hambre y frío. Las hormigas con piedad trayeron comida para el grillo que jamás se olvidará de la lección: tenemos hora para todo; para la diversión y para el trabajo”.

Nesse conto vemos a importância da realização de trabalhos em grupo e também a necessidade que há em o homem saber dividir o seu tempo, pois como escreve o graduando: “há tempo para diversão e para o trabalho”.

Como explanamos anteriormente 12,5% dos graduandos não produziram nenhum conto e 18,75% produziram textos que não se enquadram na classificação dada por Novaes e Cascudo.

E os CF? o que podemos dizer dos CF produzidos pelos graduandos? Apenas 18,75% dos alunos desenvolveram CF. Em todos os CF desenvolvidos, há uma busca do príncipe encantado, a presença da bruxa, a fada, o elemento mágico, enfim, elementos que sempre estão presentes nos CF. Há que se ressaltar, no entanto, a interferência da língua materna

nessas produções escritas em ELE, interferências tais como: “... a la madrastra *o* corazón de um animal” (P 9, linha 3); “... mucha rabia de la princesa *por* causa ...” (P 10, linha 2); “...su balcón mirar *la* paisage.” (P 13, linha 5); “los árboles empezaron a *se* mover graciosamente” (P 13, linha 6); “*Mismo* sabiendo que Itália era muy lejos...” (P 13, linha 18). No primeiro exemplo temos o uso do artigo definido *o* da língua portuguesa acompanhando o vocábulo *corazón* da língua espanhola; no segundo exemplo o uso do *por* no lugar da preposição *a*; no terceiro, temos o uso inadequado do artigo definido *la* diante de um substantivo masculino; mais uma interferência é o uso incorreto do pronome enclítico *se*; outro caso freqüente de inadequação lexical é o uso incoerente do *mismo* em lugar da conjunção adversativa *aunque*. Além dessas interferências, há nos CF a presença de problemas ortográficos, frases truncadas, períodos longos e também, em alguns casos, ausência de concatenação entre os parágrafos, ou ainda, problemas semânticos, como: “... y solamente um príncipe poderia *cambiar* el hechizo” (P 10, linha 4). Aqui, a palavra adequada é *deshacer*, que significa desfazer ao invés de *cambiar*, que significa *trocar*.

No que diz respeito aos graduandos de Prática de Espanhol II, observamos também a presença de problemas semânticos, problemas ortográficos, interferência da língua materna, além de encontrarmos períodos longos em algumas produções. Vejamos alguns exemplos: **a)**

Problemas Ortográficos: aparecem em quase todas as produções: puzo (P 4), se proteger (P 6), conseguíó (P 6), engenuidad (P 3);

b) Problemas Semânticos: notamos o uso inadequado de certos vocábulos que interferem na compreensão textual, tais como:

(P 2) “... y esta podría ayudarla a cambiarse en una princesa” (lo correcto: transformarse)

(P 7) “la besa y entonces le vuelve la vida” (lo correcto: “las devuelve”, la regala”)

(P 9) “Ella entró en la casa y se quedó muy feliz rallando: ¡siempre imaginable que un día no tendría que venir acá más!” (problema coerência: se imaginava que deveria ir àquele lugar porque entrou feliz)

(P 10) “Por lo tanto en el fin de la historia, el menor resuelve perdonar a sus hermaos”. (Lo correcto: pero);

c) *Interferência da Língua Materna:* identificamos a transferência de expressões e palavras usadas na Língua Portuguesa, como:

(P 5) “El lobo llegó más rápido a la casa de la abuela de caperucita y de una vez solo engulló su abuela (lo correcto: rápidamente)

(P 3) “... vivia sola en un lugar distante de la floresta” (lo correcto: lejos)

(P 3) “... encontró un lobo, con cara de malo, que ... (lo correcto: con una cara mala)

d) *Período Longo:* em P 5 Caperucita Roja identificamos o descuido com a pontuação tornando a leitura cansativa.

(P 5) Caperucita Roja es una niña muy graciosa que un día fue llevar una merienda para su abuela y desobedece su madre ydo por un camino diferente, al llegar en casa de su abuela encueta en el lugar de ella un lobo que se pasa por su abuela para comeorla, pero ella descubre a tiempo, y descubre también su abuela presa en un ropero. Un cazador les ayudan matando el lobo, y nunca más Caperucita Roja desobedece.

Faz-se necessário salientar que esses exemplos citados acima não fazem referência apenas aos CF produzidos pelos alunos, mas também aos maravilhosos e exemplares. Esses contos foram os que se fizeram presentes nas produções textuais. De acordo com a nossa análise, 60% dos graduandos escreveram Contos Maravilhosos, 10% Contos Exemplares e 20% dos alunos conseguiram produzir Contos de Fadas. Mais uma vez os números nos

informaram que poucos continuam sendo os alunos que conhecem o que é exatamente um CF, ou seja, nesse segundo grupo o número de alunos que sabe escrever um CF é baixo. Esse fato nos chama a atenção, pois estamos diante de futuros professores de espanhol que desconhecem uma ferramenta de ensino valiosa para o desenvolvimento do aprendizado dos tempos verbais. No entanto, embora sejam poucos os graduandos que apresentem conhecer os CF, acreditamos ser relevante observarmos se esses graduandos usaram adequadamente os tempos verbais nos planos de discurso da narrativa infantil.

Relembrando o modelo de análise de Larivaille adaptado por Gillig, notamos que podemos realizar uma análise dos CF mais completa, pois este modelo nos permite ver o conto considerando o começo, meio e fim. Todavia, além de identificarmos essas partes constitutivas do conto, é possível observar as marcas do conto, tais como: a fórmula inicial (érase uma vez...), o desencadeamento (un día...), a sanção (y) e a situação final (y). Isto é, esse modelo nos mostra os elementos lingüísticos que são usados para marcar o início das partes que constituem o CF. Porém, não são sobre esses elementos lingüísticos que dedicaremos nossa atenção. Voltaremos nosso foco investigativo para os índices lingüísticos que constituem a temporalidade e que caracterizam esse gênero textual.

De acordo com o modelo de análise proposto por Gillig, podemos observar a construção da temporalidade nos CF analisando as partes constitutivas do conto (começo, meio e fim). Dessa forma, seguindo as análises feitas por Gillig e as nossas investigações, no primeiro momento do conto surge o pretérito imperfecto, na segunda o pretérito indefinido, o presente do subjuntivo e o pretérito imperfecto, e por fim, no terceiro momento o pretérito indefinido. No entanto, vale salientar, que desenvolvemos nossa análise com base nas conclusões chegadas por Harlig, demonstradas no seu artigo “*A Narrative Perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition(1995)*”. Nesse artigo, já comentado anteriormente, Harlig nos fala sobre os planos do discurso que surgem na

narrativa. Para ela o Primeiro Plano é o plano em que, através da fala do narrador, as ações avançam; já o Segundo Plano é aquele em que outras vozes aparecem no texto obrigando o escritor a mudar o tempo verbal que estava sendo usado no primeiro plano.

Considerando, então, esse estudo de Harlig, partimos para a nossa análise a fim de verificar como foi construída a temporalidade nos CF produzidos pelos graduandos. Iniciamos a nossa análise investigando as produções textuais dos alunos de Língua Espanhola 8. Como dissemos anteriormente apenas 18,75% dos graduandos escreveram CF, mas será que esses 18,75% utilizaram adequadamente os índices temporais? Como foi, de fato, desenvolvida a temporalidade nessas produções? Vejamos os textos desenvolvidos, valendo registrar que as produções que foram apresentadas até o momento nesse trabalho e as que serão apresentadas correspondem à escrita literal dos graduandos, ou seja, nenhuma modificação foi realizada, como correções ortográficas ou interferências da língua materna.

Produção 9 (doravante P 9) – Sem título

“Era una vez una niña que vivía con su madrastra. Esa era muy mala y tenía envidia de la niña que llamaba Blanca Nieves. Un día la madrastra ordenó que un cazador matase Blancanieves e le trajera su corazón como prueba de su muerte. Pero el cazador no tuvo coraje para matarla y llevó a la madrastra o corazón de un animal de la flor. Blanca Nieves entonces huyo y encontró una casita hermosa donde vivían siete enanos.

