

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**

**ALGUMAS FUNÇÕES DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS  
EM REDAÇÕES DE 8ª SÉRIE.**

**ELIANE MARIA CABRAL BECK**

**Cascavel**

**2005**



**ELIANE MARIA CABRAL BECK**

**ALGUMAS FUNÇÕES DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS EM  
REDACÇÕES DE 8ª SÉRIE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Aparecida Feola Sella.

Co-orientadora: Prof. Dra. Elódia Constantino Roman.

**Cascavel**

**2005**

1  
2  
3  
4

## 5 FICHA CATALOGRÁFICA

### 6 ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DO CAMPUS DE CASCAVEL - UNIOESTE

B355a Beck, Eliane Maria Cabral  
Algumas funções de orações subordinadas adjetivas em redações de  
8ª série. / Eliane Maria Cabral Beck. —Cascavel, PR: UNIOESTE, 2005.  
87 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella  
Co-orientadora: Prof. Dra. Elódia Constantino Roman  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Bibliografia.

1. Língua portuguesa - Semântica. 2. Orações subordinadas  
adjetivas. I. Sella, Aparecida Feola. II. Roman, Elódia Constantino. III.  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 21ed. 469

**ELIANE MARIA CABRAL BECK**

**ALGUMAS FUNÇÕES DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS EM  
REDACÇÕES DE 8ª SÉRIE.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Aparecida Feola Sella – UNIOESTE / Cascavel

---

Profª. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – UEL / Londrina

---

Prof. Dr.. Jorge Bidarra – UNIOESTE / Cascavel

---

Profª. Dra. Esther Gomes de Oliveira (suplente) – UEL / Londrina

---

Prof. Dr. Ivo José Dittrich (suplente) – UNIOESTE / Cascavel

Cascavel, 28 de novembro de 2005.

## 7 AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À minha orientadora Aparecida Feola Sella pelo trabalho e pela paciência extrema diante das minhas dificuldades.

Aos meus colegas professores, pelo auxílio na pesquisa em sala de aula.

À direção do colégio Barão do Rio Branco, pelo apoio.

E, principalmente, aos alunos, que permitiram a realização deste trabalho.

## 8 DEDICATÓRIA

9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos.

28  
29  
30  
31

### 33 RESUMO

Objetiva-se, com a presente pesquisa, discutir algumas funções das orações subordinadas adjetivas (com foco somente nas desenvolvidas) em redações produzidas por alunos de 8ª série do ensino fundamental, consideradas pela escola como texto narrativo. Percebeu-se que as orações adjetivas utilizadas nos textos observados são recursos que, além de contribuírem para a caracterização dos elementos próprios da narração, também sinalizam dimensões que ultrapassam o roteiro do “descritivo”. Para a verificação dos usos das adjetivas, pautamo-nos em obras que versam sobre estudo da oralidade versus a escrita, da construção do texto narrativo e da avaliação do estatuto semântico das orações subordinadas adjetivas. Para avaliação do papel desempenhado pelas orações adjetivas em textos narrativos, selecionou-se o texto *A Aia*, de Eça de Queiroz, por apresentar um índice razoável de adjetivas de forma a ilustrar as funções que tentamos verificar. Nesse exercício com o texto do escritor português, descreveram-se funções das adjetivas considerando-se o tema e a progressão dos fatos narrados, levando-se em conta que o narrador se posiciona, e que o faz por meio das adjetivas. Verificou-se que o narrador utiliza as adjetivas para indicar níveis de tensão e suspense, características relevantes da estrutura da narrativa. Ainda foi possível vislumbrar a possibilidade da inserção de juízo de valor, este, em particular, como uma característica da evidente presença do narrador que se posiciona diante dos fatos por ele expostos. Analisaram-se as redações dos alunos, considerando-se as ocorrências no texto *A Aia*, o que permitiu a verificação de que as adjetivas parecem apontar para uma tentativa, por parte do aluno, de ultrapassar a mera repetição de eventos num determinado tempo e espaço. Verificou-se ser esta uma das formas de o aluno fugir da mera reprodução; no entanto, a apropriação das adjetivas, nos textos foco de análise, sinalizou a pouca habilidade de domínio desse recurso. Entendeu-se que nos textos escritos/narrativos o perfil sintático-semântico das adjetivas pode servir para elucidação de trajetos mais afinados de tessitura, típicos do texto narrativo. As orações adjetivas desempenham funções que, em especial, marcam a presença do narrador no interior das narrativas: a) no trajeto de descrição de elementos da narrativa; b) no estabelecimento de níveis de tensão e também de suspense; e c) na demarcação de avaliações originadas pela voz do narrador. Pretende-se que o presente estudo apresente dados relevantes para o processo de aprendizagem e domínio do texto escrito/narrativo.

*Palavras-chave:* narrativa, orações adjetivas, funções sintático-semânticas.



## 34 ABSTRACT

The aim of the present research is to discuss some functions of relative subordinate clauses in texts considered by the school as narrative texts, which were produced by students of the 8th grade (Elementary School). We realized that the relative clauses used in the texts under observation are resources that not only contribute to the characterization of the narrative elements, but also signals dimensions that surpass the script of the “descriptive”. In order to verify the uses of the relative clauses, we use works that deal with the issues of speech *versus* writing study, the construction of the narrative text, and the evaluation of semantic status of relative subordinate clauses. In order to evaluate the role performed by relative clauses in narratives, the text *A Aia*, by Eça de Queiroz, was selected for presenting a reasonable rate of relative clauses which could illustrate the functions we tried to verify. In this exercise with the Portuguese author’s text, the functions of the relative clauses were described considering the theme and the progression of the facts, keeping in mind that the narrator positions himself, and he does this by using the relative clauses. We verified that the narrator uses the relative clauses in order to indicate the levels of tension and suspense, which are relevant features of the narrative text. It was even possible to glimpse the possibility of the insertion of value judgement, which is particularly a characteristic of the obvious presence of the narrator, who takes a position faced with the facts exposed by him. The students’ compositions were analyzed considering the occurrences in the text *A Aia*. This enabled us to verify that the relative clauses seem to point to an attempt of the student to surpass the mere repetition of events in a certain time and space. It was verified that this is one of the manners for the students to “scape” from the mere reproduction; nevertheless, the appropriation of the relative clauses, in the texts under analysis, pointed that the students were not much skilled in dominating this resource. We realized that in the written/narrative texts, the syntactic-semantic contour of the relative clauses can help to elucidate the more tuned texture routes, typical of narrative texts. The relative clauses perform functions which mark the presence of the narrator within the narratives: a) in the description route of narrative elements; b) in the establishment of tension and suspense levels; and c) in the demarcation of evaluations originated by the narrator’s voice. This study is intended to present important data to the learning process and to the domain of the written/narrative text.

*Key words:* narrative text, relative clauses, syntactic-semantic functions

## 37 SUMÁRIO

<b>5</b>	<b>Ficha catalográfica .....</b>	<b>ii</b>
<b>6</b>	<b>Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel - Unioeste.....</b>	<b>ii</b>
<b>7</b>	<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>iv</b>
<b>8</b>	<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>v</b>
<b>33</b>	<b>RESUMO.....</b>	<b>vi</b>
<b>34</b>	<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vii</b>
<b>37</b>	<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>viii</b>
<b>38</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>39</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ESCRITO/NARRATIVA.....</b>	<b>14</b>
39.1	1.1 A relação entre a oralidade e a escrita.....	14
39.21.2	O texto narrativo na situação escolar .....	19
<b>41</b>	<b>2 AVALIANDO A FUNÇÃO DAS ADJETIVAS NO TEXTO NARRATIVO.....</b>	<b>24</b>
41.12.1	A estrutura sintático-semântica das adjetivas .....	25
41.22.3	Verificando o comportamento de orações adjetivas no texto narrativo.....	35
<b>42</b>	<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>54</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>68</b>
<b>55</b>	<b>ANEXO A.....</b>	<b>72</b>
<b>56</b>	<b>ANEXO B.....</b>	<b>77</b>
56.1	Redação 1.....	77
56.2	Redação 2.....	78
56.3	Redação 3.....	79

56.4Redação 4.....	80
56.5Redação 5.....	81
56.6Redação 6 .....	82
56.7Redação 7.....	83
56.8Redação 8.....	84
56.9Redação 9.....	85

### 38 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa reflete nossa trajetória como professora do ensino fundamental e apresenta indagações surgidas em sala de aula diante de trabalhos desenvolvidos com a produção de textos. Dentre as indagações, duas são norteadoras do encaminhamento dado à análise desenvolvida neste trabalho. A primeira, diz respeito ao tratamento dado pela escola às redações produzidas em sala de aula e à dificuldade dos alunos em desenvolver as propostas de produção escrita solicitadas pelo professor. A segunda refere-se aos aspectos relacionados aos textos narrativos: o domínio do gênero, e a dificuldade encontrada pelos alunos na utilização dos elementos próprios da narração.

Atuamos como professora do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, localizado na cidade de Palotina, e observamos que, no tratamento dado à prática de produção de textos, vigora, na grande maioria dos casos, a avaliação do aspecto formal: assinalam-se os “erros” e exige-se a correção dos problemas ortográficos apresentados. Não se detém o olhar no modo como o aluno utiliza os elementos lingüísticos e a atenção volta-se para aspectos tais como redundância e tratamento lexical. Procura-se eliminar, sem um direcionamento que auxilie o aluno a refletir sobre seu ato de produção do texto escrito, a recorrência a expressões próprias da fala, como “a gente”, “nóis”.

O professor, devido a vários fatores (jornada de trabalho de quarenta horas semanais, problemas de formação, falta de acesso a pesquisas que lhe sirvam de auxílio), não tem dado conta de discutir aspectos relacionados à construção dos sentidos que são estabelecidos no texto de tal forma que o aluno consiga refletir sobre o que está escrevendo e como está escrevendo. O papel do professor acaba, muitas vezes, limitando-se ao papel de mero transmissor de reduzidas regras da língua padrão, ou melhor, de regras tradicionalmente aceitas como sendo o retrato de um comportamento lingüístico previsto para o texto escrito. Responde-se ao que tradicionalmente se confiou à escola: o papel de “guardião da norma

regrada e valorizada” (NEVES, 2001). Acreditamos que esse contexto deva sugerir ao professor certa reflexão sobre as produções dos alunos para além dos aspectos formais. Subsidiado pelas várias teorias que norteiam o ensino da língua o professor pode agir como um observador atento dos textos produzidos por seus alunos, e também um guia seguro para que esses alunos se apropriem dos muitos recursos que contribuem para a construção de textos minimamente compatíveis aos padrões exigidos em termos de gênero e tipologia.

Sem a pretensão de realizar um estudo “redentor”, mas que possa ser visto como um auxílio ao trabalho do professor, nos propusemos analisar e descrever o uso de orações subordinadas adjetivas em redações de alunos de 8ª série, com o intuito de trazer elementos para indagações e questionamentos suscetíveis de contribuir para o aprofundamento da reflexão no ensino de textos escritos no ambiente escolar. Ressaltamos que a atenção volta-se somente para as orações subordinadas adjetivas desenvolvidas, por entender que estas retratam efeitos de sentido diferentes.

Muito embora as redações aqui analisadas sejam concebidas como narrativas na perspectiva tradicional de ensino, percebe-se que aspectos desse tipo de texto ficam tolhidos e relegados a segundo plano, de tal sorte que o aluno, além de não ultrapassar o espaço do rascunho, também não consegue se livrar do limite do relato.

Inicialmente

pretendíamos estabelecer um cotejo entre as redações produzidas por alunos de 5ª com as produzidas por alunos de 8ª série, no sentido de verificar a função das orações adjetivas com base em trabalhos desenvolvidos por Sella (2002 e 2004). A autora verificou textos de teor mais didático e opinativo, porém não chegou a verificar em textos narrativos o desempenho dessas orações. O princípio norteador da pesquisa desenvolvida por Sella, que se baseou em Ducrot (1987), porém, sugeriu serem as orações adjetivas atos ilocutórios demarcadores da opinião ou do próprio produtor do texto ou então de incorporação de uma voz tida como aceita, e, por isso, inserida nos textos analisados.

A nossa intenção era trabalhar com 70 redações, sendo 35 de cada série. Este número permitiu constatar que os alunos de 8ª série apresentavam, em suas redações, uma recorrência maior às adjetivas, e nas de 5ª série, isso não ocorreu. Decidimos, então, ampliar o número de redações para melhor verificação das ocorrências. Foram coletadas mais 200 redações, sendo 100 de cada série. Após a leitura, confirmamos o predomínio de adjetivas nas redações de 8ª série, e optamos por trabalhar somente com estas.

A partir da análise das 100 redações de 8ª série, percebemos que as orações adjetivas desempenhavam funções que ultrapassavam o simples processo de descrição. Seleccionamos, então, 32 redações com a presença expressiva de orações adjetivas. Dessas, foram selecionadas nove redações consideradas as mais representativas, apresentam orações subordinadas adjetivas que, em algumas redações não são exploradas pelos alunos - primeiro critério de seleção-, em outras foi possível perceber certo domínio no uso das orações que indicam as transformações ocorridas no desenvolvimento da narrativa e por fim o uso das orações subordinadas adjetivas que enunciam juízos de valor, seleccionamos apenas nove por acreditar que seriam suficientes para a sondagem pretendida.

Diante da necessidade de motivar o uso das adjetivas, decidiu-se pelo tema *Desculpe-me, mas essa história eu preciso contar!*, o qual, entendemos, deveria gerar suspense no interior do texto. O aluno deveria, a partir do tema proposto, partir do inesperado, do que desperta curiosidade por parte do leitor, teria dessa forma maior liberdade para o processo de caracterização das personagens e, por conseguinte, para construção do texto como um todo.

Diante do material então selecionado, com o intuito de perceber o processo de recorrência a orações adjetivas nos textos produzidos pelos alunos, procedemos a sondagens teóricas que pudessem auxiliar no entendimento do trajeto percorrido pelo aluno na produção do texto narrativo. Com o objetivo de compreender o processo desenvolvido no ambiente escolar em relação às redações, mais precisamente a narrativa, o primeiro capítulo traz considerações a respeito da relação entre fala e escrita. São discutidos alguns

encaminhamentos dados pela escola em relação à correção dos textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar. As discussões são conduzidas de modo a entender o lugar que ocupa o gênero narrativo no ensino das redações. Percebida na ambiência dos gêneros escolares, a narrativa é vista pela escola como objeto de ensino-aprendizagem (um produto), e relega-se para um plano secundário o processo de criação do texto.

O segundo capítulo apresenta uma análise inicial sobre a classificação dada pelas gramáticas normativas às orações adjetivas. Vistas, muitas vezes, como termos acessórios, os traços semânticos e discursivos dessas orações nem ao menos são mencionados, quanto mais os perfis assumidos em diferentes textos.

Para uma avaliação inicial da função das orações adjetivas em textos narrativos, optamos pelo texto *A Aia*, de Eça de Queiroz, no qual é possível perceber como as orações em foco auxiliam na progressão do tema: por meio dessas orações, pode-se verificar como os elementos básicos da narrativa, em especial suspense e tensão, traduzem em parte, por meio de orações adjetivas, a indicação de juízos de valor também já considerada, a partir de estudos desenvolvidos por Sella e Roman (2004).

No terceiro capítulo, apresentamos a análise das orações adjetivas presentes em 09 (nove) redações produzidas por alunos da 8ª série, tendo como base as reflexões presentes nos capítulos anteriores. Retratamos o processo de escolha das redações, a seleção das ocorrências e a maneira como foram tecidas as análises do comportamento das adjetivas de modo a tomar como parâmetro as avaliações processadas no capítulo anterior.

## **39 1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ESCRITO/NARRATIVA**

### **39.1 1.1 A relação entre a oralidade e a escrita**

Problemas de estruturação verificados em textos produzidos em contexto escolar têm suscitado inúmeras discussões relacionadas aos textos falados e escritos e a estreita relação existente entre ambos. Para Neves (2001), o impasse que se observa no equacionamento das relações entre fala e escrita talvez possa ser apontado como um dos principais fatores dos maus resultados do ensino de língua materna, tanto em seu desempenho eficiente quanto no que se refere à adequação da linguagem aos padrões valorizados.

