

## AS RELAÇÕES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

### *TIME RELATIONSHIP CONCEPTS IN ELEMENTARY SCHOOLS STUDENTS*

Janaína Dalla Porta<sup>2</sup>

Maria Eulalia Tomasi Albuquerque<sup>3</sup>

#### RESUMO

Neste estudo, trata-se da produção escrita de alunos de ensino fundamental. O *corpus* são narrativas produzidas por crianças de 10 a 12 anos cursando a 5ª série do Ensino Fundamental, na Escola Tito Ferrari, de São Pedro do Sul, RS. Sendo textos narrativos, pressupõe-se que as relações temporais sejam expressas no pretérito. É considerado, pelos professores, em geral, como ruptura de coesão textual o uso de verbos no presente nesse tipo de textos. Assim, neste trabalho demonstra-se que, antes de ser considerado erro, o uso do presente é uma estratégia do narrador para chamar a atenção do seu interlocutor para os fatos principais da história, o que a torna mais viva e mais dramática.

**Palavras-chave:** coesão, coerência, narrativas.

#### ABSTRACT

This work discusses written narratives of primary school students. The narratives were written by students between 10 and 12 years old of Escola Estadual de 1º e 2º graus "Tito Ferrari", São Pedro do Sul, RS. In these texts, the verbs should be in the past; and the teachers considered 'incorrect' verbs in the present. They considered the use of the present tense as a rupture in textual cohesion. But the present tense in narratives wouldn't be considered rupture because this present tense is a strategy to catch the reader's attention. Therefore, narratives with verbs in the present make the story more interesting, creative or exciting.

**Key words:** cohesion, coherence, narrative.

<sup>1</sup> Trabalho de Iniciação Científica-PROBIC.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Português-Inglês - UNIFRA.

<sup>3</sup> Orientadora.

## INTRODUÇÃO

A produção textual de alunos de ensino fundamental e ensino médio é considerada problemática, tanto por deficiências lingüísticas, como também no aspecto textual, apontada, por muitos professores, como decorrente da falta de manejo da língua; ou, mais precisamente, da falta de familiaridade do aluno com a escrita. O ensino da Língua Portuguesa nas escolas é contraditório, pois privilegia o domínio gramatical da língua e cobra dos alunos o desenvolvimento da produção de textos, o que envolve inferências e habilidades lingüístico-textuais que estão além do conhecimento lexical ou puramente gramatical. Por essa razão, busca-se encontrar o vértice que explique o porquê de a produção dos alunos ser considerada um problema na escola.

Baseando-se em pesquisa de BASTOS (1985) e COSTA VAL (1991), trabalhar-se-á com um *corpus* de 85 narrativas produzidas por alunos da 5ª série do ensino fundamental. Entende-se que o trabalho se torna mais pertinente com narrativas, pois é o gênero mais solicitado em classe. Procurar-se-á analisar a ocorrência de relações temporais entre evento e situação na produção de histórias e o tipo de formas verbais presentes nesses textos. O enfoque maior será dado ao uso do tempo presente, analisando-o não como ruptura temporal ou quebra de sentido no texto (uma vez que o presente pertence ao mundo comentado), mas como um recurso usado pelo aluno para manter a coesão de sua narrativa, salientando os fatos mais dramáticos e de maior destaque da história produzida.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A análise de BASTOS (1985), sobre coerência e coesão, apóia-se nos pressupostos teóricos de Halliday e Hasan (BASTOS, 1985), Charolles (COSTA VAL, 1991) e Widdowson (BASTOS, 1985), perfazendo um estudo crítico referente ao uso da Lingüística de Texto em narrativas escolares escritas.

Para Halliday e Hasan (BASTOS, 1985), coesão e coerência são elementos distintos, mas relacionados, à medida que um discurso precisa ser coerente em relação ao contexto de situação e a ele mesmo. Widdowson (BASTOS, 1985) também faz distinção entre coesão e coerência, afirmando que ambas são responsáveis pelo entendimento do texto por seu interlocutor, pois cabe à coesão realizar a combinação entre frases ou partes do texto para assegurar um desenvolvimento proposicional, relacionado com os atos ilocucionais que essas proposições realizam. Já Charolles (COSTA

VAL, 1991) trabalha com um conceito único para coesão e coerência, distinguindo, no texto, duas formas de se estabelecer coerência: macroestruturalmente (relação do texto com o mundo), e microestruturalmente (relação interna – construção semântica do texto).