Ella vivió allá hasta cuándo l madrastra la encontró y, disfrazada, le dió un somnífero en una manzana y ella se quedó durmiendo hasta que un príncipe le besó y deshez el efecto del somnífero. Entonces ella se casó con el príncipe y vivieron todos felices por siempre.”

Nesta produção notamos o uso de marcadores temporais, como: “*era una vez*” e “*un día*”, e também o uso adequado dos tempos verbais Pretérito Indefinido e Pretérito Imperfecto

– verbos que aparecem com certa frequência no primeiro plano do discurso; contudo, vale ressaltar que a narrativa foi toda estruturada no primeiro plano. Todavia, mesmo não apresentando o segundo plano, verificamos que esses verbos e seus aspectos foram usados coerentemente.

Em P 9, houve um maior índice no uso do pretérito indefinido, tempo verbal muito utilizado em espanhol nas narrações e segundo Torrego (2000:150) “*es la forma más apropiada para las narraciones por indicar hechos pasados y terminados*”. Considerando esse aspecto verbal do indefinido, observamos seu surgimento em P 9: “*Ella **vivió** allá hasta cuando la madrastra la **encuentró** y disfrazada, le **dió** somnífero en una manzana y ella se **quedó** durmiendo*”.

Em relação ao Pretérito Imperfecto houve seis ocorrências nessa produção, mas apresentando-se com valores distintos, por exemplo:

1- Pretérito Imperfecto com valor *descriptivo*:

“Esa **era** muy mala y **tenía** envidia de la niña...”

2- Pretérito Imperfecto na *Linguagem Infantil*:

“**Era** una vez una niña que vivía con su madrastra”

3- Pretérito Imperfecto expressando *durabilidade na ação*:

“... **encuentró** una casita hermosa donde **vivían** siete enanos”.

Voltando nossa atenção à P 10, notamos que a estrutura narrativa foi desenvolvida também no primeiro plano do discurso, prevalecendo, dessa forma, o uso do Pretérito Imperfecto e do Pretérito Indefinido.

Produção 10 (doravante P 10) – La Princesa

“Era una vez una bella princesa que vivía con su familia en un gran palacio, pero existia una bruja que vivia en una floresta próxima al palacio y que tenía mucha ro de la princesa por causa de su belleza.

Un día la princesa fue caminar por la floresta y la bruja hice un hechizo para que la princesa pudiesse transformarse en una culebra y solamente un príncipe poderia cambiar el hechizo

La princesa se quedó muy triste, seria muy dificil que alguien pudiese dar un beso en una culebra

La familia de la princesa se quedó muy preocupada, pues no sabian en que lugar podrian encontrar la chica.

En una ocasión, un príncipe fue en el palacio y los padres de la princesa hablo del desaparecimiento de su hija y el príncipe desidió salir para procurar la princesa, caminó por toda la floresta y derepente se deparó con una culebra cualquiera, parecia bella y él dio un beso en la culebra que se transformó en una bella princesa y ellos vivieron felizes para siempre.”

Há, nessa produção, como na anterior, um maior número de verbos no indefinido. Esse dado vem confirmar que esse tempo verbal é o passado que aparece com frequência nas narrativas por marcar fatos realizados num passado que não tem ligação com o presente, a ação está acabada, por isso é considerado um tempo perfectivo.

No quinto parágrafo do texto, temos ações realizadas que indicam o avanço da narrativa através da sucessividade de eventos caracterizada por esse tempo verbal: “y *el príncipe desidió salir para buscar la princesa, caminó por toda la floresta y de repente se deparó con una culebra cualquiera parecia bella y él dio...*”

No que diz respeito aos aspectos do pretérito imperfecto, encontramos os mesmos valores identificados na P 9, como:

1- *Descrição do Ambiente:*

“Era una vez una bella princesa que **vivia** con su familia en un gran palacio, pero **existia** una bruja que **vivia** en una floresta...”

2- *Linguagem Infantil:*

“**Era** una vez...”

3- *Ação Durativa:*

“... **seria** muy difícil...”

Identificamos também a interferência da língua materna em: “un día la princesa *fue caminar ...*”, “...solamente un príncipe *poderia* cambiar...”; no primeiro exemplo notamos a ausência da preposição *a* na perífrase verbal, e no segundo exemplo, temos o verbo *poderia* no lugar do condicional *podría*. Também identificamos o uso inadequado do verbo *hacer* no pretérito indefinido em: “... y la bruja *hice* un hechizo...”, o correto seria “... la bruja *hizo* un hechizo...”

Chamamos a atenção do leitor para o uso inadequado do verbo *quedarse* em: “La princesa *se quedó* muy triste...”. O verbo *quedarse*, nesse contexto, indica um estado de permanência, mas o coerente seria usar “la princesa *se puso* muy triste...”, ou seja, ela passou do estado de não estar triste para o de estar; o verbo *ponerse*, no indefinido, indica uma ação que está ocorrendo. Este problema, no entanto, não diz respeito a inadequações na marcação da temporalidade, mas aos aspectos e traços semânticos dos verbos utilizados.

Vejamos, agora, a Produção 13:

Produção 13 (doravante P 13) – Sem Título

“Era una vez una bella princesita que nació en un decadente reino que se llamaba Brasil. Ella vivía muy triste por vivir en una tierra tan desgraciada y por estudiar aquello que no le gustaba.

No había nada que hacer en su reino y todos los príncipes de allá eran muy brutos y feos. La princesita no querría a nadie, el matrimonio para ella era una idea muy aburrida. Sus padres se quedaban muy triste con eso.

Un bello día, la princesita no tenía nada que hacer y fué hasta su balcón mirar la paisaje. El viento sopra despacio y las hojas de los árboles empezaron a se mover graciosamente. Un muchacho de piel morena, pelos negros y ojos sedutores caminaba por entre la vegetación. Su ropa tenía las más bellas pedrarias y la princesita no pudo dejar de encantarse con él. El bello príncipe la miró en su balcón y dijo:

- Buen giorno, signorina. ¡Che bella sei!

La princesita no comprendía la estraña lengua del extranjero y respondió:

- Oh, bello caballero, no comprendo su hermosa lengua, vivo acá en la más grande soledad y tu eres el hombre más guapo que ya he visto en todo el reino. ¿De donde eres?

- Vengo da Firenze, Signorina.

- ¿Italiano? !Qué suerte la mía! Hay la valentía de los hombres de carácter y la belleza de los Dioses...

- Come sei bella, principessa. Voglio sposarti, viene com me?! Dijo el príncipe, intentando hablar español.

- Me voy contigo, ¡mi hermoso príncipe!

- Andiamo, mio angelino! Sara come arrivare al cielo. Ti portero allá tierra dalla mia famiglia.

Así, los dos jóvenes fueron a caballo por la floresta hasta su destino. Mismo sabiendo que Itália era muy lejos y que pasaría por muchas cosas, la bella princesita se puso muy feliz por haber encontrado su pareja y dejado para atrás su viejo e mediocre mundo. Algunos meses después D. Francesco Guglielmo di Capoloveri se casó con la bella princesita y tuvieron 3 hijos.”

Esta produção nos chama a atenção, pois é a única que além de ter organizado a narrativa considerando os dois planos do discurso, traz verbos que mostram a relação de anterioridade, simultaneidade e posterioridade nas ações desenvolvidas nessa narrativa. A mudança dos tempos verbais é verificada na transferência do primeiro para o segundo plano. Notamos que no primeiro plano o tempo verbal que prevalece é o passado, mas quando as vozes das personagens surgem no desenvolver da narrativa é o presente que domina.

Chamou-nos a atenção também o fato de o pretérito imperfecto ter aparecido em maior número em relação ao pretérito indefinido; foram 16 ocorrências do pretérito imperfecto e 12 do indefinido.