A fala e a escrita, segundo Marcuschi (2003), não podem ser vistas como dicotômicas, mas sim como modalidades de produção discursiva complementares e interativas, e, segundo o autor, ao se considerarem determinadas produções textuais, fica até difícil distingui-las. A escrita é uma modalidade de uso da língua complementar à fala, constituindo um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e caracterizada por sua constituição gráfica e pictórica, dentre outros aspectos.

Marcuschi (2003) salienta ainda, que do ponto de vista dos “usos” quotidianos da língua, a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. Escrever uma carta relatando o que se ouviu, anotar escritas da exposição do professor, escrever sobre uma história, entre outros, constituem atividades de transposição da oralidade para a escrita. Nessa mudança que se opera entre o falar e o escrever, há ajustes que não podem ser ignorados, já que são exigidos certos procedimentos que vão além da mera reprodução.

Com relação a esses procedimentos, destacam-se dois elementos que merecem atenção: o planejamento e as marcas presentes no momento da produção do texto. De acordo com Fávero (2001, p.83), uma das características da língua falada é a simultaneidade (ou



quase simultaneidade) do planejamento e da produção, enquanto na escrita o planejamento e a produção permitem tantas revisões e reescrituras quantas se fizerem necessárias. Conforme Urbano (1999, p.135), o texto escrito, mais formal, caracteriza-se por receber um planejamento prévio geral, temático e verbal, enquanto o texto falado não é planejado previamente, já que esta atividade é construída de acordo com as circunstâncias interacionais concretas. Há recursos – tais como gestos, expressões faciais, repetições, inserções, correções e mesmo hesitações – que podem ser empregados na produção do texto falado de forma a contribuir para a sua compreensão. Já no texto escrito, tais marcas são consideradas erros, pois, muitas vezes, provocam “quebras” sintáticas.

Para Barros (2001), a escrita possibilita a reelaboração: há uma revisão do que foi escrito, volta-se atrás, apagam-se os erros, e isto não é percebido no momento do texto acabado. O que se percebe, na verdade, segundo Urbano (1999), são as marcas de estruturação e de seleção lexical, as quais permitem reconhecer um planejamento mais cuidadoso por parte do locutor e tornam possível a explicitação de significados. A escrita é planejada antes de sua realização, o que permite uma redução elevada dos elementos lingüísticos geralmente presentes na oralidade, tais como *aí*, *então*, *éh*, *né*. Percebe-se, também, no âmbito da escrita, uma tendência a selecionar expressões que são consideradas mais significativas. Além da seleção compatível, o planejamento do texto escrito envolve reordenação, ampliação, redução e mudanças de estilo, sem que esses procedimentos afetem os sentidos que se quer alcançar.

O reconhecimento dos sentidos presentes no texto, de acordo com Martins (1994, p.65), está diretamente ligado a condições propícias para ler, para dar sentido ou atribuir significado a expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, quer sejam configuradas pela palavra, quer pelo gesto, pelo som ou pela imagem. E essa capacidade relaciona-se, em princípio, com a aptidão para ler a própria realidade individual e social. A interação com outros textos, a diferenciação entre uma história contada e uma história lida, o contato com bons textos são fatores que podem proporcionar o desenvolvimento da produção

do texto escrito. O texto vai sendo construído a partir de condições que são subjetivas, internas – o modo como o leitor/escritor “lê, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos” (MARTINS, 1994, p.81,) – e por condições objetivas e externas – o modo como o leitor/escritor organiza os conhecimentos adquiridos e como lê a sua realidade e a que o cerca.

Apreender o processo de criação do texto exige o reconhecimento das características dos textos produzidos socialmente e a percepção de peculiaridades que se tornam distintivas. Para Martins (1994), é importante o reconhecimento dos indícios textuais, que são:

[...] verdadeiras pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo, mesmo que muitas vezes passem quase despercebidas ou que o autor as disponha de modo mais ou menos explícito. Aprendemos a ler essas pistas à medida que nossas leituras se sucedem; começamos assim a perceber como são construídas e dispostas no texto, qual a intenção do autor ao criá-las. (MARTINS, 1994, p.76).

Vogt (1980) comenta que um texto é feito de fronteiras que ultrapassam os limites de seu explícito começo e fim. Quando escrevemos, há a presença de outros textos, de vozes, palavras e sentidos que já foram usados em outros textos. Na interação entre os textos são construídos os sentidos, e, para realizar tal construção, é preciso ativar conhecimentos prévios que auxiliem na progressão exigida pelo texto. A reflexão sobre o avanço exigido pelo texto, segundo Landsmann (2003, p.55), está necessariamente ligada à possibilidade de se retornar ao que já foi construído. O conhecimento não é desenvolvido apenas pela incorporação de dados novos, mas também pela possibilidade de reorganizar, reelaborar um conhecimento já adquirido. A reorganização e a reflexão sobre o escrito é que possibilitam efetuar a comunicação.

O procedimento da escola diante da produção escrita parece não possibilitar tais reflexões. Para Landsmann (2003), professor e aluno comunicam-se de forma diferente quando está em jogo a compreensão das informações presentes em um texto:

Para o professor, está claro que a informação que responderá às suas perguntas está confinada ao texto que acabaram de ler ou que todos teriam de ter lido; mas para o aluno, não: o aluno responde a muitas perguntas do professor não com a informação obtida no texto, mas com o que ele sabia antes de ler ou independente do texto; responde com sua informação experiencial.(LANDSMANN, 2003, p.56).

Desse modo, quando solicitado à produção de um texto escrito, muitas vezes o aluno não consegue perceber as peculiaridades de um texto mais “formal” – se comparado à produção oral –, e acaba reproduzindo o ouvido ou o falado, sem uma reflexão mais sistematizada sobre as características dessa modalidade de texto.

Segundo Neves (2000a, p.55), a escola deveria proporcionar ao aluno a compreensão da natureza do estabelecimento do circuito de comunicação, até para que ele aprenda a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados e, desta maneira, apropriar-se das “regras” da gramática da língua. Para a autora, na produção escrita ficam evidentes marcas, fechamentos semânticos que têm por finalidade a construção de sentido.

No entanto, na situação de ensino de produção do texto, escreve-se, muitas vezes, para fins de avaliação do escrito e não como forma de interlocução. O ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: as atividades de escrita são produzidas não para dizer algo ou para saber dizer, mas para reescrita do já dito, do já escrito. Os textos trabalhados na escola, segundo Neves (2000a), na maior parte das vezes, aparecem nos livros apenas como curiosidade, ou ainda para garantir um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem. Estão longe de constituírem objetos verbais significativos.

As mudanças relacionadas ao modo de construir o texto escrito podem ocorrer quando o aluno, ao receber determinadas informações, é capaz de estabelecer novas relações, descobrir contradições, rebater opiniões, tirar dúvidas, refletir sobre o dito/escrito. Para Lentin (1996, p.117), a reflexão sobre o texto escrito está ligada ao fato de o aluno perceber as particularidades inerentes a esta modalidade, ligadas à formulação léxica, morfológica,

sintática e ao conteúdo, este ligado a experiências pessoais e de conhecimento de mundo. Ao escrever, o aluno deveria possuir um “projeto de dizer”, já que, “ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, é mobilizada uma série de estratégias tendo em vista a produção de sentidos”. (KOCH, 2003, p.19).

Segundo Coracini (1999), produzir um texto é produzir sentido, e isso implica superar a mera reprodução ou repetição do que a escola ou o professor quer ouvir ou ler. As marcas, indícios, pistas devem orientar o leitor para os possíveis sentidos, estrategicamente organizados pelo produtor do texto, que estabelecem limites quanto às leituras possíveis. Entendemos que certas estratégias o aluno traz, em parte, de sua experiência com uma tessitura específica da oralidade, a qual pode, muito bem, ser aproveitada pelo professor.

Certas formas de ordenamento e de recuperação de informações não necessárias em situação de produção oral, representam passos para a adequação das reflexões sobre o uso de termos adequados da sintaxe mais apropriada, de alternativas lexicais variadas. A reflexão do aluno sobre o escrito, a releitura, a possibilidade de retornar ao texto escrito e o fato de escrever para um possível leitor que discuta o seu texto depende da intervenção sistemática por parte do professor.

Em que situações de interação da linguagem são trabalhados os textos na escola? Será que os alunos reconhecem as diferentes finalidades dos textos que produzem? Talvez seja preciso pensar na falta de vínculo entre o conteúdo que versa sobre a estrutura da língua, o estudo do que é gênero e as questões específicas de literatura. A perspectiva normativa corresponde geralmente a atividades que se voltam para o reconhecimento de estruturas indicadas pela gramática tradicional como modelos a serem seguidos, os quais, obviamente, aparecem em textos literários, pois representam mais proximamente a face da escrita. Entretanto, não se estabelece, durante as aulas, uma relação desse conhecimento com o conteúdo trabalhado, por exemplo, quando o foco é o ensino da literatura. Neste caso específico, ainda reina o biografismo e a preocupação quase exclusiva com períodos literários,

mas sem o destaque para as diferenças entre os textos produzidos nesses períodos com o objetivo de mostrar o estilo de época e também o estilo pessoal dos autores. O rótulo “gênero” acaba voltando-se para o reconhecimento de estratégias que possam distinguir um gênero de outro, ou uma tipologia de outra, o que seria até benéfico, se houvesse a interlocução de conhecimentos sugerida na reflexão estabelecida neste parágrafo.

### **39.2 1.2 O texto narrativo na situação escolar**

Conforme já dito, o trabalho com a modalidade escrita no contexto escolar sugere a existência de passos estanques para a produção textual. Para a apreensão da tipologia, julgamos importante conhecimentos prévios que auxiliem o aluno a verificar as diferenças entre os textos, de forma que possa acionar reflexões a partir de sua experiência com a oralidade.

Bakhtin (2000, p.279) afirma que a utilização da língua efetiva-se na forma de enunciados, orais e escritos, que refletem as condições específicas e as finalidades das muitas esferas da atividade humana. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. A variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos sociais e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum. É no enunciado, segundo o autor, que a língua se encarna numa forma individual. Os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. Para o autor,

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical-, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos ou reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua entre os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2000, p.301).

De acordo com o autor, são os gêneros do discurso que organizam nossa fala, da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprende-se a moldar a fala às formas do gênero e, ao se ouvir o outro falar, sabe-se, já nas primeiras palavras, o gênero, adivinha-se o volume, a estrutura composicional, tem-se a previsão do fim, enfim, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo. Assim sendo, os enunciados se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo. As formas constituem os gêneros relacionados às diferentes situações sociais, e cada uma dessas situações determina um gênero com características temáticas, de composição e de estilo próprias.

Por apresentarem grande heterogeneidade, Bakhtin (2000) distingue os gêneros em primários e secundários. Os primários são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, como os diálogos, cartas, entre outros, e os secundários são relacionados a outras esferas públicas mais complexas, mediadas, muitas vezes, pela escrita. Assim, as manifestações da linguagem ocorrem em ambientes sociais distintos, com exigências específicas quanto à sua configuração temático-formal.

Para Rodrigues (2005, p. 165), cada esfera social tem um “repertório” de gêneros particulares que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se “complexifica”. Existe uma grande variedade de gêneros na sociedade, diversos entre si. Na esfera do trabalho, por exemplo, sobressaem a ordem, padronizada e normativa, e a pauta, que orienta e delimita o trabalho. Na esfera íntima, sobressai a conversa, marcada pela relação simétrica entre os interlocutores. Na esfera jornalística, destaca-se a carta ao leitor, curta, orientada para a editora e para os leitores.

Schneuwly & Dolz (1999) reforçam a idéia de que os gêneros são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino de produção de textos, escritos e orais. Salientam os autores que, na missão

de ensinar os alunos a escrever, a escola sempre trabalhou com os gêneros. Mas, na situação escolar,

[...] há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se necessariamente num espaço do como se, em que gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY&DOLZ, 1999, p7).

Para os autores, o domínio dos gêneros deveria estar relacionado ao domínio da situação comunicativa. Seria um suporte para as atividades de comunicação e uma referência para os alunos. A escola mostra-se incapaz de desenvolver o trabalho com os gêneros na perspectiva apontada pelos autores, já que a produção de redação é tomada como um gênero escolar e quase não tem aplicação fora de seus domínios.

Em suas discussões sobre os gêneros, Rojo (2001) aponta a existência de dois tipos de gêneros escolares: um denominado gênero escolar e outro gênero escolarizado. Para a autora, o gênero escolar é assimilado espontaneamente e muitas vezes de forma inconsciente pelo aluno, devido às práticas de linguagem que ocorrem no ambiente escolar, tais como o debate, a produção de uma carta, de um bilhete ou de um diário. Os gêneros escolarizados são aqueles transpostos para a sala de aula: os textos considerados descritivos, dissertativos e narrativos. Dessa forma, percebe-se que a escola utiliza determinados gêneros como objetos de ensino e acaba privando-os de sua capacidade de comunicação real ao torná-los, de certa forma, “artificiais”.

No que concerne especificamente ao texto narrativo, percebe-se a persistência da instrução tradicional, voltada para o domínio do gênero. A narrativa é apresentada pelos livros didáticos como um texto que relata acontecimentos reais ou imaginários, organizados em seqüência. São propostas atividades que solicitam ao aluno a identificação de trechos que podem ser considerados narrativos, bem como o reconhecimento do narrador, do tempo ou do

espaço em que se desenvolvem as ações. Com esse tipo de exercício, possibilita-se aos alunos o desenvolvimento da capacidade de reconhecer o gênero e de apresentar os elementos narrativos. No momento em que os alunos escrevem, percebe-se que a composição e o estilo de seus textos aproximam-se das produções estabelecidas nas relações cotidianas, na “contação” de histórias, nos relatos, cuja preocupação é a de contar os fatos ocorridos. Porém, as estruturas sintáticas e léxicas que auxiliam na progressão do texto exigem um domínio maior do produtor do texto escrito.

Landsmann (2003) lembra que as crianças já chegam à escola com um conhecimento básico das variedades da linguagem escrita. Distinguem entre escrever uma carta, descrever uma casa, contar uma história, escrever uma poesia ou redigir uma notícia jornalística. Os alunos precisam, então, aprender o gênero narrativo? Ou o que eles precisam aprender, especificamente?

Desconsidera-se o fato de o aluno conviver com narrações muito antes de ingressar na escola, já que as crianças contam suas experiências desde muito cedo. Landsmann (2003) verificou que, desde os cinco anos de idade, as crianças reconhecem a narração como relato, apresentam marcadores verbais apresentativos, isto é, construções que apresentam as personagens em um certo tempo, tais como “era uma vez” e “certa vez”. A criança, segundo a autora, já possui um certo domínio das restrições próprias de cada tipo de texto. Essa predominância da narrativa na vida extra-escolar é extensível ao contexto escolar. Desde os primeiros momentos da vida escolar, os professores contam e lêem histórias para as crianças e solicitam delas a produção de textos narrativos, como o relato de experiências pessoais e a reprodução dos consagrados contos de fada. Dessa forma, há uma certa familiaridade do aluno com o texto narrativo.

As narrações fazem parte da vida do homem desde a mais tenra infância, mas é na escola que se observa a narrativa a partir de um aspecto mais formal, mais próximo das exigências específicas do gênero. Esta forma de abordar a narrativa na escola não possibilita pensar na progressão do



texto, uma vez que a preocupação centra-se no domínio dos aspectos específicos do tipo narrativo, relacionados à forma de apresentar um narrador, identificar o tempo, o espaço e as ações. A narrativa está desvinculada da situação de comunicação, e os alunos acabam, dessa forma, produzindo meros relatos, ou seja, textos que apresentam uma história sobre um fato passado, que tem começo, meio e desenlace bem marcados. Esses relatos são, de certa forma, textos que pouco remetem à exploração dos elementos próprios da narrativa, caracterizada por apresentar-se num constante jogo entre a mudança dos acontecimentos, a passagem da vida, dos fatos e a organização e a arte de dar sentido a todas as transformações (LANDSMANN, 2003).

A escola, de modo geral, não propicia espaço para interlocução efetiva de modo a motivar o aluno a adentrar no mundo criativo que permeia a narrativa, ultrapassando o simples relato de fatos, num determinado tempo e espaço. A narrativa exige um narrador que avalie, que se posicione, que esclareça, que esconda, que antecipe informações de maneira perspicaz, transgredindo, assim, o usual, o rotineiro, criando expectativas no leitor, buscando provocá-lo para o que será contado.