Por isso, a questão de coesão e coerência, em um discurso, depende muito do interlocutor e de sua capacidade cognitiva. O professor, ao entrar em contato com a produção escrita de seu aluno, também entra em contato com o mundo em que o texto foi emitido. Apesar disso, insiste em fazer as correções necessárias baseando-se no maior número possível de marcadores de coesão que possa encontrar. É nesse enfoque que são encontrados os problemas de coesão e coerência dos textos escolares: o aluno não tem seu interlocutor bem definido, não consegue relacionar suas inferências com as do professor/leitor e produz seu texto, muitas vezes, de maneira artificial.

Utilizando-se das funções narrativas de Labov e Waletzky, BASTOS (1985) afirma que a narrativa se define como entidade formal (do texto em si) e funcional (com relação à situação de comunicação), com a seguinte estrutura: *resumo* – desperta o interesse do leitor pelo texto e justifica a narrativa; *orientação* – situa o leitor em relação ao lugar, pessoa e tempo em que ocorre a narrativa; *complicação* – corpo da narrativa, estruturação das ações temporalmente ordenadas; *resolução* – desenlace dos acontecimentos; *avaliação* – revela a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando os pontos que considera mais importantes dentro da trama; e *coda* – faz a perspectiva verbal voltar ao momento presente.

Nessa estrutura, o *resumo*, *avaliação* e *coda* seriam os responsáveis pela inserção da narrativa numa situação de interlocução, não sendo necessariamente obrigatória sua presença dentro do texto; ficando a narrativa propriamente dita por conta da *orientação*, da *complicação* e da *resolução*. Entretanto pode se tornar difícil delimitar todas essas partes no texto, pois elas podem estar interligadas, mesclando tempos verbais da narrativa e do comentário.

Quanto à essa questão, Weinrich (BASTOS, 1985) teoriza que há uma divisão de tempos verbais entre esses dois grupos e, por isso, um tempo verbal não poderia pertencer a ambos os grupos ao mesmo tempo. Ficam restrito à narrativa os tempos passados e o futuro do pretérito (tempo prospectivo), e, ao comentário, o tempo presente, o pretérito perfeito (como retrospectivo) e o futuro do presente (como prospectivo). Todos esses tempos, tanto em um, como em outro grupo, exprimem as relações entre o tempo do texto e o tempo da ação. Na narração, o pretérito perfeito constitui as ações principais do texto, o primeiro plano, e o imperfeito forma o pano de fundo da trama; cada qual se relacionando com pronomes e advérbios próprios de seu grupo.

Certos advérbios combinam-se com tempos do comentário, como é o caso de *ontem, neste momento, amanhã*; enquanto que advérbios como na *véspera, naquele momento, no dia seguinte* fazem relação direta com os tempos da narrativa. Ao imperfeito, pano de fundo, ligam-se *de vez em quando, às vezes, sempre*; e, ao primeiro plano, *de repente e sem mais, nem menos*. Em relação ao uso dos pronomes, observa-se que a frequência da primeira pessoa e da segunda, designando locutor e ouvinte, aumenta no comentário e diminui na narração, em que se manifesta a terceira pessoa.

Dessa forma, BASTOS (1985) parte para a análise de redações de ensino médio, enfocando o uso dos tempos verbais e a estrutura da narrativa. A autora encontrou, nas redações analisadas, transições de tempos verbais relacionadas a advérbios como forma de organização do texto e de chamar a atenção do leitor para os pontos principais da narração. Por esse motivo, o passado é geralmente substituído pelo presente nas narrativas escolares. Segundo Wolfson (BASTOS, 1985), esse é um traço definidor da narrativa conversacional, sendo esse presente chamado de Presente Histórico Conversacional. O uso do presente em substituição ao pretérito organiza a história em segmentos cronológicos, cujo evento mais importante é contado no passado. O pano de fundo da narração geralmente é formado pelo imperfeito. A diferença está na transição pano de fundo/primeiro plano que, em vez de ocorrer de imperfeito para perfeito, ocorre de imperfeito para presente. Esse presente pode assumir tanto o primeiro plano, como o cenário, marcando um novo momento narrativo.

Todo esse processo, aliado a interferências de recursos orais no texto escrito e ao emprego de frases relativamente longas, com rupturas de construção e abuso de repetições, torna, à primeira vista, o texto deficiente quanto ao emprego da língua padrão. Entretanto essa pode ser uma questão de manejo da escrita com relação ao uso da formalidade ou da informalidade na linguagem, pois o aluno não tem familiaridade com ela (a escrita); geralmente a causa disso é o acúmulo de conhecimentos sintáticos e a falta de conhecimento semântico para a produção textual.