Identificamos o uso variado de marcadores temporais, como: “*era una vez*”, “*un bello día*”, “*algunos meses después*”. Tanto esses marcadores quanto o uso coerente dos tempos verbais apontam para o uso adequado dos elementos que constituem a temporalidade verbal. Mas, analisemos os aspectos dos verbos que foram usados nos planos do discurso:

1- O Indefinido, como já foi dito, é usado para marcar ações que foram realizadas, fazendo com que a narração avance:

“El bello príncipe la miró en su balcón y dijo...”

“Algunos meses después Di Francesco Guglielmo di Capoloveri se casó con la bella princesita y tuvieron 3 hijos”.

2- Indefinido nas ações realizadas e pontuais:

“Era una vez una bella princesita que nació...”

Su ropa tenia las más pedrarias y la princesita no pudo dejar de encantarse con él”.

3- Uso do Imperfecto na Linguagem Infantil:

“Era una vez una bella princesita...”

4- Imperfecto expressando duração da ação:

“El viento soprava despacio”

*“ La princesita no **comprendía** la estraña lengua...”*

5 – Imperfecto usado em descrições:

“Los príncipes eran muy brutos y feos”

“Ella vivía muy triste...”

Quando passamos para o segundo plano, vemos o uso adequado de outros tempos verbais, como o presente:

1- Presente Atual:

*“... no **comprendo** su hermosa lengua, **vivo** acá en la más grande soledad...”*

2 –Presente Gnômico:

*“... tu **eres** el hombre más guapo...”*

Há a presença do Pretérito Perfecto Compuesto:

“eres el hombre más guapo que ya **he visto** en todo el reino...” . Nesse exemplo, temos o uso do Pretérito Perfecto com um valor de um passado emocional relacionado ao momento da fala.

Verificamos, aqui, a atenção do graduando ao estruturar o texto considerando os dois planos do discurso; planos que nos permitem ver a mudança dos tempos verbais e os aspectos desses tempos usados pelos graduandos.

Em relação aos alunos de Prática de Espanhol II 20% dos graduandos, que participaram da coleta de dados, conseguiram escrever CF. No entanto, observamos que essas produções foram todas desenvolvidas no primeiro plano prevalecendo o uso do passado. Identificamos o uso do imperfecto, além do indefinido, e alguns de seus valores na produção abaixo:

Produção 2 (doravante P 2) – Sem Título

Érase una vez una linda campesina llamada Ana. Ella vivía con su familia en una pobre casita. Para dar de comer a sus hermanitos, Ana trabajba con su madre en la cosina de un gran castillo. Allá vivía un príncipe muy infeliz porque aún no se había enamorado. Cierta vez, mientras él caminaba por su jardín vió a Ana que estaba planchando los ropajes del rey. El príncipe se enamoró imediatamente por Ana, pero como Ana era pobre ellos no podrían casarse. Ana se acordó que vivía en el bosque una viejita hada y esta podría ayudarla a cambiarse en una princesa. Gracias a la bondad del hada, Ana se convirtió en una linda princesa y así pudo casarse con el príncipe. Ellos vivieron felices por toda la vida.

1- Pretérito Imperfecto na Linguagem Infantil:

“*érase una vez una linda campesina llamada Ana*”.

2- Usado para descrever o ambiente:

*“Ella **vivia** con su familia en una pobre casita. Para dar de comer a sus hermanitos, Ana **trabajaba** con su madre en la cosina de un gran castillo. Allá **vivia** un príncipe muy infeliz”.*

3- Ação Durativa:

*“mientras él **caminaba** por su jardín...”*

Verificamos o uso do indefinido com a função de relatar fatos, fazendo com que a narração avance.

*“Ana se **convirtió** en una linda princesa y así **pudo** casarse con el príncipe. Ellos **vivieron** felices por toda la vida”.*

Observamos que nessa produção, apesar de o graduando ter estruturado seu texto no primeiro plano, ele usou adequadamente os verbos e também os marcadores temporais que favoreceram no desenvolvimento da temporalidade, marcadores tais como: “*érase una vez*” e “*cierta vez*”.

No que diz respeito à Produção 4, notamos que a ocorrência de verbos no indefinido é maior que na produção anterior. Embora, essa constatação não indique nenhuma inadequação no desenvolvimento da narrativa, acreditamos ser importante registrar uma vez mais que é o Pretérito Indefinido o tempo verbal mais indicado para ser usado em narrações como essa.

Como no anterior, o texto foi desenvolvido no primeiro plano apresentando a utilização de verbos no passado, como o indefinido e o imperfecto. Vejamos os dados da análise.

1- Pretérito Imperfecto na Linguagem Infantil:

“era una vez...”

2 – Pretérito Imperfecto na Descrição do Ambiente:

“todos la maltrataban y mandaban...”

Há também a presença do pretérito indefinido:

*“Hasta que un día **apareció** un hada y la **transformó** en una princesa.”*

Além desses passados citados, identificamos o uso do Pretérito Perfecto Compuesto, que não está adequadamente usado. Seu uso é considerado inadequado, pois o aluno o emprega para dar continuidade à narrativa, ou seja, para seqüenciá-la:

*“Ella **fue** a una fiesta donde **conoció** un príncipe que se **ha apasionado** por ella.”* Aqui, o aluno deveria ter dado continuidade à narração dos fatos com o uso do indefinido.

Mas, além desses dados vemos a presença de marcadores temporais, como: *“era una vez”, “hasta que un día”, “y así”*.

Diante desses dados apresentados, se fizermos uma comparação entre as produções desenvolvidas por ambos os grupos, perceberemos que apenas 38,75% dos graduandos conseguiram escrever CF. Todavia, somente 7,75% desenvolveram produções em que foi possível identificar a mudança dos tempos verbais na transferência de discurso do primeiro plano para o segundo plano. Já 31% dos que produziram CF não escreveram considerando a existência desses dois planos, mas desenvolveram com adequação a trama levando em consideração não apenas a ordem cronológica dos contos, mas também os elementos lingüísticos e os de magia feérica que estão presentes nos contos clássicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nos dados apresentados anteriormente, notamos que os professores de língua estrangeira estão cada vez mais preocupados em desenvolver atividades comunicativas que levem o alunado a produzir textos de gêneros textuais/discursivos diferentes. No entanto, pouca ou nenhuma atenção está sendo dada ao gênero textual CF, que desde muito cedo é difundido em diversas culturas, especialmente nas ocidentais.

Esse gênero revela-nos as possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos não só com crianças, mas também com jovens e adultos, recuperando elementos que fazem parte da memória textual/discursiva, tanto na modalidade oral, quanto escrita da linguagem. Com os contos, em geral, e os CF, em particular, o professor de ELE pode trabalhar uma série de fenômenos lingüísticos que vão do léxico ao discurso, incluída aqui a temporalidade, tema da nossa investigação.

Percebemos que as atividades citadas e outras mais podem ser desenvolvidas de forma a levar o aluno a desenvolver as competências que possui desse gênero. Todavia, ainda que os sujeitos da pesquisa tenham citado algumas dessas atividades, nenhuma menção foi feita ao trabalho com a construção da temporalidade verbal através dos CF. Esse fato nos preocupa pois vemos que através desse tipo textual o aluno de ELE poderá ampliar o uso adequado dos tempos verbais próprios dessa narrativa. O uso dos CF nas aulas de ELE dará a oportunidade de o alunado aprender a diferenciar os dois sistemas de marcação do tempo (e não só), o da Língua Portuguesa e o da Língua Espanhola, mergulhando no mundo da fantasia.

Mas, é importante salientarmos que realizar uma transposição didática desse gênero textual exige um planejamento curricular bem elaborado em seqüências didáticas. Acreditamos que um trabalho como este requer tempo e formação teórica sólida na área dos estudos textuais e discursivos, bem como na área da didática de línguas. Desse modo, o

professor de línguas terá as condições de base para elaborar um plano curricular em que sejam privilegiadas as práticas languageiras da vida cotidiana, mas também as práticas languageiras que, por razões variadas, estão situadas no âmbito da escola, ao menos para alunos oriundos das camadas populares que freqüentam uma instituição pública de ensino.