Talvez a máxima proposta por Bakhtin (2000) de que nenhum discurso existe para si mesmo – ou seja, o processo de interlocução resume-se na possibilidade de ocorrer ou concordância ou discordância – deva ser também explorada, mas há tantos outros fatores envolvidos que torna difícil reduzir o problema a uma questão de gênero. A reação do ouvinte/leitor apresenta-se também, de certa forma, na composição do texto, de modo que fracassará o autor ao construir um texto desvinculado dessa condição. Muitas vezes, o aluno não consegue elaborar uma maneira de promover a instância interlocutiva para seu texto e muito menos tem ao seu alcance, de forma devida, dispositivos para assegurar a tipologia textual. Torna-se obscuro, para o aluno, o processo de produção, que se emoldura nas expectativas de uma avaliação (nota). Em Bakhtin (2000), fica evidente que a escolha do gênero do discurso, a seleção vocabular, as relações intertextuais, a dicção (ou seja, o tom escolhido) são afetados diretamente pela recepção que se espera para o

enunciado que se constrói.

Se, por um lado, o aluno deve estar atento às marcas que atinjam a imagem do interlocutor, também deve estar atento à forma como vai burilar o seu texto. Andrade (2002) propõe uma tabela destacando unidades formais, unidades comunicativas e unidades argumentativas, que demonstram, em síntese, caminhos que deveriam ser percorridos pelo aluno no sentido de aperceber-se de aparatos teóricos plausíveis para a criação do texto literário, em especial o narrativo.

A “forma” varia diante do gênero e diante das intenções discursivas. Ou seja, o estudo dos gêneros textuais não deve encaminhar-se para o reconhecimento puro e simples das diferenças que delimitam características específicas, mas sim oportunizar ao aluno o entendimento de como é possível aplicar esse conhecimento tanto na produção de seu texto quanto na produção do texto do outro.

A hipótese que sustenta a análise desenvolvida neste trabalho é a de que, ao produzir as narrações em situação escolar, os alunos utilizam-se das subordinadas adjetivas como sinalizadores de traços importantes de progressão do texto escrito/narrativo. Seriam pistas sintático-semânticas a serviço de uma tessitura mais “fina” da composição de estilo. Dessa forma, o próximo capítulo contempla uma tentativa de reflexão sobre essa questão.

40

#### **41.1 2.1 A estrutura sintático-semântica das adjetivas**

Como o objetivo é focar a pesquisa no comportamento das orações adjetivas presentes em textos produzidos por alunos de 8ª série, mostrou-se necessário um capítulo em que se possa registrar um tratamento especificamente em nível da sentença. Para tal, estabeleceu-se que o melhor caminho seria começar pelos manuais tradicionais.

As gramáticas normativas são concebidas como algo ultrapassado, ou porque primam por um rol intenso de metalinguagens e de exceções, ou porque contêm explicações decorrentes de uma mistura de critérios. Não cabem aqui os pormenores dessa discussão, mas podemos dissolver alguns preconceitos, tentando apontar alguns conteúdos apresentados por esses manuais, conteúdos esses que merecem uma consideração diferenciada. Ponderamos, inicialmente, sobre a tradição no ensino da língua materna, voltada para o registro de “conteúdos” sem um critério aparente que possa garantir estratégias de leitura e produção textual. Por isso, talvez, necessitem de uma revisão, mas não a desconsideração generalizada (esse procedimento acaba proporcionando entraves, principalmente quando não se admite o uso dessas obras no ensino da graduação).

A sistematização presente nos manuais tradicionais referente à estrutura da frase não considera o nível semântico de análise. Algumas definições são, no mínimo, redutoras, pois pautam-se numa visão hierárquica que não se sustenta, principalmente quando se tem o propósito de avaliar o funcionamento dos elementos lingüísticos em contextos de interlocução previsíveis. A definição de “termos acessórios”, por exemplo, desconsidera totalmente funções de termos que, notadamente em muitos estudos desenvolvidos por lingüistas, são consideradas de alto teor argumentativo: basta ver a função textual de muitas palavras consideradas “denotativas” que, sob esse rótulo, estão à margem da hierarquia professada pela gramática tradicional. Como o nível semântico não recebe um cuidado sistemático na

gramática tradicional, geralmente fica a impressão de que certos elementos que compõem a frase são meros figurantes. Detalhes referentes ao nível semântico estão inscritos em forma de notas ou observação, expediente que exime os nossos gramáticos de se prolongarem diante de conceitos geralmente semânticos. Nesse sentido, o apanhado de regras de caráter descritivo sustenta-se em uma nomenclatura que não revela os dispositivos lingüísticos como aparato de organização discursiva.

Convém ressaltar que, em algumas gramáticas, muitas questões hoje vêm sendo repassadas de forma a acatar uma possibilidade de acomodação. Cita-se, a título de exemplo, a gramática de Cunha & Cintra (1985, p. 570-571), que, na abordagem da conjunção *mas*, aponta para os “valores particulares” que este elemento pode exprimir: restrição, retificação, atenuação ou compensação, adição, dentre outras. O reconhecimento de tais matizes significativos sinaliza uma avaliação que extrapola o viés tradicional.

O enfoque em regras sintáticas, na gramática tradicional, pauta-se na verificação de um escalão “em que pululam cargos”, e, nesse sentido, a diferença entre a subordinada adjetiva restritiva e a explicativa reside na essencialidade de uma (a restritiva) e a descartabilidade de outra (a explicativa). Ou seja, o aluno tem à disposição poucos elementos para aperceber-se dos sentidos provocados pelos elementos que efetivamente usa para o fortalecimento de seus argumentos. Como, então, nas aulas de produção textual, captar que a realização efetiva do discurso transgredir em muito as explicações tolhidas de uma regra que está desprovida de uma visível reflexão, principalmente quando a questão se volta para o ensino da graduação?

Também é preciso registrar que as definições apresentadas pelas gramáticas tradicionais geralmente concebem as orações adjetivas no âmbito da sintaxe, estabelecendo relações com a função desempenhada pelos adjetivos, mas estes, num processo de avaliação do que é hierarquicamente constitutivo do texto, são considerados elementos descartáveis. Rocha Lima (1998, p.268), por exemplo, concebe o adjetivo como a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo. Ao estabelecer a relação com as adjetivas, o autor

as define como “orações que valem por adjetivos, funcionando como adjuntos adnominais”. Acrescenta que o uso das adjetivas permite juntar ao substantivo características mais complexas, dado não existirem na língua adjetivos léxicos equivalentes, como em *Ganha aquele que come muito*, tem-se o adjetivo *comilão*, no entanto em um enunciado como *O médico que deu o atestado*, não se tem um adjetivo equivalente.

Cunha & Cintra (1985, p. 238) referem-se ao adjetivo como sendo uma espécie de palavra que serve para caracterizar os seres ou os objetos nomeados pelo substantivo, indicando-lhe qualidade ou defeito, o modo de ser, o aspecto ou aparência e o estado. Analisam o adjetivo como um modificador do substantivo. Ao tratar das adjetivas, afirmam que estas vêm normalmente introduzidas por pronome relativo, e exercem a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente. São, portanto, consideradas como termos acessórios, ou seja, embora os termos acessórios tragam um dado novo à oração, “não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 145). Para Rocha Lima (1998), as restritivas delimitam o antecedente, com o qual forma um todo significativo, razão pela qual não podem ser suprimidas. Já as explicativas encerram um simples esclarecimento do antecedente, não apresentando interferência na compreensão do conjunto.

Contrariamente a essa visão apresentada pelas gramáticas, há análises mais fecundas que consideram não só o perfil sintático, mas também o semântico, o que acarreta alteração no entendimento do papel desempenhado pelas adjetivas. Neves (2000b, p.186), por exemplo, afirma que os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria, que já é um conjunto de propriedades, denominada por um substantivo. Essa atribuição funciona de dois modos, segundo a autora: qualificando o substantivo (por exemplo, “homem grande”) ou subcategorizando o substantivo (por exemplo, “perícia médica”). As subclasses dos adjetivos, ainda de acordo com a autora, podem ser qualificadores ou qualificativos, ou seja, esses adjetivos qualificam os substantivos. Podem ser também classificadores ou

classificatórios: neste caso, são denominativos e não predicativos. As duas funções sintáticas básicas desempenhadas pelos adjetivos relacionam-se com sua posição: posição adnominal e posição predicativa (NEVES, 2000b). Mais especificamente, quando em posição predicativa, o adjetivo associa-se ao substantivo de forma indireta, ou seja, liga-se ao sujeito da oração por meio de um verbo de ligação. Os adjetivos qualificadores podem ser graduáveis (dão idéia de abundância de qualidade, como, por exemplo, mais bonitas, mais fáceis); intensificáveis (admitem sufixo superlativo, ou sufixo diminutivo). Semanticamente, estes adjetivos exprimem conhecimento ou opinião do falante que pode ser uma asseveração, uma avaliação, uma intensificação ou uma atenuação do referente. Os classificadores correspondem, em geral, a sintagmas nominais.

Para neves (2000b, p. 375), as orações explicativas introduzem uma informação adicional e as restritivas envolvem uma pressuposição. Segundo a autora, as explicativas têm o antecedente delimitado independente da relativa, já as restritivas não podem ter unicidade referencial, já que restringem a extensão de seu antecedente. Para Ilari (1997, p.28), as orações adjetivas podem ser usadas para expressar qualquer circunstância: causa, concessão, tempo etc., e estas circunstâncias são importantes do ponto de vista informativo, independente de serem expressas por explicativas ou restritivas. Segundo o autor, essa distinção só será possível se situada num contexto de fala, já que as orações adjetivas são expressões usadas para evocar propriedades próprias de determinados nomes.

Da mesma forma se posiciona Corrêa (2000, p. 69), quando contesta a diferenciação feita pela gramática tradicional, afirmando que, se a distinção entre restritiva e explicativa se resumir a uma restrição do sentido do nome antecedente, e ao acréscimo opcional de um atributo inerente, parece razoável supor que a prevalência das restritivas na fala se justifica pela própria função da relativa (ou adjetiva) de modificar um nome, introduzindo propriedades transitórias aos referentes dos sintagmas nominais, ou seja, uma informação

nova, do ponto de vista semântico/discursivo.

Sella (2004) explica que as orações adjetivas podem perfeitamente funcionar no âmbito do pressuposto e, por isso, demarcar interpretações que podem ou não ser acionadas. Para a autora, a inserção de uma voz comum que é tida como aceita por todos pode permear um enunciado como *O candidato que é honesto chegou*, o que se estabelece no patamar do que Ducrot (1984) denomina pressuposição, caso em que o termo “honesto” é dado como aceito. Já no enunciado *O candidato, que é honesto, chegou*, tem-se um ato de fala que, por ser momentâneo e carregado de juízo de valor pontual (porém em segundo plano), demarca a posição do produtor do texto.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Sella & Roman (2004), as restritivas são orações que estabelecem a voz do produtor do texto, sinalizam dados “potencialmente conhecidos”; as explicativas servem para o estabelecimento de amarras textuais que encenam avaliações mais pontuais do produtor do texto. Para as autoras, a ênfase presente nas explicativas, suscitada por diversos fatores, serve, em determinados momentos, para pontuar um juízo de valor. Nas restritivas, há uma diferenciação explícita que proporciona ao produtor do texto sinalizar características importantes, principalmente quando há a clara intenção de explicitar informações.

Ressalta-se que a proposta de análise aqui desenvolvida para o uso das adjetivas não se fixará nas diferenças existentes entre as restritivas e as explicativas, mas na forma como os alunos utilizam as adjetivas em suas redações, conforme exposto no próximo capítulo.

## **2.2 A utilização das adjetivas nas redações**

Conforme já aludido no capítulo anterior, tem-se nas orações adjetivas um comportamento que vai além do previsto pelas gramáticas tradicionais. Segundo Todorov (2004, p.61), há meios para indicar se determinado trecho pertence ou não ao discurso: podem

ser externos (estilo direto ou indireto) ou internos (caso em que a palavra não remete a uma realidade exterior). Analisar estes dois aspectos é uma tarefa difícil, já que, segundo o autor, a situação se torna ainda mais complicada quando se considera cada palavra como um depoimento sobre a realidade ou como enunciação subjetiva. O autor afirma que, em todo enunciado, pode-se isolar provisoriamente dois aspectos: um ato de um arranjo lingüístico por parte do locutor e a evocação de certa realidade. Trata-se, neste caso, de dupla natureza: enunciado e enunciação, que, segundo o autor, dão vida a duas realidades tão lingüísticas uma quanto outra, ou seja, a das personagens e a da dupla narrador-leitor.

Para Todorov (2004, p.108) a narrativa é uma escolha e uma construção; um discurso e não uma série de acontecimentos. Tem-se, neste caso, a necessidade de estabelecer o limite entre contação de histórias e discurso. Na história, são apresentados os fatos advindos a certo momento do tempo, sem qualquer intervenção do locutor da narrativa. Já o discurso supõe um locutor e um ouvinte, tendo o locutor a “intenção” de influenciar o outro de algum modo. Certas formas gramaticais como o pronome “eu” e sua referência implícita ao “tu”, os indicadores pronominais, certos demonstrativos ou adverbiais (como “aqui”, “agora”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”) e, certos tempos do verbo, como o presente, o passado composto ou o futuro, encontram-se reservados ao discurso, ao passo que a narrativa, em sua forma estrita, é marcada pelo emprego exclusivo da terceira pessoa e de formas verbais.

Os pontos de vista representados no texto, na visão de Todorov (2004), referem-se à maneira como os acontecimentos narrados são percebidos pelo narrador e, conseqüentemente, pelo leitor. Ao colocar em cena as personagens, o narrador enfoca características das personagens, expõe as ações realizadas, apresenta informações determinantes sobre o tempo. Segundo Leite (1999), em suas discussões sobre o papel do narrador, muito freqüentemente a imagem do narrador é desdobrada: tão logo é representada no texto, postula-se a existência de um autor implícito ao texto, aquele que escreve e que não deve ser confundido com a pessoa de autor, apenas o autor implícito está presente no texto. É ele que organiza o texto, que é



responsável pela presença ou pela ausência de determinada parte da história.

Para Leite (1999), o narrador pode ser uma das personagens principais como *Quando minha avó era mais jovem...*, caso da narrativa em primeira pessoa, ou então simplesmente emitir um julgamento de valor e ter acesso, assim, à existência. Quanto ao leitor, não se deve confundi-lo com os leitores reais: trata-se também de um papel inscrito no texto. O leitor real pode ou não aceitar os julgamentos de valor implícitos no texto, que são feitos sobre as personagens ou as ações. Por vezes a imagem do narrador e do leitor coincidem; outras vezes, o narrador encontra-se ao lado das personagens.

Observa-se, na narração, que toda nova personagem apresenta a história de sua vida, o que implica a ocorrência da intriga por meio da qual observam-se inúmeras transformações no interior da narrativa. Passa-se da obrigação ao ato, da ignorância ao conhecimento, do ato à avaliação. De acordo com Todorov (2004), a estrutura formal pode se apresentar por meio do encaixe que “coincide” com a de uma forma sintática, caso particular da subordinação. Cada nome evocado na narrativa provoca imediatamente uma oração subordinada que, por assim dizer, conta sua história. Para o autor, o narrador, ao colocar em cena enunciadores, entendidos aqui como as personagens, provoca a interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o “eu estou aqui agora” da nova personagem, seja contada. Uma história segunda é englobada na primeira, denominando-se esse processo “encaixe”. O uso do encaixe permite que o enunciador se aproxime do locutor, já que este tem o poder de colocar em cena enunciadores.

Segundo Todorov (2004), o encaixe seria uma explicitação da propriedade mais profunda de toda narrativa, já que, no seu interior, surge outra narrativa. Para que o processo de enunciação seja explicitado, é necessário que uma narrativa apareça configurando um processo de enunciação que constitui apenas uma parte de enunciado. Ao criar outras narrativas no interior da “macro-narrativa”, as personagens ganham vida; e, no exterior, é consumado o suplemento (excedente, que fica fora da forma fechada produzida por seu

desenrolar), que ela comporta inevitavelmente.