Com relação a esse problema, COSTA VAL (1991) realiza um trabalho sobre a textualidade em redações de candidatos ao vestibular. Em sua pesquisa, a autora detectou que a construção de sentido de um texto envolve uma série de fatores pragmáticos e todo um contexto sociocultural de onde emerge o texto produzido. Dessa forma, a produção textual desenvolve-se a partir de pressupostos pragmáticos (situação comunicativa), semânticos (referindo-se a coerência) e formais (com respeito à coesão).

Por outro lado, SOARES (1994) faz um estudo exploratório para verificar o uso de delimitadores convencionais na produção oral e escrita de

crianças de 3 a 9 anos, dos recursos responsáveis pela organização do texto dentro de um universo de discurso. A autora baseia seus pressupostos em Gopnik (SOARES, 1994), reconhecendo que a função do início formal, numa narração, é alertar o ouvinte de que o falante está delimitando o texto de uma conversação prévia, além de permitir que ele (o texto) seja entendido como uma história, a qual supõe, necessariamente, um ouvinte neutro e inespecífico. Já o final formal, apresenta-se para marcar explicitamente o fim da história, sem conseqüências lingüísticas para o texto que segue. Entretanto SOARES (1994) argumenta que o uso de delimitadores finais estabelece um controle das expectativas do leitor, orientando a interpretação no sentido de favorecer a recuperação/avaliação do esquema de conclusão da ação, além de marcar a fase final do esquema narrativo.

Na seqüência, a autora apóia-se em Beaugrande e Dressler (SOARES, 1994) no que diz respeito à continuidade do discurso narrativo. A narrativa constitui-se por meio da continuidade pragmática (no nível das ações) e da continuidade textual (no nível temático/referencial e temporal), garantindo uma seqüência das ações e eventos. Por conseguinte, a produção de um texto pressupõe que seu produtor tenha conhecimento dessa estratégia e da forma como é processada pelo ouvinte/leitor, para que possa utilizá-la de forma eficiente. É por essa razão que a construção de um texto está diretamente ligada às habilidades e à eficiência do narrador em usar os recursos disponíveis para o desenvolvimento do seu discurso.

De acordo com a sua pesquisa, a autora partiu da criação de uma história simples, com situação inicial, um problema, solução e uma situação final. Nesse processo, as crianças deveriam produzir um mesmo texto, apresentando igualmente todos os sujeitos nas mesmas condições, visto que o estudo de SOARES (1994) se calca na reprodução de narrativas, aliada às inferências das crianças dentro da história.

Na história apresentada às crianças, o início do texto corresponde ao delimitador clássico *Era uma vez...* seguido de um SN indefinido, que introduz o nome do personagem ainda desconhecido. A demarcação do tempo na narrativa também apóia-se nessa indefinitivização, com a expressão *um dia...* O final é formado por um período composto, cujo objetivo é proporcionar o término do evento, acrescentando um outro universo de referência. Isso sugere o término das ações daquela história e o início de uma outra, independente.

Ainda dentro do desenvolvimento infantil da escrita e da oralidade, GUIMARÃES (1994) baseia seu trabalho na produção de narrativas orais e escritas, por crianças de 5 a 9 anos, frente a uma situação-estímulo ou sugestão de entrevistadores, procurando levar a criança a contar algum fato real acontecido com ela. A autora detectou certas dificuldades nesse trabalho

quanto à escolarização das entrevistas, ou seja, à interação adulto-criança transformada em mecânica e didática como a realizada na escola. O entrevistador, muitas vezes, não estimula a criança a uma interação natural; por isso, a narração dela e sua curiosidade são cortadas e direcionadas ao cumprimento das tarefas que lhe são exigidas. Como a criança está em seu ambiente escolar, entende que essa é a mesma metodologia de ensino a qual está acostumada: deve cumprir uma tarefa para depois executar outra. Esse tipo de atitude leva a criança a terminar rapidamente a narração de sua história para poder realizar a tarefa seguinte.

O que a autora demonstra, em seu trabalho, é que a realidade escolar convencionou a produção textual de maneira forjada. Essa situação de criação de narrativas faz com que o aluno não desenvolva o processo da escrita naturalmente, mas o desenvolva por meio da imposição e da determinação de tarefas, cujo objetivo não deve ser desviado. Isso causa rupturas de sentido e de escrita, baseada, simplesmente, no pleno domínio gramatical da língua materna.