Importante também é levar os diferentes gêneros textuais/discursivos para a sala de aula não considerando-os um instrumento de comunicação, mas fundamentalmente um objeto social e histórico cuja apropriação se dá em uma dada situação discursiva.

Esperamos que o resultado da nossa pesquisa tenha revelado a importância de realizarmos experiências didáticas que privilegiam gêneros considerados relevantes para o desenvolvimento das competências textuais/discursivas (orais e escritas) do alunado dentro e fora do âmbito escolar; esperamos também que essa investigação leve os professores de ELE a refletirem sobre a questão da temporalidade, visto que através dos CF é possível realizar um trabalho em que o alunado não só conhecerá esse gênero como também terá a oportunidade de desenvolver os aspectos vinculados à temporalidade, fora das situações languageiras "pragmáticas" e dos pouco eficazes exercícios estruturais de conjugação verbal e de identificação das classes de palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, H. GAGLIARDI, E. **Trabalhando com os gêneros do discurso narrar: contos de fadas.** São Paulo: FTD, 2001.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, 2002, p.65-76.

AGUIR, V.; BARCO, F.; FICHTNER, M.; REGO, Z. **Era uma vez na escola...** Formando educadores para formar leitores. Minas Gerais: Formato, 2001.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro: Paes e Terra, 1984.

BEZERRA, M. Textos: Seleção Variada e Atual. In.: DIONÍSIO, Ângela. **O livro didático de português – múltiplos olhares.** RJ: Lucerna, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília, MEC, 1998.

BRONCKART, J-P. Sequências e outras formas de planificação. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999, p.218-246.

_____. Os mecanismos de textualização: a coesão verbal. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999, p 274-313.

CASTEDO, M. Construcción de Lectores y Escritores. **Lectura y Vida**. Año 16, n° 3, 1995, p.5-24.

CANO, N. ¿cómo generar la función epistémica del texto escrito en al aula escolar? **Lectura y Vida**, año 20, n° 2, 1999.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002.

COLOMER, T. O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão Leitora. In.: CARVAJAL, F; RAMOS, J. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

COSTA, S. A Apropriação de “Gêneros Discursivos” na Escola: Contribuição ao Ensino/Aprendizagem de língua Materna. **Boletim da Abralín**, ed. 21 – junho, 1997.

COSTA, S.; FREITAS, M. **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

DIONISIO, A; MACHADO, A; BEZERRA, M, (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n° 11, 1999.

DOURADO, M.; OBERMACK, G. Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. In.: LEFFA, V (Org.). **O Professor de Línguas** – construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

DUBOIS, M. Lectura, Escritura y Formación Docente. **Lectura y Vida**. Año 16, nº 2, 1995, p 5 – 11.

EDMUNDSON, M. V. **O Livro Didático de Língua Inglesa**. Recife, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

EVANGELISTA, H., SILVA, S. Considerações sobre o Desenvolvimento da Habilidade de Escrita em Língua Estrangeira. **TELA** – Textos em Lingüística Aplicada. Universidade Católica de Pelotas, 2000.

FALCÃO, V. Ler em Língua Estrangeira: o que é preciso saber? **Revista de Letras**, v. 19, nº ½, 1997.

GARCÍA, M., HERNÁNDEZ, J. **Español sin Fronteras**: curso de lengua española. v. 1. São Paulo: Scipione, 2002.

GILLIG, J-M. **O Conto na Psicopedagogia**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **Contos de Fadas**. Belo Horizonte:Itatiaia, 2000.

HARLIG, K. **A Narrative Perspective on the Development of the tense/aspect system in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HEMAIS, B. A Produção de Texto em Inglês: A Percepção de Alunos. **TELA – Textos em Lingüística Aplicada**. Universidade Católica de Pelotas, 2000.

JESUALDO. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura – Texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, V., ARACY, E. (Orgs.). **O Ensino da Leitura e Produção Textual**. Alternativas de Renovação . Pelotas, RS: EDUCAT, 1999.

LEONEL, A. Produção Escrita: Prazer ou Punição? Uma experiência de ensino/aprendizagem. **TELA – Textos em Lingüística Aplicada**. Universidade Católica de Pelotas, 2000.

LOPES, L. **Oficina de Lingüística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

LOPÉZ, I. Comprensión y Producción Textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas. **Lectura y Vida**. Año XIX, nº 1, 1998.

LOURDES, M., MATENCIO, M. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. São Paulo: Mercado Letras, 2000.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños** – Morfosintaxis. Barcelona: Difusión, 1999.

MARCUSCHI, L. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In.:ZILBERMAN, R.; SILVA, T (Orgs.). **Leitura: perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1995.

MARCUSCHI, L. **Gêneros Textuais: o que são e como se constituem**: UFPE, 2000. (Mímeo).

_____. **Gêneros Textuais: conceituação, constituição e circulação – a perspectiva sócio-histórica de Mikhail Bakhtin**, 2002. (Mímeo).

_____. Gêneros Textuais: definição de funcionalidade. In.: DIONISIO, A.; BEZERRA, M.; MACHADO, A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDOZA, M. **Reflexión del Marco Legislativo en el cual se mueve la Enseñanza de la Lengua Extranjera en el Brasil** – Parámetros Curriculares Nacionales. s.l.: 1998, p. 1-120.

MORENO, C.; TUTS, M. **Curso de Perfeccionamiento- Hablar, escribir y pensar en español**. Madrid : SGEL, 1991.

NOVAES, N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Literatura Infantil: Teoria** – análise – didática – 6. ed. São Paulo. Ática, 1997.

_____. **Panorama Histórico da literatura infanto-juvenil:** das origens européias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo. Ática, 1991.

PLA, Á. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: PÉREZ, F.; RAMOS, J. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a Ler e a Escrever.** Porto Alegre: ArtMed, [s.d].

PINTO, A. Leitura: perspectiva socioconstrutivista. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 20, nº 38: Campinas: São Paulo, 2002.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Influência no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. In.: MARCUSCHI, E. (Org.). **Formação do Educador, Avaliação e Currículo.** Recife: Ed. UFPE, 1999.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Influência no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: **SEMINÁRIO PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, QUALIDADE DA APRENDIZAGEM E CIDADANIA.** Recife, 1998.

_____. Ensino-aprendizagem de inglês no século XXI: principais inovações. **Revista do GELNE**, vol. 2, nº 1, 2000.

PONTUAL, J. **Dor-Amor.** A Escritura-Leitura dos Contos de Fadas. Recife. Tese (Doutorado) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

REVILLA, I. La interlengua en la adquisición lenguas próximas. In.: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 8, 11-19. ISSN, 1998.

ROJO, R. **O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: “Fazer Pão” e “Encaixar”**. 1989. 242f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RUDIO, F. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHENEUWLY, B. **O ensino da comunicação**. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2003.

_____. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In Y. Reuter (Ed.). **Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)**. Bern: Peter Lang, 1994. 155-173

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In.: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

TEBEROSKY, A, FERREIRO, E. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORREGO, L. **Gramática didática del español**. Madrid: SM, 2000.

VÁZQUEZ, A., MATTEODA, M., ROSALES, P. Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. **Lectura y Vida**, año 21, 2000.

VILLEGAS, C. Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. **Lectura y Vida**, año 20, 1999.

Contos de Fadas:

MARQUES, C. **Blancanieves** . Clásicos de Oro: Todolivro. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Cinderela**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Branca de Neve e os Sete Anões**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **A Bela Adormecida**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **A Bela e a Fera**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MURRAY, R. **A Bela Adormecida**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.

SÁNCHEZ, J. **La Cenicienta de Perrault**: Algaida, 1994.

SÁNCHEZ, J. **La Bella Durmiente de Perrault**: Algaida, 1994.

TORNERO, J; FERNÁNDEZ, J. **La Cenicienta**. Sevilla: ALGAIDA, 1994.

TORNERO, J; FERNÁNDEZ, J. **La Bella Durmiente**. Sevilla: ALGAIDA, 1994.

Contos Maravilhosos:

CLÁSICOS AZULES. **Caperucita Roja**. Madrid: LIBSA, 1999.