A partir da presença das narrativas encaixadas, que são introduzidas pelas subordinadas, há uma variação sobre o mesmo tema e estas vão explicando os símbolos, que continuam a aparecer na história. O narrador enuncia por meio das personagens, que também criam enunciados, nos quais se nota a presença de determinadas avaliações. Esse processo de criação mostra que o narrador faz emergir vozes de enunciadores diferentes ou pontos de vista diferentes, o que permite perceber a presença da polifonia.

Ducrot (1972) esboça sua teoria sobre polifonia partindo justamente do princípio de que o sentido do enunciado é uma descrição da enunciação. Ou seja, o enunciado apresenta indicações, no seu próprio sentido, sobre os autores eventuais da enunciação. Este é, pois, um acontecimento constituído pelo surgimento de um enunciado.

O autor estabelece a diferença entre locutor e enunciador, relacionando locutor e narrador; enunciadores e centro de perspectiva. A figura do locutor é concebida como sendo aquele a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado, como o responsável pelo dizer, não um ser no mundo, pois se trata de uma ficção discursiva. Em casos como o de dupla enunciação, principalmente no discurso relatado direto, o autor afirma que há a presença de dois locutores: um que pode ser considerado o responsável pela totalidade do enunciado e o outro responsável por parte do enunciado.

Os enunciadores são os sujeitos dos atos ilocutórios elementares (afirmações, recusas, perguntas, incitações, desejos, exclamações etc.); são as encenações de pontos de vista, de perspectivas diferentes no interior do enunciado. Para explicar estes sujeitos, Ducrot (1972) utiliza-se da metáfora teatral, em que o autor, que corresponde ao locutor, coloca em cena as personagens, correspondentes aos enunciadores. Os locutores são apresentados no enunciado como seus responsáveis e os enunciadores são os seres cujas vozes estão presentes na enunciação.

De acordo com Romualdo (2000, p 67), a distinção entre locutor e enunciador permite observar que o locutor é responsável pelas palavras e não pelos pontos de vista manifestados nos vocábulos, caso da ironia, em que o locutor não assume a responsabilidade pela posição apresentada, esta é atribuída ao enunciador. A construção de sentido de um texto, segundo o autor, passa pela existência de outros textos, fazendo emergir vozes de enunciadores diferentes, o que caracteriza a linguagem humana como essencialmente polifônica.

Para Koch (2004), em cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece-se um novo tipo de relações, chamadas argumentativas, as quais podem se apresentar sob forma de explicativas, justificativas ou razões relacionadas aos atos de enunciação anteriores. Nessas relações, percebe-se o aspecto polifônico, já que um locutor faz em seu discurso asserções que podem ser de outros enunciadores, dos interlocutores, de terceiros ou da opinião pública (KOCH, 2000).

Para associar um sentido aos enunciados, Ducrot (1981) afirma que há um conjunto de instruções dadas às pessoas, instruções especificadas de que manobras devem ser realizadas, o que imprime marcas lingüísticas no enunciado. Por meio do estudo de algumas marcas, os operadores argumentativos, o autor formula na sua teoria a noção de orientação argumentativa. Ela representaria uma função constitutiva do discurso que pode levar o interlocutor a uma determinada conclusão, ou até mesmo a uma mudança de comportamento ou posicionamento em relação à determinada opinião. Para Koch (2002, p. 107), é preciso admitir a existência de enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros. Ou seja, configura-se um encaminhamento para certas conclusões que são suscitadas pelos enunciados, os quais evidenciam pontos de vista que ora são suficientes para conclusão, ora não.

Segundo Sella & Roman (2002), as adjetivas possibilitam a representação de pontos de vista, quer de maneira explícita, quer implícita. A pressuposição discursiva selecionada

atualiza o dado “potencialmente conhecido” e tido como compartilhado pelo interlocutor. O produtor do texto quer, dessa maneira, compartilhar com o interlocutor um juízo de valor que assume, e insere sua opinião dando ênfase à informação veiculada. Segundo as autoras, tudo dependerá da forma como a informação será avaliada e projetada para os interlocutores. O interlocutor deve inferir as intenções do locutor e construir o significado.

Sella (2004), ao discutir a função das orações subordinadas adjetivas em produções da área da saúde, verifica que as orações adjetivas referenciam atos de fala de asseveração que funcionam como suportes argumentativos. A autora pauta-se em textos que acolhem usos das orações adjetivas e que comprovam a hipótese de que a explicativa, correlata enfática do aposto, insere um ato de asserção, embora em segundo plano, do produtor do texto; já a restritiva demarca um movimento polifônico, como se fosse um dado pressuposto, e ambas podem servir de suporte para um ato de asseveração.

Para Sella (2004), as orações adjetivas contribuem para a formação discursiva porque oferecerem orientação para determinada caracterização argumentativa e acionam um movimento ora imputado ao produtor do texto (o caso da explicativa), ora imputado a um terceiro (o caso da restritiva). Revela-se, dependendo da intenção do produtor do texto, um movimento de polifonia utilizado para dar credibilidade ao que se afirma. Se adotarmos a noção de processo de dialogia interna, como proposto por Ducrot (1972), pode-se considerar que as referidas orações incorporaram pontos de vista, cuja posição pode ou não coincidir com a do “locutor”.

Os estudos desenvolvidos por Sella (2004) demonstram que as orações adjetivas carregam informações que extrapolam a simples ambiência da descrição ou mesmo da caracterização. O que reforça a postura assumida na pesquisa citada é o fato de se considerarem textos ou com finalidade didática ou mesmo com o tom de argumentação passíveis do plano do gênero escolar dissertação. No caso da pesquisa que desenvolvemos, percebemos que um texto que se volta para o tipo narrativo comporta características mais

direcionadas para o próprio espaço do evento – que requer trama, enredo, suspense, tensão – e para o espaço de descrição dos elementos basicamente apresentados, tais como personagem, tempo e espaço.

No ambiente da narrativa, parece ser plausível considerar que as orações subordinadas adjetivas cumprem o papel de inserção de dados que sustentem pequenas porções informacionais responsáveis pela progressão do texto, e, nesse sentido, as orações adjetivas tomam perfil diferenciado do proposto por Sella (2004). Nas redações analisadas nesta dissertação, percebe-se a presença de um narrador que utiliza as adjetivas, por meio das quais são dados detalhes esclarecedores que vão além da mera enunciação dos fatos, como *A sua mulher que só havia se casado com ele devido o seu dinheiro*. O narrador vai apresentando aspectos sobre os elementos da narrativa que permitem certas interpretações por parte do leitor. O que se observa é que o nome evocado na narrativa tende a provocar imediatamente uma oração subordinada que, por assim dizer, conta sua história.

A partir dessa avaliação a respeito da incidência das orações subordinadas adjetivas em textos narrativos, percebe-se que os alunos utilizam-nas como enunciados completos e como pertencentes a determinado gênero. O uso das adjetivas, muitas vezes, reflete um processo de revisão e elaboração de informações. Parece que essas orações funcionam, então, como instruções dadas ao leitor, que tem de interpretar os enunciados da frase e perceber as manobras especificadas por tais instruções.

#### **41.2 2.3 Verificando o comportamento de orações adjetivas no texto narrativo**

Com o intuito de verificar como se comportam as orações adjetivas nas redações que representam o *corpus* dessa pesquisa, inicialmente observaram-se essas estruturas em um texto narrativo em que se percebem ocorrências expressivas. Foi selecionado o texto *A Aia*, de

Eça de Queiroz, por conter casos que sinalizam estratégias que vão além de uma simples caracterização dos elementos típicos da narrativa.

Eça de Queiroz é considerado pela crítica literária como um dos maiores prosadores em língua portuguesa, uma espécie de divisor de águas lingüístico entre a tradição e modernidade, e um dos mais dotados expoentes do realismo oitocentista português. Para Moisés (1997, p.192), o ficcionista realista procura ver esteticamente os problemas sociais, como alguém que se pusesse num camarote a analisar com binóculos as chagas sociais, ou, quando delas se aproximasse, fizesse-o com luvas de pelica. O ficcionista detém a análise em determinado ponto: as explicações filosóficas e científicas se tornam implícitas ou indiretas; o drama das personagens resulta, não raro, da educação e de outros fatores morais e sociais. Possuindo características realistas, Eça de Queiroz,

[...] a propósito de diversas personagens, cria a ilusão de sucessivas subjetividades levadas ao absurdo sem que se afirme uma objetividade definida. Assim o discurso semidireto, ou estilo indireto livre, que incorpora na transcrição indireta de uma fala individual os modismos da sua oralidade, instaura uma ambigüidade entre o objetivo e o subjetivo, acostuma-nos a sentir como as realidades estão sempre afetadas por uma voz, por um pessoalismo limitado; o trânsito de coisas a qualidade, e vice-versa, suposto na sua adjetivação, o transito de ações a propriedades ou estados, suposto na sua estilística do verbo, insinuam uma incerteza, por assim dizer, ontológica, uma incerteza acerca da própria estrutura material da realidade [...] (LOPES & SARAIVA, 1996, p.887).

Em qualquer das descrições ou cenas presentes na obra queirosiana, segundo Lopes & Saraiva (1996), toda a adjetivação e todas as imagens concorrem para cingir uma impressão central bem precisa, evitando a desfocagem que poderia resultar da tentação dos efeitos de pormenor dispersivos. Por isso, o texto *A Aia* é expressivo para a presente pesquisa: acomoda visível processo de descrição como se o cuidado nesse particular rendesse a sensibilização do leitor que, portanto, mesmo distante, pode avaliar, senão o íntimo da personagem, pelo menos sua condição de refém de uma dada situação imposta socialmente, sentenciada para todos que fazem parte de sua classe social.

Fez-se a análise do conto *a Aia*, centrando a discussão no uso das orações adjetivas com o intuito de verificar de que forma contribuem para indicar a progressão do enredo, em consonância, é claro, com outros elementos do texto. Ressalta-se que nossa intenção é somente trabalhar com as orações subordinadas adjetivas desenvolvidas.

Outra questão está relacionada ao fato de que não analisamos todas as ocorrências, mas somente aquelas que podem referenciar os três planos que tentamos estabelecer no interior da obra. O primeiro refere-se ao trecho da obra que vai do início do texto até “forte pela força e forte pelo amor” (linha 12, ANEXO A), no qual tem-se uma espécie de desequilíbrio anunciado. Num segundo plano, que vai de “Desses inimigos” (linha 13, ANEXO A) até “que ela fazia ligeiros sobre as mãos do seu príncipe” (linha 51, ANEXO A), percebe-se o enfoque tanto nos primeiros traços do “vilão” quanto nos traços da aia, personagem que fica acentuada na narrativa. No terceiro plano, que vai de “No entanto” (linha 52, ANEXO A) até o final do texto, ressalta-se a tensão em forma de gradação, e o suspense insinuado no segundo plano fica mais visível.

Embora o texto selecionado contemple um rigor, de forma que a descrição seja um aporte exigido para a progressão dos níveis de suspense e tensão, o que pode destoar visivelmente das redações analisadas, essa mesma característica subsidia um espaço de confronto com a prática do aluno, que, em tese, poucos motivos tem para produzir textos com características previstas para o tipo narrativo.

A análise do texto *A Aia* permite perceber que os elementos da narrativa vão surgindo de forma calculada para que a progressão fique dosada e para que, aos poucos, os personagens sejam caracterizados para a composição do suspense e da tensão. Criam-se no leitor expectativas em relação ao fato narrado: em muitos momentos, é possível perceber a estratégia do narrador de utilizar as adjetivas como suporte sintático-semântico de forma a contribuir para o encaminhamento do ápice da narração.

Basicamente, é possível verificar três momentos no texto, vinculados à expectativa de se traçar um percurso em que a caracterização da personagem e a evolução do enredo se entrelacem e ocorra um filtro que conduza ao clímax do texto. Focalizado para o final da história, o pico de tensão revela-se muito mais do que simplesmente um estágio de evolução da personagem: revela crenças em que persiste um relacionamento entre classes, o que se constrói diante de um histórico de poder e ambição.

Essa perspectiva, então, talvez não seja a única a ser verificada no interior do texto. Traçaram-se os três momentos de progressão do que se pode chamar suspense / tensão, como pode ser visto na análise dos recortes abaixo, todos relacionados com a aparição de orações adjetivas.

No primeiro, tem-se um roteiro simples que acomoda uma espécie de apresentação do cenário. Em (1), as adjetivas apresentam informações que acenam para dados que devem ser retidos pelo leitor para que possa, na seqüência, compor os espaços de tensão que respondem por expectativas a serem construídas no decorrer da narração.

(1) Era uma vez um rei, moço e valente, senhor de um reino abundante em cidades e searas, (1a) *que partira a batalhar por terras distantes*, deixando solitária e triste a sua rainha e um filhinho, (1b) *que ainda vivia no seu berço*, dentro das suas faixas.

Tanto em (1a) quanto em (1b), destaca-se a condição de vítima indefesa, de presa fácil, que se forma diante da ausência do rei e da fragilidade do príncipe. São informações que são trabalhadas no sentido de serem destacadas pelo grau de importância diante da trama pensada pelo autor. As orações adjetivas permitem um espaço de reflexão para que o leitor levante inferências sugeridas. Preparam, portanto, o leitor para o encaminhamento da narrativa, para o qual provavelmente deve refletir sobre algo que irá acontecer.

Os termos “solitária” e “triste” encerram a noção de fragilidade e o uso do diminutivo “filhinho”, aliado ao conteúdo de (1b) fornecem indicações para as mudanças planejadas pelo



autor do texto. Tem-se a situação inicial da narrativa: um rei distante, um príncipe indefeso e um reino nas mãos de uma mulher.

Em (2), a informação destacada em (2a) relaciona-se com o verbo “minguar”, no sentido de sinalizar para uma trágica situação, que se confirma pela noção de tempo.

(2) A lua cheia (2a) *que o vira marchar, levado no seu sonho de conquista e de fama*, começava a minguar, quando um dos seus cavaleiros apareceu, com as armas rotas, negro do sangue seco e do pó dos caminhos, trazendo a amarga nova de uma batalha perdida e da morte do rei, trespassado por sete lanças entre a flor da sua nobreza, à beira de um grande rio.

Em (3), por fim, após desfeito o suspense e as inferências provocadas sobre a morte do rei, as orações adjetivas servem para reforçar esse quadro que se constrói diante da figura indefesa do príncipe. A recorrência às orações adjetivas parece dar um tom de rima, como se fossem ecos da angústia que se estabelecia de forma mais decisiva.

(3) A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente o esposo, (3a) *que era formoso e alegre*. Mas, sobretudo, chorou ansiosamente o pai, (3b) *que assim deixava o filhinho desamparado*, no meio de tantos inimigos da sua frágil vida e do reino (3c) *que seria seu, sem um braço* (3d) *que o defendesse*, forte pela força e forte pelo amor.

Os três advérbios – “magnificamente”, “desoladamente” e “ansiosamente” – distinguem os três registros – “rei”, “esposo” e “pai” –, preparando com insistência, no último registro, a seqüência da narrativa que culmina, em (3b), na ação que se quer destacar.

O recorte abaixo retrata muito bem o segundo plano. Percebe-se que as orações adjetivas, em consonância com as demais estruturas presentes, sinalizam para o desvendamento do perfil do vilão e, assim, orientam o leitor para dados novos que direcionam a leitura, desde que a morte do príncipe parta desse lugar exposto, ou seja, o tio.

(4) Desses inimigos o mais temeroso era seu tio, irmão bastardo do rei, homem depravado e bravo; consumido de cobiças grosseiras, desejando só a realeza por causa dos seus tesoiros, e

(4a) *que havia anos vivia num castelo sobre os montes*, com uma horda de rebeldes, à maneira de um lobo (4b) *que*, de atalaia no seu fojo, *espera a presa*. Ai! a presa agora era aquela criancinha, rei de mama, senhor de tantas províncias, e (4c) *que dormia no seu berço com seu guizo de ouro fechado na mão!*

No recorte (5), outros dados surgem diante de uma situação que se mostra cada vez mais tensa. Aparentemente, a descrição da aia fica quase deslocada do nível de tensão, porém vão sendo construídos indícios de que justamente uma certa atitude pode despertar de um personagem nada convencional para se destacar no enredo. Seguindo essa possibilidade tão remota, explora-se o relacionamento da aia com o príncipe de tal sorte que o leitor possa avaliar possíveis inferências.