## METODOLOGIA

### SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Para ser efetuada a análise do *corpus*, levou-se em conta a maneira como a professora da turma em que foi realizada a pesquisa direciona suas aulas de redação. Ela trabalha de maneira muito positiva, incentivando a escrita. Uma vez por semana, as aulas de Português abordam a leitura e interpretação de textos retirados de revistas comuns, passando por revistas em quadrinhos e chegando a pequenos contos e crônicas da série *Para gostar de ler*, da editora Ática. Após a leitura, a professora discute os textos com os alunos e pede para que escrevam algo sobre o que leram, ou sobre algum outro assunto de sua preferência. As redações recolhidas para análise foram feitas nessas aulas.

### ETAPAS DA ANÁLISE

#### SELEÇÃO DO *CORPUS*

Oitenta e cinco (85) redações – todas narrativas – extraídas aleatoriamente do total de redações produzidas em aula no 1º semestre do ano letivo de 1998.

## ANÁLISE DAS REDAÇÕES

As redações foram divididas em dois blocos, a fim de melhor se realizar o estudo, conforme o desenvolvimento temático e o uso do tempo presente. Narrativas com estrutura e desenvolvimento temático bem definido

Cerca de cinquenta narrativas apresentaram estrutura e desenvolvimento temático bem definidos. Foi possível identificar a orientação, complicação e resolução em todas elas; e ainda algumas com avaliação e coda. Na orientação, muitos alunos usaram a transição pretérito imperfeito/pretérito perfeito para salientar a ação mais importante que será desenvolvida no decorrer da história, como mostra o exemplo:

(01) “Cebolinha estava pescando no lago perto do campo de futebol. Quando Chaveco apareceu também dizendo que ia pescar.”<sup>4</sup>

(Laís, 11anos.)

O uso do imperfeito para marcar o cenário da narrativa e do pretérito perfeito para indicar as ações principais confirmou-se em todos os textos, como forma de organizar a progressão da história narrada. Combinado ao uso dos tempos verbais, vários advérbios e expressões de valor adverbial foram encontrados assinalando a progressão temporal; da mesma forma como o uso do tempo de referência, ou seja, as indefinitivizações dentro da narrativa:

(02) “Eramos todos felizes em uma linda cidade chamada arco-íris... Até que um dia uma coisa horrível apareceu nessa cidade... Depois de muito tempo eles saíram com os ets e todo mundo já era velho...”

(Camila, 11.)

O uso de verbos no presente, nesse bloco de narrativas, só foi encontrado quando o narrador introduziu o discurso direto no texto, explicitando a fala das personagens. No entanto o uso de verbos no presente, nessas circunstâncias, não é considerado como ruptura temporal, pois o discurso direto remete ao momento da fala e ao pensamento do personagem, estratégia comum nas narrativas:

(03) “... Exclamou:

- Não consigo encontrar uma profissão legal. Já sei! Vou ser estilista, tenho muitas idéias de roupas incríveis.”

(Chaiane, 11.)

<sup>4</sup> As redações transcritas não sofreram qualquer tipo de correção. Sublinharam-se somente os termos que se quis destacar.

O mesmo ocorreu com a avaliação e a coda que, referindo-se à opinião do narrador sobre o texto e à sua inserção no momento da enunciação, podem revelar verbos no tempo presente:

(04) “E então eles entenderão que não adianta brigar tem que compartilhar.”

(Camila, 10.)

Dessa forma, o desenvolvimento e a progressão são perfeitamente adequados à estrutura das narrativas.

Redações que apresentaram uso do tempo presente

Em dezenove redações, o uso do presente faz parte da história, assumindo o valor de presente histórico.

Na orientação, a maioria das histórias valeram-se da transição pretérito imperfeito/perfeito para destacar algumas ações, ou permaneceram no mesmo tempo verbal, no passado. Somente quatro alunos utilizaram o presente para salientar a narração, como nessa passagem:

(05) “Num sábado, dia 4 de janeiro de 1997 cinco meninos de onze anos saem para uma floresta muito longe de suas casas, ...

(Fabiano, 11.)

Na complicação, em quatro narrativas, ocorreu a passagem do pano de fundo para o primeiro plano da história com o uso do presente:

(06) “Eram cinco suspeitos: Coronel Mostarda, Professor Blak, dona Branca, senhorita rosa e um foragido que é o doutor Marinho.”

(Douglas, 11.)

O presente não foi encontrado na resolução das histórias. Entretanto metade das redações desse grupo enfatizaram a avaliação e coda de suas narrativas com o tempo presente; revelando o tempo de fala, ou seja, o momento da enunciação ativado dentro da história:

(07) “Agora todos brincam com ele, dão comida e ninguém mais se aproveita dele.”