MARQUES, C. **Pinocho**. Clásicos de Oro: Todolivro. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Los Tres Cerditos** . Clásicos de Oro: Todolivro. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Peter Pan**. Clásicos de Oro: Todolivro. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Os Três Porquinhos**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Chapeuzinho Vermelho**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **O Gato de Botas**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **João e o Pé de Feijão**. Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

MARQUES, C. **Pinóquio** Ed. Claranto. [S. L.: s. d.]

ANEXOS

I – QUESTIONÁRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

COLETA DE DADOS

ASIGNATURA: PRÁTICA DE LENGUA ESPAÑOLA II

TOTAL DE ESTUDIANTES: 12

PRESENTES: 10

Clasificación	<i>Tiempo de Estudio en ELE</i>	<i>¿Desea enseñar la LE o ya enseña?</i>	<i>¿Ya ha leído alguna Narrativa Infantil? ¿Cuál?</i>	<i>¿es importante trabajar Cuentos de Hadas en ELE? ¿Por qué?</i>	<i>¿Ya has trabajado cuentos de hadas en las clases de ELE?</i>
1 – alumna	7 años	Sí, pero las escuelas en general no ofrecen esta asignatura	Sí, varias; Pinocho, la Cenicienta, Los tres Cerditos, Blancanieves, Caperucita Roja, La Bella y La Bestia, etc.	Sí, pues el niño ao momento que hace la lectura de un cuento de hadas zambulla en el mundo de la imaginación. Este género es muy importante en el desarrollo de la lectura porque despierta el placer de la lectura. EL niño “se ve” en la figura del héroe.	Ya he trabajado cuentos de hadas en la enseñanza de lengua española
2 – alumno	Desde 1992	Já ensino ao médio e pretendo sim	Sim. “Caperucita Roja”; “La	Sim, mas não só os Contos de Fadas (C.F.)	Não.

		ensinar ao fundamental também.	bella y la bestia”; “Los músicos de Bremen”; “Pulgarcito”, etc.	como também outros gêneros textuais narrativas (como crônicas, contos, romances, etc.) Uma importante contribuição dos C.F. está no desenvolvimento ação e da capacidade crítica do leitor já que suas temáticas contribuem para que leitor mergulhe num mundo de fantasias, com príncipes, princesas, fadas, bruxas, etc.	
3 – alumno	Estudo lengua española que ingresé en la Universidad . Paralelo a eso, hice un curso por seis meses en el espacio cultural de Maceió.	Pretendo poner en práctica lo que aprendí en la Universidad así que finalizar el curso. Ahora, no tengo tiempo de conciliar el ensino de español con los estudios de la Universidad.	No. Pero ya tuve contato con los clásicos infantiles para otras finalidades.	Si. Principalmente por ser un género distinto daqueles que tradicionalmente se trabajan en las clases. Después, por el valor lúdico, por la capacidad de conducir los alumnos a un universo imaginario y por los ensinamientos que son pasados a cada final de los cuentos.	Não
4 – alumna	4 anos	Pretendo ensinar no	Não.	Sim, qualquer gênero pode ser	Jamás he trabajado con

		ensino médio e já ensino em um curso de línguas.		trabalhado em ELE, contanto que respeite o nível de aprendizagem (ou de conhecimento) acerca da ELE dos alunos.	niños los cuentos de hada en ELE
5 – alumna	5 anos. Estudiei para o vestibular e no curso de Turismo do CEFET, além da faculdade.	Sim. Ainda não ensino nestas séries. Ensino num pré-vestibular.	Não.	Sim. Porque assim já vai familiarizando o aluno adolescente com um idioma que não é a sua língua materna. Iria facilitar, e muito, o ensino do idioma de língua estrangeira quando estudado em séries mais adiantadas. Iria, também facilitar a compreensão de textos do idioma e o conhecimento do vocabulário.	Não
6 – alumno	Hace tres años y medio, empecé la Universidad y un año después busqué un cursillo.	Pretiendo, soy profesora del ayuntamiento – pero en la escuela que doy clases aún no tiene la asignatura de español. Espero que luego sea aprobada la ley que la lengua española pasa a ser currículo en las	Muchas, tengo una colección de los clásicos infantiles, con doce cuentos.	Sí, creo que todos los materiales son validos cuando quieres aprender una lengua, pero es necesario saber usálo. Cabe al profesor buscar formas interesantes de presentar los contenidos (y creo que los cuentos son muy buenos materiales)	Não

		escuelas.		adecuandolos al nivel de sus alumnos.	
7 – alumno	9 anos	Pretendo. Já ensinei.	Sim. Chapeuzinho vermelho	Sim. Porque além de ser um gênero textual consagrado na literatura geral, faz com que as pessoas se reportem às personagens do texto, se situam nele e aprendem lições de vida.	Sim. Trabalhei este gênero, observando principalmente a compreensão de leitura.
8 – alumna	Estudo há cinco anos (desde 1998 – no cursinho pré-vestibular)	Pretendo ensinar em cursos de língua estrangeira, porém se aparecerem boas oportunidades, concursos, posso pensar em ensinar nos cursos Médio ou Fundamental.	Sim. Caperucita Roja.	Sim, porque são histórias que muita gente já conhece, mas a maioria lê apenas em sua língua materna. Ao ler em uma língua estrangeira, pode aperfeiçoar não só a leitura, mas a oralidade, pois a partir da leitura podem surgir discussões sobre o tema.	Nunca há trabajado con cuentos de hadas
9 – alumno	Nueve años	Ya doy clases de español	Ya, Blancanieves, “a Bella Durmiente” y Caperucita Roja.	Me parece interesante trabajar con cuentos de hada en el antiguo “primer grado” pues en el bachiller los alumnos no tienen tanto interés por este asunto.	Nunca he trabajado con los cuentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

COLETA DE DADOS

ASIGNATURA: LENGUA ESPAÑOLA 8

TOTAL DE ESTUDIANTES: 17

PRESENTES: 16

Clasificación	<i>Tiempo de Estudio en ELE</i>	<i>¿Desea enseñar la LE o ya enseña?</i>	<i>¿Ya ha leído alguna Narrativa Infantil? ¿Cuál?</i>	<i>¿es importante trabajar Cuentos de Hadas en ELE? ¿Por qué?</i>	<i>¿Ya has trabajado cuentos de hadas en las clases de ELE?</i>
1 – Alumno	Hace cinco años que estudio español	Yo pretendo sí. Pero ahora no enseño, estoy muy ansioso para empezar	Sí, yo leí La Caperucita Roja, es estupenda, yo aconsejo a todos leerla	Todo que hacemos alcanzarl la interacción alumno-lengua és de buen provecho. Trabajar cuentos de hada con niños es estupendo, pues por medio de ellos vámonos proporcionando placer para los niños y este placer es oír un cuento en lengua extranjera – español. Pero no lo aconsejo para adultos, pues los mismos están con la edad desproporcional para tal tarea y siendo así se tornaría una tontería tal tarea.	No
3 – alumna	5 anos: 1 ano e meio em	Ensinei em 2002 e pretendo	Não nunca li pela grande	Sim. Acho que da mesma maneira que os	Nunca trabalhei

	núcleo de língua (CILD- gov do Estado); 2 anos no cursinho; e 2 anos e meio na UFPE	conseguir outra oportunidade de trabalho este ano (2003)	dificuldade de acesso a essa literatura	Contos de Fadas auxiliam no aprendizado de nossa língua pode também auxiliar no da Língua Espanhola. Os textos que nos servem como base didática geralmente são muito reais e praticamente não trabalham com o imaginário	por falta de subsídios
4 – alumna	Hace cinco años que estudio español	Enseño Español hace dos años en el ensino fundamental y medio	No	Si, porque sirve de complemento para ampliar el vocabulario y consecuentemente el conocimiento de algunos géneros literarios ne la lengua española.	No
5 – alumno	3 años en la Universidad	Pretendo ensinar no Ensino Médio	El Platero y yo	Acho muito importante, porque o texto, ou melhor, o seu uso didaticamente é bastante eficaz	Não informou
6 – alumno	De 1996 à 1999. Estudei espanhol em pré-vestibular. De 2000 até o corrente ano estudo na própria Universidade	Ainda não ensino, porém até o momento “algo” especial ainda não me despertou para o ensino	Não li	Acho que é mais uma forma de fixação da língua. Leitura, escrita e a visualização dos desenhos é uma maneira de relacionar palavras com o visual.	Não
7 – alumno	3 anos	Dependerá da oportunidade	Não	Sim. 1) Creio que seja importante saber como se conjectura esse gênero em ELE; 2) Cognição – recorrer a outras alternativas de compreensão/produção; 3) o léxico; 4) Instrumento que pode ser trabalhado com crianças para uma melhor aproximação com a língua.	Não
8 – alumna	7 anos.	Ainda não sei,	Não	Sim. Para trabalhar a	Não