(5) Ao lado dele, outro menino dormia noutro berço. Mas era um escravozinho, filho da bela e robusta escrava (5a) *que amamentava o príncipe*. Ambos tinham nascido na mesma noite de Verão. O mesmo seio os criara. Quando a rainha, antes de adormecer, vinha beijar o príncipezinho, (5b) *que tinha o cabelo louro e fino*, beijava também, por amor dele, o escravozinho, (5c) *que tinha o cabelo negro e crespo*. Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas. Somente, o berço de um era magnífico de marfim entre brocados, e o berço de outro, pobre e de verga. A leal escrava, porém, a ambos cercava de carinho igual, porque, se um era o seu filho, o outro seria o seu rei.

Como é possível perceber, as condições específicas de argumentação são retratadas para que se estabeleça a ponte com o ato heróico que está por vir: o contraste físico entre as crianças, além de outras estruturas que também são utilizadas, a caracterização da aia “bela e robusta”, os adjetivos de efeito afetivo “príncipezinho” e “escravozinho”. A frase resumida “o mesmo seio os criara” permite perceber que as informações relacionadas à atitude da aia adquirem lugar especial diante do ápice da tensão que se cria. Os recursos habilmente utilizados preparam a seqüência narrativa e são destacadas informações relevantes para o processo de interpretação e compreensão dos fatos narrados.

No recorte seguinte, a condição de subserviência fica patente e as orações adjetivas mais uma vez se prestam também à demarcação dessa condição e, já então, para uma antecipação do que poderá acontecer.

(6) Nascida naquela casa real, ela tinha a paixão, a religião dos seus senhores. Nenhum pranto correria mais sentidamente do que o seu pelo rei morto à beira do grande rio. Pertencia, porém, a uma raça (6a) *que acredita que a vida da terra se continua no céu*. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando em outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassalos, (6b) *que fossem morrendo*, prontamente iriam, nesse reino celeste, retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela, um dia, por seu turno, remontaria num raio de lua a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes; seria no céu como fora na terra, e feliz na sua servidão.

A crença em uma vida após a morte reforça a pressuposição de que a subserviência rende espaços de alívio e recompensa. Apresenta-se timidamente um ponto de vista em que o narrador caracteriza não somente a personagem, mas uma cultura e uma época. É a voz de uma ideologia dominante - de servidão, das diferenças entre as raças - o que se torna suficiente para uma espécie de reflexão sobre as próximas cenas. Nesse sentido, demonstra-se o sentimento mais profundo da aia, que acompanha a situação com temor do que está por vir. Também fica evidente a devoção diante do príncipe. Em (7a), a adjetiva destaca a apreensão diante do futuro. Observa-se, no fragmento, uma fusão em (7c) entre narrador e personagem, uma síntese polifônica da voz da personagem com a voz do narrador: instaura-se uma ambigüidade entre o objetivo e subjetivo, a história contada e a apreensão da aia. Em (7d), a reverência da aia diante do seu príncipe é destacada por meio da adjetiva.

(7) Todavia, também ela tremia pelo seu príncipezinho! Quantas vezes, com ele pendurado do peito, pensava na sua fragilidade, na sua longa infância, nos anos lentos (7a) *que correriam*, antes que ele fosse ao menos do tamanho de uma espada, e naquele tio cruel, de face mais escura que a noite e coração mais escuro que a face, faminto do trono, e espreitando de cima do seu rochedo entre os alfanges da sua borda! Pobre príncipezinho da sua alma! Com uma ternura maior o apertava nos braços. Mas o seu filho chalrava ao lado, era para ele que os seus braços corriam com um ardor mais feliz. Esse, na sua indigência, nada tinha a rezear a vida. Desgraças, assaltos da sorte má nunca o poderiam deixar mais despido das glórias e bens do mundo do que já estava ali no seu berço, sob o pedaço de linho branco (7b) *que resguardava*

*a sua nudez. A existência, na verdade, era para ele mais preciosa e digna de ser conservada que a do seu príncipe, porque nenhum dos duros cuidados (7c) com que ela enegrece a alma dos senhores roçaria sequer a sua alma livre e simples de escravo. E, como se o amasse mais por aquela humildade ditosa, cobria o seu corpinho gordo de beijos pesados e devoradores, dos beijos (7d) que ela fazia ligeiros sobre as mãos do seu príncipe.*

No próximo segmento corrobora-se o nível de tensão que se vem criando diante da figura do tio e da devoção da aia. Em (8c) e (8d), ressalta-se a importância da personagem diante do enredo como um todo.

(8) No entanto, um grande temor enchia o palácio, (8a) *onde agora reinava uma mulher entre mulheres*. O bastardo, o homem de rapina, (8b) *que errava no cimo das serras*, descera à planície com a sua horda, e já através de casais e aldeias felizes ia deixando um sulco de matança e ruínas. As portas da cidade tinham sido seguras com cadeias mais fortes. Nas atalhas ardiam lumes mais altos. Mas à defesa faltava disciplina viril. Uma roca não governa como uma espada. Toda a nobreza fiel perecera na grande batalha. E a rainha desventurosa apenas sabia correr a cada instante ao berço do seu filhinho e chorar sobre ele a sua fraqueza de viúva. Só a ama leal parecia segura, como se os braços (8c) *em que estreitava o seu príncipe* fossem muralhas de uma cidadela (8d) *que nenhuma audácia pode transpor*.

A tragédia prenunciada no início da narrativa, os efeitos criados, o temor, a iminência da morte do príncipe são reativados no fragmento seguinte. As retomadas permitem a progressão da narrativa.

No segundo momento, pode-se perceber uma instância de tensão em gradação, conforme já dito. Em (9a), a ação da aia, presente na oração adjetiva, é determinante, já que a diferença entre os dois meninos, destacada no início da narração, além da aparência física, projeta-se para os trajés. O berço do escravozinho era de verga com um pedaço de linho branco, do príncipe era de marfim entre brocados. O brocado, tecido realçado por fios de ouro, seria indício suficiente para que não houvesse dúvida quanto a se tratar do príncipe.

(9) Ora uma noite, noite de silêncio e de escuridão, indo ela a adormecer, já despida, no seu catre, entre os seus dois meninos, adivinhou, mais que sentiu, um curto rumor de ferro e de briga, longe, à entrada dos vergéis reais. Embrulhada à pressa num pano, atirando os cabelos para trás, escutou ansiosamente. Na terra areada, entre os jasmineiros, corriam passos pesados e rudes. Depois houve um gemido, um corpo tombando molemente, sobre lajes, como um

fardo. Descerrou violentamente a cortina. E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas... Num relance tudo compreendeu: o palácio surpreendido, o bastardo cruel vindo roubar, matar o seu príncipe! Então, rapidamente, sem uma vacilação, uma dúvida, arrebatou o príncipe do seu berço de marfim, atirou-o para o pobre berço de verga, e, tirando o seu filho do berço servil, entre beijos desesperados, deitou-o no berço real (9a) *que cobriu com um brocado*.

No próximo recorte, as duas orações adjetivas estabelecem uma relação com “luzes” e “brocados”, como se a ação da aia fosse coberta de cuidados especiais, seguros o suficiente para a preservação da integridade física do príncipe, porém, sem dúvida, como uma ação inevitável para a morte do seu filho.

(10) Bruscamente um homem enorme, de face flamejante, com um manto negro sobre a cota de malha, surgiu à porta da câmara, entre outros, (10a) *que erguiam lanternas*. Olhou, correu o berço de marfim (10b) *onde os brocados luziam*, arrancou a criança como se arranca uma bolsa de oiro, e, abafando os seus gritos no manto, abalou furiosamente.

Estabelece-se certo tom de mistério no recorte acima, que se desfaz na seqüência. No próximo segmento, acalma-se esse tom de suspense e, parece, restaura-se a paz. A adjetiva (11a) retrata o limite da ironia, diante do desenrolar da história. Duas imagens antagônicas são postas em evidência, os brados, o bater de armas, os gritos da rainha e a quietude, o sono, e o sorriso do príncipe. O narrador, então, distancia-se das ações apresentadas.

(11) O príncipe dormia no seu novo berço. A ama ficara imóvel no silêncio e na treva. Mas brados de alarme atroaram, de repente, o palácio. Pelas janelas perpassou o longo flamejar das tochas. Os pátios ressoavam com o bater das armas. E desgrenhada, quase nua, a rainha invadiu a câmara, entre as aias, gritando pelo seu filho! Ao avistar o berço de marfim, com as roupas desmanchadas, vazio, caiu sobre as lajes num choro, despedaçada. Então, calada, muito lenta, muito pálida, a ama descobriu o pobre berço de verga... O príncipe lá estava quieto, adormecido, num sonho (11a) *que o fazia sorrir*, lhe iluminava toda a face entre os seus cabelos de oiro. A mãe caiu sobre o berço, com um suspiro, como cai um corpo morto.

Em (12), há indícios de que haverá o esperado final feliz, o que leva, portanto, a sugerir que a heroína terá uma recompensa merecida, de acordo com os contornos traçados

entre rainha e serva. Em (12a), ressalta-se a constatação do feito heróico da aia. Neste trecho, as vozes do narrador e das personagens se aproximam. A platéia observa e questiona os acontecimentos, e o narrador posiciona-se apresentando as explicações dos fatos. Os enunciados (12b) e (12c) carregam as informações dadas que contribuem para a atmosfera que se criou em torno da atitude tomada pela aia.

(12) Foi um espanto, uma aclamação. Quem o salvara? Quem?... Lá estava junto do berço de marfim vazio, muda e hirta, aquela (12a) *que o salvara!* Serva sublimemente leal! Fora ela que, para conservar a vida ao seu príncipe, mandara à morte o seu filho... Então, só então, a mãe ditosa, emergindo da sua alegria extática, abraçou apaixonadamente a mãe dolorosa, e a beijou, e lhe chamou irmã do seu coração... E de entre aquela multidão (12b) *que se apertava na galeria veio uma nova*, ardente aclamação, com súplicas de que fosse recompensada magnificamente a serva admirável (12c) *que salvara o rei e o reino*.

No próximo segmento, há uma visível representação da concepção que se teve diante do ato da aia. Em (13a), esse contorno fica delimitado por meio da expressão “um velho de casta nobre”. As diferenças relacionadas às condições materiais destacadas e que teriam sustentado a atitude tomada – a troca do linho pelo brocado – podem ser eliminadas. A aia poderia escolher “o que seu desejo apetecesse”.

(13) Mas como? Que bolas de ouro podem pagar um filho? Então um velho de casta nobre lembrou que ela fosse levada ao Tesouro real, e escolhesse de entre essas riquezas, (13a) *que eram como as maiores dos maiores tesouros da Índia*, todas as que o seu desejo apetecesse...

O segmento (14) apresenta um espaço considerável para que o leitor presuma qual será a atitude da aia diante de espectadores que opinam e exigem reconhecimento. Em (14a) percebe-se uma espécie de suspense, uma surdez que serve para o leitor fazer conjecturas do tipo “o que acontecerá?”.

(14) Senhores, aias, homens de armas, seguiam, num respeito tão comovido, que apenas se ouvia o roçar das sandálias nas lajes. As espessas portas do Tesouro rodaram lentamente. E,

quando um servo destrancou as janelas, a luz da madrugada, já clara e rósea, entrando pelos gradeamentos de ferro, acendeu um maravilhoso e faiscante incêndio de oiro e pedrarias! Do chão de rocha até às sombrias abóbadas, por toda a câmara, reluziam, cintilavam, refulgiam os escudos de oiro, as armas marchetadas, os montões de diamantes, as pilhas de moedas, os longos fios de pérolas, todas as riquezas daquele reino, acumuladas por cem réis durante vinte séculos. Um longo — ah! — lento e maravilhado, passou por sobre a turba (14a) *que emudecera*. Depois houve um silêncio ansioso.

No recorte abaixo, verifica-se, no espaço das orações adjetivas, um rumo inesperado diante da avaliação sugerida pelo narrador conforme a platéia fez surgir até então.

Em (15a) e (15b), a referência ao céu insinua o espaço do discurso religioso e da morte em contraste com (15c), em que a adjetiva faz referências às ambições terrenas. A cena criada em consonância com as informações presentes nas adjetivas gera o clima de suspense.

(15) E no meio da câmara, envolta na refulgência preciosa a ama não se movia... Apenas os seus olhos, brilhantes e secos, se tinham erguido para aquele céu (15a) *que, além das grades, se tingia de rosa e de oiro*. Era lá, nesse céu fresco de madrugada, (15b) *que estava agora o seu menino*. A ama estendia a mão, e sobre um escabelo ao lado, entre um molho de armas, agarrou um punhal. Era um punhal de um velho rei, todo cravejado de esmeraldas, e (15c) *que valia uma província*.

No próximo e último recorte, observa-se, por fim, o trágico desfecho para a heroína, que se revela inesperado, embora haja pistas para o leitor sobre o perfil mais íntimo da personagem. Isso pode ser verificado diante de todas as ocorrências da palavra “céu” e suas correlatas orações adjetivas, principalmente a última, que induz para o desfecho contrário. Em (16a), no interior da narrativa, diante dos olhos da platéia, o que se espera é uma vida regrada de conforto para a aia. Nesse sentido, para a composição da leitura, a última adjetiva reforça, em tese, as pistas que o narrador vai tecendo para os olhos de um leitor atento, que, aos poucos, vê uma aia fiel ao seu filho. Porém, para a platéia que acompanha e que, certamente, não a vê com os detalhes tão sutilmente traçados para o leitor, a ação se torna inesperada. Tem-se um tenso e trágico desfecho. Provavelmente, inferências quanto à cena final denotam um tom de espanto e inconformismo para todos.

(16) Agarrara o punhal, e com ele apertado fortemente na mão, apontando para o céu, (16a) *onde subiam os primeiros raios do Sol*, encarou a rainha, a multidão, e gritou:  
— Salvei o meu príncipe, e agora... vou dar de mamar ao meu filho  
E cravou o punhal no coração.

Em diferentes momentos da narrativa, é possível perceber que há uma progressão do enredo, que ocorre por meio também das adjetivas. Reforçamos o fato de que essa progressão estabelece-se também por meio de outras estruturas e que as adjetivas têm o particular papel de acentuar detalhes informacionais em primeiro nível. Na sucessão das cenas, vários elementos da narrativa estabelecem níveis de tensão e suspense, e as orações adjetivas contribuem consideravelmente para esse plano estabelecido.

A partir da análise feita sobre o uso das adjetivas e considerando-se o nosso enfoque, foi possível identificar pelo menos três tipos de função, que se baseiam na forma como o narrador apresenta os elementos da narrativa: a) na caracterização das personagens, sinalizando os indícios de tensão (mudanças de um estado para o outro); b) nas transformações que vão marcando o desenvolvimento da trama, passando-se de um estado de equilíbrio para o desequilíbrio; e c) nos momentos em que os níveis de tensão são maiores, em que as adjetivas contribuem como dados para a sondagem e parecem acomodar juízos de valor.

Há, muitas vezes, a coexistência de todos esses tipos de adjetivas na narrativa, o que depende da forma como o produtor do texto se apropria dessas orações e conduz a trama. Outras estruturas contribuem para evidenciar, enfim, tensão, suspense e juízo de valor, como certos advérbios, intensificadores, ou ainda a escolha de determinados verbos. Estamos aqui fazendo remissão à análise que fizemos das redações e à possibilidade concreta de existirem tais estruturas em outros textos narrativos bem formados (neste último caso, fazemos alusão à falta de expressivo uso de juízo de valor no texto de Eça de Queiroz).