(Gisele, 10.)



Quanto à progressão temporal, realizada por meio dos advérbios e indefinitivizações, não se observou o tempo presente; o que demonstra que os alunos conseguem desenvolver, sem ruptura na continuidade do tempo, as suas narrativas:

(08) “Tudo aconteceu num dia que eu estava indo para uma festa ... Depois de muito tempo eu andando na rua ... De repente olhei para cima e vi um círculo no céu ...”

(Maiara, 10.)

## DISCUSSÃO

Observou-se que os alunos de ensino fundamental dominam a produção de textos narrativos; organizando-os dentro de uma estrutura coerente e condizente com a progressão temporal esperada. Os tempos verbais e sua distinção entre mundo comentado e mundo narrado são, de certa forma, empregados pelos alunos. Como se comprovou no estudo do *corpus*, o número de narrativas com o uso do tempo presente foi muito reduzido, quando comparado ao número de textos em que a progressão temporal, com verbos no pretérito, desenvolveu-se dentro dos padrões exigidos.

Por outro lado, as narrativas que apresentaram uso do presente não podem ser consideradas com ruptura temporal, pois o emprego desse presente serviu para enfatizar e destacar o clímax da história, principalmente na complicação, em que o aluno trouxe os fatos principais para o momento da enunciação, a fim de prender a atenção do leitor e tornar a narrativa mais atraente. A inserção da narrativa no tempo de fala e o julgamento do autor sobre o texto ou parte dele também não representam quebra na continuidade do tempo, porque fazem parte de mecanismos que compõem a superestrutura de um texto narrativo, como a teoria propõe.

Os alunos conseguem fazer o uso correto de advérbios e expressões de valor adverbial ligados ao passado, como *no dia seguinte*, *de repente*, *ontem*, de modo a dar uma continuidade às suas histórias; sendo coerentes naquilo que escrevem.

## CONCLUSÕES

De acordo com o trabalho de BASTOS (1985), o uso de pronomes em 1ª e 2ª pessoas aumenta no comentário e diminui na narração, em que se manifesta a 3ª pessoa na figura do narrador. Esse aspecto se confirmou no *corpus* estudado. Cerca de 70% das narrativas valeram-se da 3ª pessoa

para identificar os personagens; contra 30% que se manifestaram em 1ª pessoa. Isso salienta que os alunos conseguem distanciar-se do texto o suficiente para produzir uma história. Mesmo aqueles que usaram a 1ª pessoa em seus textos, fizeram-no para relatar uma história pessoal, mantendo-se, pois, dentro da construção do mundo narrado.

Esse distanciamento do texto também foi observado no que tange à reprodução escrita de uma história em quadrinhos. Pouquíssimas redações não conseguiram desenvolver um enredo para as cenas que estavam sendo mostradas nos quadrinhos, ficando presas à transcrição do diálogo fatiado, tal como se efetua nessas histórias. Também utilizaram, em dezesseis redações, o delimitador convencional *Era uma vez...* para organizar e demonstrar que o texto que segue deve ser entendido como uma história.

O uso de expressões de progressão temporal como *daí e aí*, características do discurso oral, foram encontradas em 33% das narrativas analisadas. Isso confirma o emprego da oralidade na escrita, principalmente, em produções de alunos de ensino fundamental, pois a narração nada mais é do que a passagem de histórias, que são contadas, para o papel.

Por essa razão, o trabalho do professor de Português perpassa as noções de gramática e a análise de textos, calcada em elementos coesivos e lexicais, para entrar nos elementos lingüísticos que compõem a língua e favorecem o entendimento de um texto. O escrever na escola não pode mais ser encarado como tarefa mecânica que visa somente à correção do professor e ao pleno domínio da língua padrão escrita. A produção textual do aluno envolve, além de conhecimentos gramaticais, uma série de estratégias lingüístico-textuais e inferências que organizam e possibilitam a sua expressão na escrita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Lúcia Kopschitz X. 1985. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. São Paulo:UNICAMP.

COSTA VAL, Maria da. 1991. **Redação e textualidade**. São Paulo:Martins Fontes.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. 1994. Desenvolvimento da criança na fase de letramento. In: SCARPA, Ester Mirian. **Cadernos de estudos lingüísticos 26**. São Paulo:UNICAMP. p.103-110.

SOARES, Maria Elias. 1994. Aspectos relativos à produção de narrativas por crianças de 3 a 9 anos. In: SCARPA, Ester Mirian. **Cadernos de estudos lingüísticos 26**. São Paulo:UNICAMP. p.79-102.