	Desde o 3º ano no colégio Contato. Depois em cursinho.	não me sinto preparada (conversação)		linguagem e as idéias, isto é: como as (mesmas) idéias do conto estão estruturadas na língua estrangeira? Que diferenças apresentam?	
9 – alumna	5 anos	Pretendo ensinar	Não	Sim. É um instrumento a mais e, como muitos conhecem os contos de fadas, facilita a aprendizagem sem ter que ficar traduzindo direto	Não
10 – alumna	Estudo há 4 anos e iniciei em um cursinho	Já ensino a crianças de 1º série em um colégio municipal do Recife	Sim	Não só contos de fadas como qualquer outro tipo de manifestação literária. Acredito que os contos de fadas interessem mais as crianças.	Não
11 – alumna	3 años	Ya enseño lengua española hace un año y seis meses	Sí, Caperucita Roja	Claro que sí, pues es importante trabajar todos los géneros textuales en clase; los cuentos por su vez es un texto muy gracioso y que despierta la curiosidad de los alumnos	No
12 – Alumno	7 anos	Não	Sim. La cenicienta, Caperucita Roja y Marcelino san y vino	Não posso opinar. Não me interessa ensinar espanhol em nenhum lugar.	Não
13 – alumna	7 anos	Não, Deus me livre!	Não	Sim. Tudo é válido	Não.
14 – alumna	Antes de ingresar en la univ. Hice 6 meses de español. O sea, estudio hace 3 años y medio.	Ya enseño. Trabajo con jóvenes y adultos, no es una escuela, es un curso de idiomas ofrecido por el ayuntamiento de Recife, a las personas que no tienen condición	Sí. Caperucita Roja y Blancanieves.	Sí. Pues generalmente el cuento ya es conocido por todos los alumnos, entonces va a ser muy bueno trabajar el cuento en lengua española	No

		de pagar un curso.			
15 – alumna	Iniciei aqui na Universidade	Sim, mas não tem muito campo para isso pois as escolas estaduais e municipais não têm	Não	Sim, porque além de trabalhar a língua espanhola os alunos vai também despertar a imaginação da criança	Não
16 – alumno	Hace 7 años	Yo ya ensino español para tres grupos de estudiantes de “pré-vestibular”, peor no sé si quiero continuar	Ninguna	Sí, es muy importante trabajar los cuentos de hada, pues con ellos los alumnos pueden aumentar su dominio de Español como lengua extranjera. Pero no se puede aplicarlos en todos los niveles de ensino. Creo que un grupo de “pré-vestibular” no le gustaría.	No he trabajado los cuentos de hada, pero si yo trabajar algún día con un grupo de español como lengua extranjera será algo válido.

II- PRODUÇÕES

TEXTUAIS

CUENTOS ESCRITOS POR ALUMNOS/ PRÁCTICA DE LENGUA ESPAÑOLA II

(1) LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO

Érase una vez un niño que vivía con su madre. Ellos eran muy pobrecitos. El niño se llamaba Juanito. Un día, la madre de Juanito le mandó salir de casa para vender la única vaca que ellos tenían y Juanito salió. En este momento un hombre que pasaba por allí vio a Juanito y su vaca y le hizo la propuesta de cambiar la vaca por tres granos de alubias, entonces Juanito aceptó. Cuando llegó en casa con los tres granos de alubias su madre se quedó muy aburrida con él. Juanito plantó las alubias, creyendo en lo que el hombre había hablado: - “!te tornarás un hombre muy rico!”.

En el día siguiente... ¡Qué sorpresa! Había un árbol muy grande al lado de la casa de Juanito. Juanito subió en el árbol y encontró un grande castillo sobre las nubes. Entró en el castillo y vio un gigante muy feo durmiendo. También vio una harpa de oro que tocaba una linda canción mientras el gigante dormía y también una gallina que ponía huevos de oro. Juanito cogió la gallina y el harpa y corrió para volver para su casa pero en este momento, ¡el gigante despertó! Muy furioso, el gigante corrió para coger Juanito pero Juanito ya estaba en el suelo y luego cortó el árbol. Entonces el gigante cayó y murió. Juanito volvió para su casa y vivió con su madre, el harpa y la gallina de los huevos de oro y fueron felices para siempre.

(2)

Érase una vez una linda campesina llamada Ana. Ella vivía con su familia en una pobre casita. Para dar de comer a sus hermanitos, Ana trabajaba con su madre en la cocina de un gran castillo. Allí vivía un príncipe muy infeliz porque aún no se había enamorado. Cierta vez, mientras él caminaba por su jardín vió a Ana que estaba planchando los ropajes del rey. El príncipe se enamoró inmediatamente por Ana, pero como Ana era pobre ellos no podrían casarse. Ana se acordó que vivía en el bosque una viejita hada y esta podría ayudarla a cambiarse en una princesa. Gracias a la bondad del hada, Ana se convirtió en una linda princesa y así pudo casarse con el príncipe. Ellos vivieron felices por toda la vida.

(3) CAPERUCITA ROJA

Era una vez una chica que tenía una abuela que vivía sola en un lugar distante de la floresta. Esta chica usaba una caperucita roja y caminaba por la floresta siempre cantando. Un día precisó visitar su abuela que estaba enferma y fue llevar unas galletas que su mamá había hecho.

En el camino encontró un lobo, con cara de malo, que preguntó donde la chica iba. Ella, en su ingenuidad, dice que estaba yendo a la casa de su abuela. El lobo llegó más rápido a la casa de la abuela de caperucita y de una vez solo ingulló su abuela.

Cuando caperucita llegó a la casa encontró su abuela en el vientre de lobo. Pero después llegó el cazador, sacó del vientre de lobo su abuela y puso una piedra en el lugar donde estaba la viejita. E así, todos se quedaron felices para siempre.

(4)

Era una vez... una pobre y bella chica que vivía con su madrastra y más tres hijas de ella. Todos la maltrataban y mandaban cenicienta, era así que ella se llamaba, hacer todos los servicios de un ama de casa. Hasta que un día apareció un hada y la transformó en una princesa. Ella fue a una fiesta donde conoció un príncipe que se había apasionado por ella. EL príncipe sacó a cenicienta de la casa de su madrastra y se casó con ella. Y así vivieron felices para siempre en el reino.

(5) CAPERUCITA ROJA

Caperucita Roja es una niña muy graciosa que un día fue a llevar una merienda para su abuela y desobedece a su madre yendo por un camino diferente, al llegar en casa de su abuela encuentra en el lugar de ella un lobo que se pasa por su abuela para comerla, pero ella descubre a tiempo, y descubre también a su abuela presa en un ropero. Un cazador les ayuda matando al lobo, y nunca más Caperucita Roja desobedece a su madre.

(6) LOS TRES CERDITOS

Era una vez tres cerditos que resolvieron construir sus casas para protegerse del lobo que vivía en la mata. Pero, dos cerditos eran muy juguetones y decidieron jugar primero antes de hacer su casa, cantaron y bailaron el día entero [quien tiene miedo del lobo malo, lobo

malo...], mientras el otro constroya su casa. El primero cerdo construiu su casa de paja, el segundo con madera y el tercer que se ha dedicado más la hice deladrillo.

Cuando el lobo llegó a la casa del primero cerdo, la sopló y la casa fue al piso, el cerdo huyó para la casa del 2° cerdo – donde el lobo sopló y la csa se coyó. Los dos cerdos conseguiron huyr para casa del 3° cerdo.