Resgatando a avaliação proposta por Sella & Roman (2004), as adjetivas podem acomodar juízos de valor num plano que se mostra secundário, mas que, por isso, fazem com que o estado de pressuposto leve o leitor a não desconfiar de certos atos possíveis, nomeadamente a asseveração. Para as autoras, o produtor do texto, guiado por um apelo exterior ao texto, ditado por uma interpretação pressuposicional que emerge da “situação de interação”, procura estabelecer informações suscetíveis ao esperado pelo contorno interacional. Para Martins (1994), a compreensão das informações dadas dependerá dos universos de experiências, e da “aptidão de ler a própria realidade individual e social” do leitor. Para demonstrar essa possibilidade, apresenta-se o recorte (8) do texto *A Aia* com simulação de juízo de valor. Em (8d), sinaliza-se, de certa forma, uma avaliação do narrador por conta do vocábulo “nenhuma”. O comparativo estabelecido entre *os braços da ama* e *uma cidadela* permite ao leitor pressupor que nada poderia acontecer ao príncipe. Se houvesse a explícita intenção de modalizar, poderíamos ter nas outras orações adjetivas a seguinte composição: (8a) *onde agora reinava, infelizmente, uma mulher entre mulheres*; (8b) *que, por azar do príncipe, errava no cimo das serras* (8c) *em que estreitava raivosamente o seu príncipe*. Percebe-se que a modalização acaba inibindo o processo de suspense, o que gera uma exposição maior do narrador.

(8) No entanto, um grande temor enchia o palácio, (8a) *onde agora reinava uma mulher entre mulheres*. O bastardo, o homem de rapina, (8b) *que errava no cimo das serras*, descera à planície com a sua horda, e já através de casais e aldeias felizes ia deixando um sulco de matança e ruínas. As portas da cidade tinham sido seguras com cadeias mais fortes. Nas atalaias ardiam lumes mais altos. Mas à defesa faltava disciplina viril. Uma roca não governa como uma espada. Toda a nobreza fiel perecera na grande batalha. E a rainha desventurosa apenas sabia correr a cada instante ao berço do seu filhinho e chorar sobre ele a sua fraqueza de viúva. Só a ama leal parecia segura, como se os braços (8c) *em que estreitava o seu príncipe* fossem muralhas de uma cidadela (8d) *que nenhuma audácia pode transpor*.

Pelo que se disse, o narrador poderia optar por tecer comentários, explicações, descrições, ao apresentar informações que contribuem para determinadas conclusões. Há uma

sucessão de cenas narradas de forma a permitir o surgimento dos vários elementos da narrativa, que são explicados por meio das adjetivas, estabelecendo-se níveis de tensão que se relacionam diretamente à passagem de um estado de equilíbrio para outro. O tema do texto propicia nuances maiores ou menores dos níveis de tensão. Nos três momentos que evidenciam as três mortes narradas – do rei, do escravozinho e da aia –, a ênfase nas transformações que vão ocorrendo com as personagens permite as graduações nos níveis de tensão. Como já se disse, a modelagem poderia traçar um rumo diferente para o quadro acima.

O exame que se empreendeu na análise das ocorrências das adjetivas, no texto de Eça de Queiroz, revela que as adjetivas cumprem determinados papéis em textos narrativos e estes podem ser percebidos também na produção das redações produzidas pelos alunos. O processo criativo advém da capacidade de interação com a realidade e é preciso compreender que esse processo é resultado de um tempo determinado para planejamento em se tratando do texto escrito, e cujos arcabouços lingüísticos estão atrelados ao que se pretende com o interlocutor. Em *A Aia*, os personagens reforçam o eco daqueles que estão à mercê da sociedade, castradora por excelência. Esse eco pode ser consciente ou não. Ficar à mercê da sociedade é reflexo de uma trajetória histórica, o que é retratado por Queiroz com todo o cuidado voltado para aqueles que são reféns imediatos do sistema. Por isso, a construção lingüística operada origina situações-reflexo de um padrão estabelecido.

Cada gesto retratado pelo narrador reflete, portanto, anseios e decepções. A maneira de pensar, sentir e agir é influenciada pela condição de refém. O conflito da existência, a ausência ou presença da busca, e o fator cultural-social acabam determinando os comportamentos. A motivação da aia restringe a mero autômato, reduzido aos desejos do senhorio.

Todorov (1980) admite que a literatura também tem uma identidade estrutural e reporta-se à definição de que a literatura é imitação pela linguagem, assim como a pintura é imitação pela imagem. Especificamente, não é qualquer imitação, uma vez que não se admita

necessariamente as coisas, mas as coisas fictícias, que não precisam ter existido. Segundo Todorov (1980), a literatura é uma ficção – primeira definição estrutural – e é um sistema, linguagem sistemática que chama a atenção sobre si própria, que se torna autotélica – segunda definição estrutural.

Seria importante, então, que, ao lidar com a narrativa, o aluno soubesse: a) identificar estilo de época; b) avaliar o estilo pessoal do autor; c) criar estilo próprio; d) aperceber-se dos elementos mais sutis da narrativa; e) analisar textos de épocas diferentes; f) reavaliar seu próprio texto.

### **3 ANALISANDO A FUNÇÃO DAS ADJETIVAS NAS REDAÇÕES DE 8ª SÉRIE**

Conforme já dito, selecionamos para a presente pesquisa as redações que foram produzidas por alunos do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, localizado na cidade de Palotina. O trabalho de análise teve início quando se percebeu que os alunos faziam uso de orações subordinadas adjetivas para a caracterização das personagens em suas histórias. Fizemos, inicialmente, um estudo comparativo com redações de 5ª e 8ª série, o que permitiu a verificação de um uso significativo de adjetivas nos textos produzidos pelos alunos da 8ª série. Essa constatação conduziu à escolha final das redações e ao desenvolvimento da análise dos usos que esses alunos faziam das adjetivas. Num total inicial de 200 redações, conforme explicações já feitas, utilizam-se 9 (nove), selecionadas por acreditar serem significativas e suficientes para a análise que se pretende. Ao fazer a seleção do tema das redações, tinha-se em vista a criação de condições de produção para que os alunos recorressem a essas estruturas. O tema sugerido foi *Desculpe-me, mas essa história eu preciso contar!*, o qual proporciona, maior liberdade na construção das personagens e, no texto como um todo.

Na introdução de detalhes descritivos sobre uma personagem ou determinada ação, parece haver uma preocupação com certos esclarecimentos no patamar do que Landsmann

(2003) denomina como “justificativa dos fatos”. Conforme pudemos apresentar no capítulo anterior, entendemos que as adjetivas acomodam informações importantes para o decorrer da narração.

Ao acionar o processo de descrição, o narrador enfoca objetivos para a construção da narrativa. Para Koch (2003, p. 87), as descrições são formas de o locutor operar uma seleção que é relevante para o seu projeto de dizer. Há uma ativação de características ou traços que o locutor procura ressaltar ou enfatizar. Certos objetos ou referentes são centrais para o diálogo estabelecido entre o produtor do texto e o leitor, e, por isso, informações são apresentadas por meio de certas perspectivas que afetam tanto o que o narrador diz como o que ouvinte interpreta.

Os episódios da narrativa são descritos considerando-se as mudanças de um estado para outro. Segundo Todorov (2004), o primeiro episódio, que introduz os elementos que são apresentados na narrativa, é marcado pelos adjetivos que serão, de acordo com o autor, os predicados que descrevem estados de equilíbrio ou de desequilíbrio, e os verbos serão os que descrevem a passagem de um estado a outro.

Essas considerações guiam pontualmente nossas análises dos usos das adjetivas percebidas nas redações dos alunos. Foram agrupadas a partir da observação do domínio que os alunos possuem da utilização das adjetivas para estabelecer os níveis de tensão e suspense, bem como juízos de valor, no desenrolar da trama. Observou-se a progressão da narrativa na demarcação das passagens de equilíbrio e desequilíbrio presentes na trama pensada para as personagens como roteiro para verificação das funções das adjetivas.

#### a) Grupo 1

As redações aqui agrupadas demonstram que o aluno utiliza adjetivas e apresenta os elementos próprios da narração. No entanto, é possível perceber que há uma limitação no que

se refere à apropriação dos termos que contribuem para a progressão da narrativa. O aluno não tem domínio sobre o texto escrito, limitando-se a “contar” o que as personagens dizem, em vez de “escrever”. Nos textos, raras vezes o narrador apresenta os elementos de forma calculada para criação de expectativas no leitor, e quando isso ocorre, não há progressão, demonstrando a fragilidade do texto.

(1) Era uma vez uma mulher e um homem (1a) *que tinham 13 filhos*, todos nasceram numa sexta-feira 13 e eles tinham 13 anos de casado e 13 netos. A lenda de sua família dizia que eles eram amaldiçoados por um tatataravô dele. Seu tatataravô estava andando no quintal de sua casa quando viu uma linda moça loira e se apaixonou, mas quando pediu ela em casamento o pai dele falou que o vizinho da frente, seu Pork, ofereceu um porco bem grande pela filha dele, pelo nome dá para saber que ele era gordo e nojento, então ele chorando pelo canto veio uma velha macumbeira negra e disse que podia resolver seu caso. Deu-lhe um porco pequeno e disse:

- Todo dia vai ao topo do dedo do diabo e dê a ele água, e depois de uma semana ele estará maior do que seu Pork, mas não se esqueça quando você se desfazer do porco me leve ao topo do dedo do diabo e me dê água daquela fonte, caso contrario você e todos seus parentes serão amaldiçoados. E ele chegou na casa dela e pediu para casar com ele ela disse que iria pensar, não tinha nada na cabeça ele ficou bravo e fugiu e esqueceu de fazer a promessa então depois de 20 anos ele morreu e até hoje a família é amaldiçoada.

Em (1a), destaca-se um dado importante para atmosfera de suspense que se pretende criar na trama pensada pelo produtor do texto. O imaginário popular de cunho supersticioso faz-se presente na recorrência ao numeral treze, além da ênfase dada ao dia da semana em que “todos” nasceram: uma “sexta-feira”. O efeito procurado é o de estabelecer o clima de maldição, de azar. A adjetiva indica o início de tensão, porém o aluno não consegue desenvolver a trajetória insinuada.

A descrição das personagens, marcada nas expressões “linda moça loira”, “gordo e nojento”, “velha macumbeira negra”, apresenta uma qualificação de cunho polifônico, que poderia ser melhor utilizada. No entanto, não há, por parte do produtor do texto, uma exploração significativa desses elementos, o que frustra as expectativas diante dos fatos narrados. Quando da utilização do discurso direto, revela-se a falta de controle da produção escrita, notadamente o uso excessivo de pronomes, como se o aluno estivesse “contando” os

fatos, ou seja, simplesmente transcrevendo o discurso oral. Não há um planejamento maior para estabelecer ou recuperar o suspense criado inicialmente, o que prejudica a progressão da narrativa.

O mesmo acontece na redação (2), pois acena-se para o leitor que os dados presentes nas adjetivas devem ser considerados relevantes para o desenvolvimento da história. Mas, no decorrer do texto, os dados não são considerados.

(2) Ela estava sozinha trancada num quarto a única coisa (2a) *que ainda tinha dedicação por fazer era tocar*; tinha um piano no seu quarto passava a maior parte do seu tempo tocando e cantarolando músicas (2b) *que sua mãe já falecida a ensinara*.

Ela era muito sozinha seu pai trabalhava o dia inteiro e sua madrasta saía sempre e nunca tinha tempo para conversar com ela.

Certo dia ela viu da janela de seu quarto um rapaz passeando no bosque. Ela se encantou com o rapaz e o chamou para conversar.

Eles conversaram muito tempo, riram juntos, contaram histórias e se divertiram muito. A partir daí todos os dias eles se encontravam no bosque para brincar e conversar.

O tempo passou e cada vez mais um se encantava mais pelo outro.

Já adultos casaram e tiveram uma família grande e feliz...

Em (2a), percebe-se a apresentação da personagem como alguém solitário que gosta de tocar. Tem-se um prenúncio de suspense. Pode-se perceber em (2b) a explicação para a ação destacada anteriormente. As duas ocorrências das adjetivas descrevem a personagem central do relato, mas estas não são reutilizadas no decorrer da narrativa. A trama iniciada perde-se e tem-se um modelo de relato, em que se segue o roteiro de textos próximos aos contos infantis: a menina solitária e triste encontra o rapaz que veio fazê-la feliz para sempre. Não há uma exploração das informações dadas nas adjetivas, e perde-se a estabilidade iniciada para a trama. O aluno apresenta, a partir das adjetivas, indicações sobre o tempo, o espaço e as personagens, sinalizando nuances de tensão provocados pelo tema. Não consegue, porém, dar prosseguimento e o nível de tensão perde-se no texto, apesar de manter-se o fio condutor da história.

E (3), a demarcação do espaço em (3a) contribui para um indício de suspense.

(3) Quando minha vó era mais jovem, mas que já era casada com meu avô, mas de filho só tinha meu pai e minha tia. Eles se mudaram para uma cidadezinha pouco povoada e resolveram morar em uma casa perto de uma mata, ela era a última da vila.

Todos os habitantes da vila diziam que ela era mal assombrada, e que ninguém ficava muito tempo lá. Meu avô muito corajoso disse que era bobeira, coisa de quem não tem o que fazer.

Uma semana depois, ele foi trabalhar, mas como era guarda, trabalhava no período da noite, e minha vó ficava sozinha. Logo que minha vó apagou a lâmpada, ouviu fortes ruídos, (3a) *que vinham da cozinha*, eram barulhos de portas se abrindo, pratos e copos se quebrando, panelas caindo, uma desordem total.

Pôs-se a acender a luz novamente, mas para seu espanto, tudo estava em perfeita ordem, como havia deixado ao se deitar. Achou que era bobeira, e apagou novamente a lamparina, o barulho voltou novamente. Ela acendeu a luz e esperou o meu vô voltar.

Quando ele chegou, contou tudo o que havia acontecido e ele pediu que ela fosse ao quarto e apagasse a luz. Ele ficou na cozinha e gritou para ela apagar a luz, os barulhos eram cada vez mais fortes. Quando a luz se acendeu ele disse que a minha vó que eram lebres enormes, mas que ao acender a luz elas desapareciam.

Ele pegou uma espingarda e disse a minha vó que só acendesse e apagasse quando ele mandasse, quando a luz apagou, só se ouvia os barulhos dos tiros, meu avô gritou “matei, matei”. Mas nada havia, e nunca mais se ouviu falar desta história.

Evidenciam-se outras estruturas corroborando para um prenúncio de tensão e suspense, criando no leitor expectativas em relação ao fato narrado: “cidadezinha pouco povoada”, “última casa perto da mata”, “mal assombrada”. Há um encaminhamento para a trama e pode-se perceber que as descrições utilizadas contribuem para o desenvolvimento da narrativa. Em (3a), a adjetiva encerra indicação do espaço que estabelece sinal de suspense, porém a situação criada não é explorada em outros momentos da narrativa, ou seja, não há continuidade do nível de suspense.

Percebe-se que a explicação do que as personagens sentem é substituída pela citação do que dizem, sem maior exploração dos recursos que auxiliam a progressão da narrativa. A ocorrência de expressões como “achou uma bobeira” e a repetição do “ele” demonstram que o aluno “conta” os fatos: o narrador não apresenta as personagens, mas “fala” das personagens e por elas.

Há uma única adjetiva em (3a), que indica um nível de suspense, mas não há continuidade e ela se perde no decorrer da narração.

A fragilidade da produção do aluno fica evidente; porém, percebe-se que as tentativas de produzir narrativa e sair do mero relato estão presentes. Provavelmente, pode-se pensar no bom andamento de um exercício de refacção para que se efetive não somente a resolução de problemas formais, mas de expansão de uma tendência a usar adjetivas para os fins expostos.

#### b) Grupo 2

As redações do segundo grupo contêm as adjetivas como receptoras de informações que corroboram para o clima de suspense suscitado pelo tema. Observa-se, neste grupo, que as adjetivas são utilizadas no desenrolar da trama e marcam as transformações que vão ocorrendo com as personagens. Tem-se um narrador que indica as mudanças ocorridas: as personagens são apresentadas como heróis ou como vilãs, transformando-se no decorrer da narração.

Observam-se mudanças referenciadas nas adjetivas, bem como seu papel de sinalizadoras dos níveis de tensão próprios da narrativa. São ativados determinados traços dos referentes por meio das adjetivas que ora acomodam a explicação dos fatos relatados anteriormente, ora antecipam informações que permitem perceber o nível de tensão:

(4) Chicão era um dos maiores assaltantes da periferia, em um de seus assaltos não ocorreu muito bem e ao se apavorar ele atirou em Gabriela(4a) *que estava como refém*, ele ao atirar nela ficou desesperado e saiu correndo.

Gabriela foi levada ao médico, ao seus pais chegarem e vê-la no chão, levaram ela até o hospital. Lá ela ficou uma semana em coma após a cirurgia(4b) *que fez para retirar a bala que estava perto de seu coração*. Mas ela não agüentou e morreu. Chicão ao saber que ela havia morrido entrou em desespero.

Ele ficou cada dia mais perigoso, pois ele já havia matado uma pessoa, por que não matar mais alguns.

Então ele voltou a assaltar as casas e matar seus reféns, em uma casa de um ricoço ele não conseguiu roubar nada, pois ao entrar na casa e ver que o dono era seu pai(4c) *que havia largado sua mãe há 25 anos*, ele encheu os olhos de água, pois ele não sabia como explicar para seu pai, por que ele tava roubando, sem necessidade.

Ele resolveu contar tudo para seu pai, e se entregar para a polícia.

Ele se entregou contou o que havia feito, ele ficou alguns anos na cadeia. E saiu completamente mudado. Já não era mais um ladrão ou assassino. (Redação 1-ANEXO B)



O narrador em (4) apresenta a personagem como um criminoso, “um dos maiores assaltantes da periferia”. Em (4a), o narrador apresenta a personagem *Gabriela* por meio de uma adjetiva que insere um dado importante, assinalando o início de tensão da narrativa. Os fatos apresentados anteriormente vão evidenciando características da personagem Chicão, assaltante, seqüestrador e assassino. Há uma expectativa criada em relação à personagem Gabriela, vítima em coma. A personagem Chicão é deixada de lado e o foco é Gabriela. O ato praticado pelo criminoso é destacado por meio da adjetiva (4b), que evidencia o local em que a bala está instalada na vítima. A informação presente na adjetiva sinaliza para uma espécie de suspense, que permite ao leitor uma certa expectativa diante da morte.

O encaminhamento dado à narrativa enfatiza a personagem principal como um vilão. Em (4c), a adjetiva apresenta uma informação que insere um dado pressuposicional: o narrador enfoca, num movimento polifônico, a informação que permite ao leitor entender as atitudes do criminoso. Apresenta-se, por meio da adjetiva, um drama vivido no passado, que permite certo suspense, uma informação dada que serve para o leitor apiedar-se do assassino. Ocorre a transformação da personagem de vilão para um mocó arrependido vítima do destino. O narrador justifica todo o drama apresentado na narrativa.

Em (5), o narrador inicia a apresentação da personagem por meio da adjetiva, que é, de certa forma, uma avaliação:

(5) A história começa com um menino(5a) *que era muito sozinho*, não tinha muitos amigos nem gostava de paquerar muitas garotas porque esse menino nasceu num sítio, (5b)*que o vizinho mais próximo era a uma distância de 10 km*, e quando ele começou a estudar aos 6 anos, tinha que andar 25 km e pegar ônibus(5c) *que andava mais 8 km*.

Esse menino cresceu e está com 15 anos, e agora está estudando no 1º ano do 2º grau e pretende ser veterinário, ele está até com uma garota, ou seja, namorando, encontrou bastante amigos e amigas. Esse menino(5d) *que mudou tanto*, ele tem um nome e esqueci de falar, ele chama-se Rogério, um garoto boa pinta.

Então nós observamos que todas as pessoas nunca vão ser sempre iguais desde que nascem, como esse rapaz Rogério, ele era um garoto tímido e agora tem até uma namorada e muitos amigos e amigas.

Nós temos que acreditar que nunca nós vamos ser sempre igual até nós morrermos, e que pena que algum dia nós temos que morrer e por isso temos que aproveitar a vida para quando irmos embora, temos que deixar uma boa saudade para nossos amigos e amigas e até namoradas.

O estado de solidão da personagem, visto de forma negativa e reforçado pelo advérbio *muito*, apresenta um dado relevante que caracteriza o menino. Esse dado mostra-se importante no decorrer da narrativa, porque sinaliza para as transformações que ocorrerão com a personagem.

Nas ocorrências (5b) e (5c), as adjetivas apresentam informações que auxiliam na caracterização da personagem, figura solitária enfatizada a partir da inserção de numerais que mostram a distância que a personagem vivia, a distância que separa a personagem do meio escolar e a distância a ser percorrida para estudar.

Na seqüência, as transformações sofridas pela personagem são apresentadas de forma abrupta. Em (5d), percebe-se um tom de avaliação da personagem. Há um narrador opinando sobre a própria narrativa criada, fazendo conjecturas sobre as mudanças.

Os níveis de tensão e suspense e a ênfase percebida nos usos das adjetivas são dados à mudança ocorrida com a personagem. Na redação (6), as adjetivas sinalizam níveis de tensão e as transformações operadas na personagem.

(6) Era uma vez um jovem(6a) *que já estava para se formar*, pediu ao seu pai um carro de presente de formatura, sabendo que o pai era tão abastado. Todo dia passava em frente à loja quando ia para a faculdade e ficava observando o carro, com cada vez mais esperança de que seu pai havia comprado. No dia da formatura seu pai muito orgulhoso lhe entregou uma bíblia com o seu nome gravado a ouro. O filho já perdido as esperanças que já não havia ganhado o tão sonhado carro, resolveu abandonar seu pai e seguir sua profissão. E depois de muitos anos resolveu visitar seu pai, pois desde sua formatura não o viu. Quando chegando lá recebeu notícias de que seu pai havia falecido. Então foi organizar os documentos e encontrou a bíblia como fora deixada há muitos anos atrás. Foi então abrir a bíblia e caiu aos seus pés a chave do carro com o nome da loja de carro(6b) *onde ele passava*.

Em (6a), evidencia-se um traço positivo. Permite ao leitor perceber que se trata de um jovem estudante e que possui boas condições financeiras. Em (6b), a adjetiva sinaliza um

nível de tensão, e ocorre o inesperado. Permite-se perceber que o encaminhamento dado aos fatos narrados provoca um misto de piedade, por parte do leitor, diante do histórico da personagem (o que, aliás, não foi devidamente explorado).

Nas redações analisadas, os alunos indicam, por meio das adjetivas, os níveis de tensão e suspense. Foi possível perceber as mudanças de um estado para outro, ou seja, as transformações que ocorrem com as personagens. No entanto, não houve um controle global da narrativa de modo a permitir uma progressão mais eficaz da trama. Percebeu-se, em muitos momentos, o aluno contando o que as personagens dizem, em vez de “escreverem” sobre as intenções e reflexões das personagens criadas.

### c) Grupo 3

Neste grupo, as análises desenvolvidas permitem um questionamento a respeito das opiniões emitidas pelo narrador sobre as personagens ou os objetos que surgem no decorrer da narrativa. Há uma preocupação por parte do narrador que vai além da mera enunciação dos fatos. Nas redações coletadas para análise, há somente um caso mais expressivo de adjetivas demarcadoras de juízos de valor. Percebe-se que, ao introduzir as adjetivas, o narrador oferece uma variação sobre o mesmo tema e explica os elementos da narrativa que aparecem na história, apresentando informações relevantes para o leitor. A cada aparição de uma personagem, ocorre o uso da adjetiva acomodando juízos de valor. Para Landsmann (2003), a função de avaliação cumpre-se fundamentalmente no paradigma dos modificadores verbais, mas essa função, como tentamos demonstrar, pode ocorrer por meio de adjetivas.

Nos exemplos a seguir, os pontos de vista ligados estão ligados à percepção, à cultura e às condições sociais do produtor do texto (o aluno), além de cumprirem o papel de descrever as personagens, sinalizar os níveis de tensão, apresentar avaliações do narrador que percorrem toda a trama desenvolvida. Veja-se a redação seguinte:

(7) Era um velho muito rico, mas também muito mal-humorado e não gostava de dividir a sua fortuna com ninguém.

Até que ele morreu, mas como ele era muito mau e adorava a sua fortuna não queria dividir com ninguém por ele, ele levaria a fortuna com ele dentro do caixão. Mas como tinha que dividir com seus familiares ele resolveu fazer uma “caça ao tesouro”.

A sua mulher (7a) *que só havia se casado com ele devido o seu dinheiro*, o seu advogado que mais corrupto impossível, o seu sobrinho (7b) *que só pensava em ter carros de luxo e lindas mulheres* e o seu primo David (7c) *que era o único decente da turma*, o dinheiro (7d) *que fosse dele ele mandaria para a fundação Samuel Stone* (nome do falecido) para ajudar aos pobres.

Toda segunda-feira o mordomo colocava no vídeo uma fita (7e) *que aparecia Samuel Stone*, ele falava enigmas (7f) *que levavam a sua fortuna* todos os interessados na fortuna tinham que adivinhar o enigma e descobrir o tesouro. O primeiro (7g) *que descobrisse* ficaria com o dinheiro.

David (7h) *que era o mais esperto* conseguiu desvendar e encontrar praticamente todos os enigmas com uma pequena ajuda de seus companheiros, alguns tesouros eles dividiram o dinheiro, já outros como foi David (7i) *que os encontrou* mandou para a fundação para ajudar os pobres os outros integrantes ficavam furiosos, outros tesouros eram roubados e devolveram ao seu dono, já Samuel Stone não era um homem totalmente dentro da lei, gastaram, fizeram viagens em busca do tesouro, mas David foi o que mais se deu bem, ou melhor os pobres, os outros claro ficaram morrendo de raiva pois eram egoístas e ambiciosos, trapaceavam mas no final não conseguiam ficar sozinhos com a fortuna.

Conclusão : “O bem sempre vence”.

Por isso não sejamos egoístas e não queremos tudo só para nós. Temos que fazer o bem sem ver a quem.

As informações repassadas pelo narrador parecem “comuns”: mulheres que se casam por dinheiro, advogados que são corruptos, jovens que só pensam em carros e mulheres. São indícios de uma dada versão em relação aos temas *casamento, corrupção, interesse, apresentando significados, opiniões, crenças ou juízos de valor*, os quais podem ser atribuídos a orientações públicas. Em (7a), (7b) e (7c), tem-se um ponto de vista claramente assumido, excluindo qualquer outra possibilidade de interpretação. A modelagem presente nas adjetivas corrobora os pontos de vista apresentados. Os adjetivos presentes em (7b) – “lindas” – e (7c) – “decente” – demonstram de que lugar fala o narrador (ou o aluno).

No espaço das adjetivas, as informações são indicações para o leitor sobre a trama traçada. Em (7d), tem-se, na adjetiva, a explicação do destino dado ao tesouro quando encontrado, permitindo ao leitor a confirmação da bondade da personagem David, descrito em

(7c) como “o único decente da turma”. Em (7e), (7f) e (7g), cria-se, no interior adjetivas, uma expectativa diante dos fatos narrados.

No desenrolar da narrativa, a personagem David, diferenciada das demais no início da narrativa, é em (7h) visto como o mais esperto e em (7i) solidário, e, portanto, merecedor do dinheiro. A narrativa é finalizada resgatando-se aquela noção de lição de moral, nos mesmos moldes das fábulas.

No exemplo a seguir, é possível perceber adjetivas que cumprem o papel de avaliação, porém com menos ênfase:

(8) Em um colégio na cidade de Laranjeiras Yury conheceu Patrícia. Era começo do ano os dois estavam no 1º ano do Ensino Médio, pois tinham objetivos a cumprir.

Patrícia era muito tímida e nunca em sua vida havia se apaixonado ao contrário de Yury (8a) *que era um rapaz muito levado com uma cara de safado cheio de más intenções*. Ao decorrer do ano eles foram se conhecendo melhor até que um dia ele convidou Patrícia para ir tomar sorvete e ela aceitou. Yury queria saber tudo sobre ela então Patrícia disse que não tinha nem pai nem mãe, mas que foi criada por uma mulher (8b) *que lhe deu muito amor e carinho* e que nunca tinha encontrado ninguém de sua família, já o rapaz tinha sua mãe e seu pai junto com o resto de seus familiares. Yury como um rapaz safado mas educado convidou Patrícia para conhecer seus pais, pois ela aceitou, mas quando recebeu o convite sentiu um aperto no coração. No dia seguinte após a aula os dois foram para a casa de Yury, e quando chegaram lá a mãe sentiu a mesma coisa (8c) *que Patrícia havia sentido*.

Depois de um tempo começaram a namorar, mas esse namoro não deu certo porque Yury descobriu que Patrícia era sua irmã.

No exemplo (8), a avaliação da personagem *Yury*, presente em (8a), é feita pelas expressões “levado”, “cara de safado” e “más intenções”, atribuídas à personagem, dando ênfase à opinião negativa sobre o outro. A partir da adjetiva, parece que o narrador organiza seus pontos de vista e as atitudes que são aceitas socialmente. Na apresentação das características da personagem, fica clara a idéia de que Yury não é um bom namorado para Patrícia. Observa-se que a idéia de “safado” permanece no decorrer da narrativa. Em (8b), a informação contrasta com as informações anteriores, permitindo nuances de tensão. As informações vão além da mera apresentação, como se se conhecesse um pouco mais sobre a vida da personagem. Em (8c), a remissão feita é determinante para a conclusão da trama.

Apesar de não explorar os níveis de tensão criados, a redação apresenta um narrador que avalia, que se posiciona.

Em (9), o produtor do texto, ao caracterizar as personagens, permite ao leitor a inferência de alguns fatos narrados.

(9) Juliano era um menino(9a) *que sempre se preocupava com seu estudo, com seus amigos e principalmente com a felicidade de sua família*. Certo dia com o passar do tempo Juliano começou ter como amigos, más companhias daí ele passa a se drogar e até mesmo se envolver em roubos.

A família de Juliano passa a se preocupar com o filho, o pai(9b) *que era um ótimo empresário responsável* não se interessa mais pelos negócios, a mãe(9c) *que era advogada* entra em profunda depressão. Com muita luta e sofrimento eles iam vivendo até que um dia Juliano sofreu um acidente de carro após se envolver em um furto, ele fica gravemente ferido e vai parar no hospital entre a vida e a morte.

Praticamente através de um milagre Juliano se recupera e cai na real ele pede perdão aos seus pais pelo mal(9d) *que causou na família* e volta a ser menino responsável de sempre se formando em medicina, pois foi o que salvou sua vida fazendo-o voltar ser o que era antes.

Em (9), a apresentação da personagem é evidenciada a partir de atitudes positivas. A escolha das características permite ao leitor estabelecer um parâmetro de diferenciação. Na seqüência, a expressão “certo dia” sinaliza para prováveis transformações na trama, confirmadas pelas atitudes tomadas pela personagem. Em (9b), o narrador, quando da apresentação do pai, por conta dos adjetivos “ótimo” e “responsável”, tece avaliações. A declaração direciona para uma possível interpretação: a mudança ocorrida com a personagem não se deve à educação recebida, tem-se a confirmação em (9c), visível também no termo “volta”.

O acidente sofrido provoca a mudança de atitude da personagem e o arrependimento é explicitado na ocorrência da última adjetiva, em (9d). Tem-se uma retomada dos fatos narrados e a explicitação da mudança ocorrida na personagem, na seqüência da narrativa.

Nas redações analisadas, o uso de algumas adjetivas pode indicar maior ou menor grau de descrição, maior ou menor grau de tensão, maior ou menor grau de atribuição de juízos de valor. Há, muitas vezes, a coexistência de todos esses níveis no interior das adjetivas. Os

graus variam de acordo com a inserção de determinados elementos que marcam esses graus, como certos advérbios, intensificadores ou ainda a escolha de determinados verbos.

Na análise desenvolvida no texto *A Aia*, perceberam-se contornos dados às imagens formadas, o que facilita a representação do ser, objeto ou lugar descrito. As adjetivas são utilizadas para apresentar a personagem, informar sobre uma característica considerada relevante para o sentido da narração. Isso se enquadra na afirmação de Koch (2003, p.80) de que os objetos do discurso são dinâmicos e passíveis de modificação, desativados, reativados, conduzindo, assim, o sentido. Ocorrem escolhas que são significativas e que estabelecem relação com informações que são relevantes para o sentido do texto.