Cuando el lobo llegó sopló, sopló y nada conseguíó,entonces el lobo intentó entrar en la casa por la chimenea pero los tres cerditos pusieron una olla con agua hirviendo, el lobo se quemó y salió corriendo y nunca más volvió. Y los tres cerditos vivieron felices para siempre.

(7)

erese una vez una muchacha muy bella que estaba dormida a causa de una manzana que habia comido. Esa manzana fue un regalo de una bruja que querría su la más guapa del mundo. Así estaba la chica dormida como muerta. De repente, el caballero (un caballero muy especial) se arrodilla a su lado, la besa y entonces le vuelve la vida. Los dos fueron felices para siempre.

(8) **CAPERUCITA ROJA**

Era una vez una niña que vivía con su madre. Un poco lejos de su casa, vivía su abuela. La niña fue a la casa de suabuela para llevar dulces, pero no siguió el camino que su madre tenía dicho. La niña encontró un lado que le preguntó par dónde ella iba, ella dijo y el lobo entró en casa de la abuela y vestió sus ropas. Cuando la niña llegó, encontró el lobo en la

cama, pero pensó que era su abuela. Después ella descubrió y empezó a huir para no ser comida. Un cazador, después de escuchar los gritos de la niña, entró en la casa y mató el lobo.

(9) CAPERUCITA ROJA – LA VERSIÓN MODERNA

Caperucita roja era una chica muy guapa, pero tenía que pasar por una chabola todos los días para visitar a su abuela que vivía en los apuros de la ciudad, un día un chico enamorado de ella mató a su abuela y se quedó en su casa a esperarla. Ella entró en la casa y se quedó muy feliz rallando: ¡siempre imaginable que un día no tendría que venir acá más!

(10) EL GATO CON BOTAS

Era una vez un hombre viudo que trabajaba en un molino y tenía tres hijos. Cuando murió dejó la herencia para los tres, pero los dos hijos mayores querían hechar mano de la herencia, dejando el menor sin nada. Pero en un determinado día, surgió un gato que prometió ayudarlo, diciéndole que iba a rescatar la herencia y así serían ricos. Por lo tanto en el fin de la historia, el menor resuelve perdonar a sus hermanos. De ese modo, sacamos la moraleja de que jamás debemos tener amor al dinero y sí, sobre todo a los seres humanos.

CUENTOS ESCRITOS POR ALUMNOS/ LENGUA

ESPAÑOLA 8

(1)

Hace mucho tiempo en una grand floresta de árboles muy altos, en la misma vivía una chica muy pequeña ela tenía seis años. Sus padres habían sido víctimas de un accidente de coche y por consecuencia la perdieron. Esta chica pasó dos semanas en la floresta llorando y teniendo hambre, casi si muere. La cadena de radio y televisión si quedó muy lista para el resgate de la niña las tentativas fueran bien sucedidas y la resgataron después de dos semanas de mucho sufrimiento para sus padres.

(2)

Érase una vez, una chiquita muy alegre y pequeña que vivía con sus padres en una casita roja con un jardín muy bonito lleno de colores y oloroso. A ella le gustaba jugar con superito porque no tenía amigos; eso la entritecía un opco, pero su felicidad era mayor y se olvidaba de este detalle cuando estaba a jugar....

El gran sueño de esta chica era crecer porque era tan pequeña que cabía en la casita del perro junto con él dentro...

Un día en el jardín una hada apareció para la chiquita y dijo que podía hacer un pedido; ella pidió para quedarse mayor y crecer...

El pedido fue acepto y ella feliz para siempre.

(3) Produção Literária travada.**(4) No ha escrito nada****(5)**

Era una vez, una hada llamada Salcauenqui, que tenía mucho gusto por las embarcaciones. Pero cierto día sus padres viajaron en lo navio y no voltaron, e su vida no fue la misma. Haciendo mal a todos los barcos por toda la vida.

(6)

Era una vez un grillo que hacía mucho gusto tocar guitarra e no gustava trabajar. Las hormigas siempre trabajando para ayunar comida para la llegada del invierno. Pero el grillo, cuando llegó el invierno se quedó con muy hambre y frío. Las hormigas con piedad trayeron comida para el grillo que jamás se olvidará de la lección: tenemos hora para tudo; para la diversión y para el trabajo.

(7)

Dos zapatos caminaban con dos pies de un niño. Los zapatos no podrían vivir sin el niño. Y la madre no dejaba el niño vivir sin los zapatos. Los zapatos no podrían vivir sin el niño porque el niño era su vida y los zapatos protegian el niño. La madre protegian el niño. Todos protegian el niño. Elniño gustaba de los zapatos pero ¿quién protegía los zapatos?

(8)

Era una vez tres cerditos hermanos que vivían en la floresta. Uno construyó su casa de paja. Vino el lobo malo dió solamente un soplo y derribó la casa. El segundo más prudente que el primero, construyó su casa de madera, pero la casa también no resistió ao fuerte soplo del lobo y los dos cerditos huyeron hasta la casa del tercero cerdito, el más prudente de todos que construyó su casa de ladrillos la cual el lobo no pudo derribar. Los tres cerditos, consiguieron se proteger del lobo malo que se fué desanimado y triste porque no consiguió comer nigrun cerdito. Fue el día de la caza.

(9)

Era una vez una niña que vivía con su madrastra. Esa era muy mala y tenía envidia de la niña que llamaba Blanca Nieves. Un día la madrastra ordenó que un cazador matase Blancanieves e le trajera su corazón como prueba de su muerte. Pero el cazador no tuvo coraje para matarla y llevó a la madrastra o corazón de un animal de la flor. Blanca Nieves entonces huyo y encontró una casita hermosa donde vivían siete enanos. Ella vivió allá hasta cuándo l madrastra la encontró y, disfrazada, le dió un somnífero en una manzana y ella se quedó durmiendo hasta que un príncipe le besó y deshez el efecto del somnífero. Entonces ella se casó con el príncipe y viviero todos felices por siempre.

(10) LA PRINCESA

Era una vez una bella princesa que vivía con su familia en un gran palacio, pero existia una bruja que vivia en una floresta próxima al palacio y que tenía mucha ro de la princesa por causa de su belleza.

Un día la princesa fue caminar por la floresta y la bruja hizo un hechizo para que la princesa pudiese transformarse en una culebra y solamente un príncipe podría cambiar el hechizo

La princesa se quedó muy triste, sería muy difícil que alguien pudiese dar un beso en una culebra

La familia de la princesa se quedó muy preocupada, pues no sabían en qué lugar podrían encontrar la chica.

En una ocasión, un príncipe fue en el palacio y los padres de la princesa hablaron del desaparecimiento de su hija y el príncipe decidió salir para procurar la princesa, caminó por toda la floresta y de repente se encontró con una culebra cualquiera, parecía bella y él dio un beso en la culebra que se transformó en una bella princesa y ellos vivieron felices para siempre.

(11) CAPERUCITA ROJA

Erase una vez una chica que vivía cerca de una floresta. Cuando jugaba su madre la llamó para que llevara un cesto de dulces para su abuela. En el camino encontró un lobo. Este animal la hizo cambiar de camino para que él pudiera llegar primero en la casa de la viejita.

Cuando llegó allá, comió la abuela tumba en la cama y esperó a Caperucita roja. La niña observando al lobo descubrió que no era su abuelita, entonces empezó a correr y gritar, llegó un cazador mató al lobo y todos se quedaron muy felices comiendo los dulces.

(12)

Era una vez un chico muy feo y sin amigos que vivía solo con su abuela. Ellos eran muy pobres y vivían en una casita muy modesta.

Un día el chico feo, que se llamaba Fernando, despertó por la mañana y encontró su abuela muerta. Fernando se quedó empapado en llanto y fue a la ciudad pedir ayuda. Después del funeral de su abuela Fernando fue a vivir en una guardería, donde le trataban muy mal.

Muchos años se pasaron y Fernando salió de la guardería. Él no era más feo pero no tenía amigos todavía. Pero en un bello día cuando Fernando salía de la Universidad él conoció Bruno, que en poco se tornó un gran amigo.

Un día, cuando Fernando fue a conocer donde vivía su amigo, Bruno le presentó su hermana. Era una chica guapa, con grandes y profundos ojos marrones, era bailarina. Fue amor a la princesa mirada.

Dos años después Fernando y Christina se casaron y fueron felices para siempre.

(13)

Era una vez una bella princesita que nació en un decadente reino que se llamaba Brasil. Ella vivía muy triste por vivir en una tierra tan desgraciada y por estudiar aquello que no le gustaba.

No había nada que hacer en su reino y todos los príncipes de allá eran muy brutos y feos. La princesita no quería a nadie, el matrimonio para ella era una idea muy aburrida. Sus padres se quedaban muy tristes con eso.

Un bello día, la princesita no tenía nada que hacer y fue hasta su balcón mirar la paisaje. El viento sopra despacio y las hojas de los árboles empezaron a moverse graciosamente. Un muchacho de piel morena, pelos negros y ojos seductores caminaba por entre la vegetación. Su ropa tenía las más bellas pedrarias y la princesita no pudo dejar de encantarse con él. El bello príncipe la miró en su balcón y dijo:

- Buen giorno, signorina. ¡Che bella sei!

La princesita no comprendía la extraña lengua del extranjero y respondió:

- Oh, bello caballero, no comprendo su hermosa lengua, vivo acá en la más grande soledad y tu eres el hombre más guapo que ya he visto en todo el reino. ¿De donde eres?

- Vengo da Firenze, Signorina.

- ¿Italiano? ¡Qué suerte la mía! Hay la valentía de los hombres de carácter y la belleza de los Dioses...

- Come sei bella, principessa. Voglio sposarti, viene con me?! Dijo el príncipe, intentando hablar español.

- Me voy contigo, ¡mi hermoso príncipe!

- Andiamo, mio angelino! Sara come arrivare al cielo. Ti portero allá tierra dalla mia famiglia.

Así, los dos jóvenes fueron a caballo por la floresta hasta su destino. Mismo sabiendo que Italia era muy lejos y que pasaría por muchas cosas, la bella princesita se puso muy feliz por haber encontrado su pareja y dejado para atrás su viejo e mediocre mundo. Algunos meses después D. Francesco Guglielmo di Capoloveri se casó con la bella princesita y tuvieron 3 hijos.

(14)

Caperucita Roja era una niña adorable y que le encantaba visitar sua buela, siempre le regalaba con dulces y cosas sabrosas. Un día su madre le pidió que visitara a su abuela, pero que no fuera por la floresta a causa del lobo, Caperucita dijo que sí. Pero el camino por la floresta era más corto, y ella siguió por ahí. El lobo quiso ser más inteligente y corrió hasta la casa de la abuela comiéndola para después comer la caperucita.

Cuando caperucita llegó a la casa de su abuela, el lobo estaba disfrazado de la abuela. Ella percibe algo extraño y pregunta:

- ¡Qué ojos tan grandes!

Y el lobo contesta:

- Es para verte mejor...

- ¡Y qué nariz enorme, abuela!

- Es para sentir tu olor...

- ¡Y qué boca tan grande, abuela!

Y de un salto el lobo gritó:

- ¡Es para comerte!

Y la engulió, después, cansado y con la barriga llena, durmió.

Un cazador que pasaba por allí, abrió la barriga del lobo, salvando caperucita y su abuela, sustituyéndola por piedras, después costuró su barriga.

(15) EL PRIMER DÍA DE TRABAJO DE JOANA

Después de mucho buscar, Joana consiguió su primer empleo. Dar clases en una escuela en el interior de su ciudad.

A pesar de no querer mucho, pues Joana no gustaba de ser maestra, la necesidad la obligaba a esto.

A las siete de la mañana Joana estaba en la clase ¡y que clases! 79 alumnos.

Ella estaba nerviosa, no sabía o que hacer. La voz faltávale y la actividad que había preparado para toda la mañana, no pasó de una hora.

Joana se quedó aflicto, callóse por algunos minutos, observandose los alumnos resvuelto.

Después de mucho esperar miraba al reloj y a los niños. Ella empezó a llorar, lloraba tanto que los niños se quedaron calmos.

Así, la dijeron: ¿Podremos ir?, la classe terminó.

Y así, Joana empezó a reír, carrió a punto de los niños no entenderen quien estaba con más voluntad de ir embora.

Las experiencia fue tan ruin que Joana jamás volvió aquella aula, pues descubrió que a pesar de la necesidad, la vocación es más importante.

(16) UN NUEVO MUNDO

En una bella ciudad, vivía un chico llamado Carlos. Él vivía solo desde muy joven, pues sus padres murieron cuando él tendría 5 años. Pero Carlos no era un joven triste, al contrario. A él le gustaba mucho la vida, siempre, estaba sonreendo. Con todo, Carlos necesitaba algo más, pero no sabía lo que era que necesitaba.

Mientras Carlos pensaba sobre esto, a la ciudad llegaba una persona desconocida por todos. Su nombre era Julio. Él era un hombre hecho, con sus 35 años. Era rubio, muy guapo y era un noble. Estaba de pasaje por la ciudad de Carlos y, por ser muy tarde resolvió quedarse en un pensionado y el único con vagas era del Carlos.

- ¡Buenas noches! ¡Qué Dios te vendiga! – dijo Julio a Carlos. Carlos nada habló, pues estaba admirado por la belleza de Julio.
- ¡Buenas! – dijo Carlos después de un rato.
- ¿qué deseas?
- Una habitación por esta noche, ¿la tiene?
- Sí, la tengo – Son 10 monedas de oro.
- ¡Vale, vale!

Las diez monedas sólo pagaba una habitación muy pobre y simple. Pero algo en Carlos le decía para llevar aquél extraño hombre a una habitación más cerca de la suya. Y fue lo que hizo.

Durante toda la noche, Carlos no dormía. En su cama, no paraba más de pensar en Julio y se dio cuenta que lo que tanto necesitaba era una pareja, un hombre para amar. Pero Carlos estaba muy confuso, pues era muy religioso y creía que lo que estaba sintiendo era un error, un pecado, una deuda con Dios.

Mientras Carlos pensaba y se sentía culpado, julio también estaba confuso. Desde la primera vez que ha visto Carlos algo dentro de ti se encendió. Una llama muy fuerte tenía algo que tanto estaba buscando.

La vida quiso hacer una broma con las dos almas, pues desde otras vidas los dos se enamoraron ya que eran almas geniales. Pero ahora había ésto obstáculo. ¿Lo qué ellos podrían hacer? No sabían tampoco sabían que en la habitación al lado, el otro pensaba lo mismo.

Por la mañana ellos no conseguían mirarse directamente. Estaban enverguenzados.

Julio fue el primer a hablar:

- ¡Buenos días! ¿Dormió bien?
- ¡Buenos! Sí, si ¿y usted?
- También.

Y se quedaron sólo con estas pocas palabras. Carlos sentía que iba a morirse si no hablése todo para Julio. Mientras tendría mucho miedo, se acercó a Julio.

- Caro señor, tengo que decirle algo.
- ¡Dime! – dijo Julio
- La noche pasada, cuando el señor apareció frente mi pensionado, senti algo dentro de mí, que no sé lo que es.
- Julio lo interrumpió:
- Para decirte la verdad, yo también.

Carlos se volvió enverguenzado, pero continuó:

- Entonces será más fácil ¡te amo! No sé como esto es posible, pero es la verdad.
- No hay problema, dijo Julio, venga conmigo y vamos a vivir juntos
- No sé, dijo Carlos. ¿Tú sabes que vamos a sufrir mucho, no? ¿Tú tienes coraje par esto?
- Sí, la tengo, dijo Julio.
- Sin pensar dos veces, carlos cerró de vez su caso y fue con Julio.

Hasta hoy, ellos son muy hablados por las ciudades que se quedaron. Siempre 1 año en cada un, pues la gente no aceptaba ellos. Pero los dos se quedaron juntos hasta el fin de la eternidad.