As redações pertencentes ao grupo 1 retratam, por meio das adjetivas, um início de tensão, mas não há prosseguimento, não há o domínio dessas orações, por isso não são exploradas. As informações presentes nas adjetivas não são aprofundadas, no sentido de corroborar com a trama pensada. Há indícios de um narrador que, ao apresentar as personagens, seleciona informações relevantes, mas não se evidencia uma continuidade e as informações apresentadas se perdem: não são aprofundadas, frustrando-se as expectativas criadas.

Nas redações pertencentes ao grupo 2, os níveis de tensão e suspense relacionados às mudanças ocorridas com as personagens estão relacionados ao processo de mudança que ocorre no desenvolvimento do texto. A partir de uma situação estável, origina-se uma ruptura, resultando um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em direção contrária, o equilíbrio é restabelecido, mas não é idêntico ao primeiro.

Para Todorov (2004), a narratividade tem como característica a presença de um elemento complicador seguido de um desequilíbrio, o que leva a uma resolução. Nesse aspecto, as adjetivas encenam os tipos de episódios responsáveis pelo estado de equilíbrio ou desequilíbrio. Há uma tentativa de antecipação ou explicitação das ações por meio das adjetivas.

No texto *A Aia*, as adjetivas vão demarcando as transformações em vários momentos da narrativa. Havia uma situação estável que se interrompe: *A Aia, o filho, e o príncipe em um reino comandado por uma mulher. A invasão do reino, a troca das crianças, a morte do escravozinho no lugar do príncipe, e o fim trágico da aia*. Todos estes episódios vão sendo demarcados, por meio das adjetivas, sinalizando os níveis de tensão para mais ou para menos, de acordo com as transformações ocorridas e pensadas na narrativa.

Em relação às redações pertencentes ao grupo 3, estas apresentam, segundo Landsmann (2003), os recursos utilizados para a apresentação de opiniões, emoções ou avaliações, além da referência aos sentimentos, pensamentos e opiniões das personagens. Há, nas adjetivas, a inserção de juízos de valor apresentados pelo produtor do texto. São adjetivas que permitem evidenciar pontos de vista que apresentam a produção de relatos mais reflexivos.

É oportuno comentar que os raros momentos de avaliação do narrador, em que se percebe o mundo narrado, e, por isso, reflexos de juízo de valor, não são retratados por meio de adjetivas no texto *A Aia*. Entretanto, é possível prever um terreno fértil para tal, mesmo porque a descrição dá espaço para isso. No grupo 3, destaca-se a redação (7), em que o narrador tece avaliações, por meio das adjetivas, em vários momentos da narrativa.

A partir da verificação efetuada, é possível perceber que as adjetivas dinamizam as narrações, ao inserirem explicações, justificativas ou mesmo exemplificações: albergam comentários, com a função de organizar melhor o desenvolvimento do texto, além de apresentar juízos de valor, opiniões que podem ou não ser partilhadas pelo interlocutor.

As adjetivas fazem mais do que caracterizar os elementos que vão surgindo na narrativa, elas sinalizam para os graus de tensão e suspense, criam no leitor expectativas em relação ao fato narrado. Como suporte sintático-semântico, contribuem para o encaminhamento do ápice da narração. Quase sempre presentes nas redações, expandem os



nomes, descrevem avaliações, funcionam como formas de mostrar o narrador no mundo, suas concepções, suas crenças.

As adjetivas, constituindo uma das formas de se implementar a narrativa, são elementos peculiares à oralidade inclusive. Entretanto, os alunos traçam processos debilitados, diante da ausência de domínio completo desse recurso. As adjetivas utilizadas pelos alunos apontam para uma tentativa de ultrapassar a mera repetição de eventos num determinado tempo e espaço, porém, as manifestações próprias da narrativa – nas quais se percebe a presença do narrador habilidoso, manipulador de seu estilo – inexistem.

O que se observa a partir do levantamento feito nas redações de 8ª série é a necessidade de um novo olhar para estas produções. Não se negam os graves problemas de ortografia, concordância, entre outros, mas a constatação aqui brevemente apresentada sinaliza a necessidade de posturas que garantam uma melhor apropriação da organização do texto por parte do aluno.

A investigação, por parte do professor, de estudos sobre o uso de determinadas estratégias em textos produzidos na escola deve ser considerada como uma tarefa de urgência. Para Neves (2000a), o lingüístico é um dos caminhos a ser percorrido para chegar aos resultados de sentido. Ao elaborar o escrito, são criadas construções sintáticas e léxicas que enriquecem o texto, e isso o aluno precisa aprender.

## **42 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As redações analisadas possuem o esquema básico da narração, o relato dos acontecimentos, ou a perspectiva em terceira pessoa, em tempo passado, na qual o narrador se situa para referir-se ao tema do relato. Não houve dificuldade no acionamento dos aspectos básicos que envolvem as restrições do gênero, pois o esquema da narrativa está presente. No entanto, não se percebe a transformação da “contação de histórias” em narrativa.

A produção do texto escrito, enquanto redação escolar, desvinculada da situação de comunicação impede os alunos de transformarem os atos de fala em narrativas. A reflexão que se propõe é observar os usos das adjetivas na narrativa e perceber que, apesar das condições de produção, há uma tentativa, por parte dos alunos, de sair do mero relato dos fatos. É preciso, pois, mostrar, no momento em que os alunos escrevem, que a composição e o estilo de seus textos aproximam-se das produções estabelecidas nas relações cotidianas, na “contação” de histórias, nos relatos, cuja preocupação é a de contar os fatos ocorridos e fazer um comparativo com outros textos que se aproximam da narrativa escrita.

Em síntese, tem-se que a estreita relação entre a fala e a escrita exige um olhar mais atento no que se refere à produção de textos. Há marcas próprias do texto oral que são percebidas em textos escritos, muitas consideradas como erro e assinaladas pelo professor para serem eliminadas. Sem haver uma reflexão maior sobre em que situação ou em que condições são produzidos os textos, a escola desconsidera o que o aluno já domina, tratando os textos como objetos de ensino na ambiência de gêneros escolares. Essa forma de tratamento dada ao texto acaba por desconsiderar os recursos presentes responsáveis pela progressão da narrativa, caso das adjetivas, que vão além da simples apresentação e caracterização das personagens.

Os esclarecimentos sobre os elementos apresentados na narrativa indicam o reconhecimento do leitor potencial e a presença mais ativa do narrador sobre os fatos. Há uma avaliação por parte do narrador do texto. De acordo com Landsmann (2003, p.79), há uma dualidade na presença e ausência do narrador do texto, que ora se apresenta ora não. Na narração, segundo a autora, percebe-se a presença do narrador a partir das “frases que cumprem a função de avaliação”. Ao apresentar uma personagem, descrever uma paisagem ou emitir uma opinião sobre uma personagem tem-se em mente o leitor do texto.

A nossa experiência como professora do ensino fundamental comprova que há uma separação evidente entre as aulas de literatura, língua portuguesa e produção textual. Esse talvez seja o primeiro entrave para que se possa conseguir um trabalho mais efetivo para o desenvolvimento da narração, pensando-se nos modelos ideais de textos literários. Todorov, ao citar Frye, praticamente responde aos anseios apresentados neste trabalho:

“Todo professor de literatura deveria dar-se conta de que a experiência literária não é senão a parte visível de um iceberg verbal: por baixo encontra-se o domínio subliminar das reações retóricas que a publicidade, os preceitos sociais e a conversa cotidiana suscitam; essas reações permanecem inacessíveis à literatura enquanto tal, mesmo que esta seja do nível mais popular como no cinema, na televisão ou nas histórias em quadrinhos.” (TODOROV, 2004, p 23)

Diríamos que não somente o professor de literatura, mas todo professor que lida com a produção de texto deveria centrar sua atenção na relação que existe entre os fatores que envolvem, provavelmente em primeiro plano, a criatividade no processo ensino-aprendizagem. Os professores, ao lidarem com a literatura, ainda estão presos a categorias rigidamente estabelecidas nos livros didáticos e o modelo repassado parece contribuir para o controle infundável de procedimentos segundo padrões herdados ou adquiridos e de forma equivocada. A representação mais simples da estrutura da narrativa deveria estar minimamente subsidiada por teorias relativamente coerentes com os padrões de textos literários.

A compreensão do que se passa não tem a menor intenção de ofender o comportamento do docente, já que estamos cientes de que ele é refém de um emaranhado de circunstâncias nada propícias para o bom andamento de seu papel. Surpreenderia que, diante de toda produção de artigos, visivelmente significativa, sobre a formação docente, ainda existisse a falta de sensibilidade com referência aos fatores que impedem o professor de atuar conforme deseja.

Como pôde ser visto, as redações avaliadas retratam um percurso que ainda paira no rascunho e na instância do relato. Ou seja, o gênero escolar acaba sendo o reflexo de um contexto de ensino-aprendizagem nada satisfatório. A linguagem ainda é concebida no ensino de forma fragmentada e as funções que lhe são próprias parecem alienígenas: a linguagem humana decorre da necessidade de intercâmbio (não existe linguagem formada fora da vida social). A estruturação de um texto deve estar atrelada ao contexto. Para Van Dijk (2002, p.17), presume-se que “uma história acerca de um acidente seja contada e compreendida dentro de um processo de comunicação, no qual um ouvinte recebe informação de um falante, neste caso, sobre um acidente (e sobre a maneira como este falante codificou em sua memória)”. O ato de narrar, portanto, desenvolve-se de acordo com a ambiência do gênero do qual faz

parte, e o termo escolar acaba qualificando uma etapa final de algo que começa e termina sem uma progressão mais sensível. A

escola acaba trabalhando os textos como objetos de ensino, desconsiderando a vivência do aluno, como alguém que já sabe contar histórias, mas não tem o efetivo domínio das marcas lingüísticas que contribuem para escrever narrativas, o que acaba por tornar os textos simples relatos. A diferença entre a narrativa e os relatos parece estar na forma como o produtor do texto apropria-se dos elementos da narração, principalmente do narrador. Quando se avalia a forma como o aluno apropria-se da adjetivas, percebe-se que a progressão textual não acomoda devidamente os níveis de tensão e suspense, e, dependendo do tema trabalhado, nem mesmo pontos de vista. A partir da análise efetuada no conto A Aia, foi possível constatar que as redações são realmente reflexo das condições de produção:

- a) As adjetivas são usadas pelos alunos, mas estes não conseguem desenvolver as informações dadas, e os níveis de tensão estabelecidos se perdem;
- b) Quando usam as adjetivas para sinalização dos níveis de tensão e suspense, na trama como um todo, não direcionam esse exercício para as mudanças de estado, próprias da narrativa;
- c) São poucas as redações em que as adjetivas apresentam pontos de vista.

Segundo Landsmann (2003), a coincidência exaustiva entre o dizer e o dito, em que os fatos vão sendo enunciados, tal como ocorrem, a falta de construções que contextualizem espacialmente o relato e a ausência de fatos novos acrescentados pelo produtor do texto empobrecem a narrativa e a tornam simples relatos. Das considerações feitas, pode-se perceber uma fragilidade no ensino de redação nas escolas, demonstrada nas análises efetuadas. Tem-se a convicção, no entanto, de que a escola precisa abordar o trabalho com a produção escrita do aluno de forma a olhar para além dos limites do que é definido como gênero, e, principalmente, precisa propiciar condições para o reconhecimento das marcas que contribuem para a expansão e construção de sentidos.

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

#### 54 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.L.F. Gêneros e tipos: uma aproximação. Revista do Departamento de Letras da UERJ – **Soletras**, 2002. Disponível em: <[www.filologia.org.br/soletras/2](http://www.filologia.org.br/soletras/2)> Acesso em 04 de julho de 2005

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D.L. Procedimentos e recursos discursivos da conversação. In: PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORRÊA, V.R. **Variação sintática em Portugal e no Brasil**: orações relativas. XVI Encontro da APL - Colóquio PEPB 2000 -Universidade de Coimbra.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Provar e dizer**: linguagem e lógica. São Paulo: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. **Princípios de semântica lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

FÁVERO, L.L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (Org). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: FFLCH/PUC, 2001.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, L.C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1999.

LENTIN, L.A dependência do escrito em relação ao oral: parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de F.M.L. Moretto; G. M. Machado. São Paulo: Ática, 1996.

LOPES, O.; SARAIVA, J.S. **História da literatura portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualizações**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOISÉS, M.A **literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1997.

NEVES, M.H. Norma e prescrição lingüística. In: **Revista Com Ciência: linguagem, cultura e transformação**. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 8 ago. 2005. Artigo científico.

\_\_\_\_\_.A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J.C (Org). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000(a).

\_\_\_\_\_.**Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000(b).

QUEIROZ, Eça de. Contos. **Virtualbooks Online**: Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 12 set. 2005.

ROCHA LIMA, C.H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Maringá: Eduem, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: da prática de linguagem aos objetos de ensino. Traduzido por Glaís Sales Cordeiro. Genebra, n.15, 1999.

SELLA, A. F. A função das adjetivas em produções da área da saúde. In: **Anais da 7ª JELL – Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, 2004.

SELLA, A. F.; ROMAN, E. C. O emprego discursivo do aposto. In: **CELSUL**. Florianópolis, 2002.

\_\_\_\_\_. Analisando o aposto e o predicado nominal. In: **Uniletras**. Ponta Grossa, 2004.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Traduzido por. Leyla Perrone Moisés. São Paulo; Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, D. (Org). **Estudos da língua falada; variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas, 1999.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2002.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1980.



**ANEXOS**

01 **55 ANEXO A**

02

03

04

05

A AIA  
Eça de Queirós

06 Era uma vez um rei, moço e valente, senhor de um reino abundante em cidades e  
07 searas, que partira a batalhar por terras distantes, deixando solitária e triste a sua rainha  
08 e um filhinho, que ainda vivia no seu berço, dentro das suas faixas.

09 A lua cheia que o vira marchar, levado no seu sonho de conquista e de fama,  
10 começava a minguar, quando um dos seus cavaleiros apareceu, com as armas rotas,  
11 negro do sangue seco e do pó dos caminhos, trazendo a amarga nova de uma batalha  
12 perdida e da morte do rei, trespassado por sete lanças entre a flor da sua nobreza, à beira  
13 de um grande rio. A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente  
14 o esposo, que era formoso e alegre. Mas, sobretudo, chorou ansiosamente o pai, que  
15 assim deixava o filhinho desamparado, no meio de tantos inimigos da sua frágil vida e  
16 do reino que seria seu, sem um braço que o defendesse, forte pela força e forte pelo  
17 amor.

18 Desses inimigos o mais temeroso era seu tio, irmão bastardo do rei, homem  
19 depravado e bravio; consumido de cobiças grosseiras, desejando só a realeza por causa  
20 dos seus tesoiros, e que havia anos vivia num castelo sobre os montes, com uma horda  
21 de rebeldes, à maneira de um lobo que, de atalaia no seu fojo, espera a presa. Ai! a presa  
22 agora era aquela criancinha, rei de mama, senhor de tantas províncias, e que dormia no  
23 seu berço com seu guizo de oiro fechado na mão!

24 Ao lado dele, outro menino dormia noutra berço. Mas era um escravozinho, filho  
25 da bela e robusta escrava que amamentava o príncipe. Ambos tinham nascido na mesma  
26 noite de Verão. O mesmo seio os criara. Quando a rainha, antes de adormecer, vinha  
27 beijar o príncipezinho, que tinha o cabelo louro e fino, beijava também, por amor dele,  
28 o escravozinho, que tinha o cabelo negro e crespo. Os olhos de ambos reluziam como  
29 pedras preciosas. Somente, o berço de um era magnífico de marfim entre brocados, e o  
berço de outro, pobre e de verga. A leal escrava, porém, a ambos cercava de carinho  
igual, porque, se um era o seu filho, o outro seria o seu rei.

Nascida naquela casa real, ela tinha a paixão, a religião dos seus senhores.  
Nenhum pranto correria mais sentidamente do que o seu pelo rei morto à beira do grande  
rio. Pertencia, porém, a uma raça que acredita que a vida da terra se continua no céu. O

rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando em outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassalos, que fossem morrendo, prontamente iriam, nesse reino celeste, retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela, um dia, por seu turno, remontaria num raio de lua a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes; seria no céu como fora na terra, e feliz na sua servidão.

Todavia, também ela tremia pelo seu príncipezinho! Quantas vezes, com ele pendurado do peito, pensava na sua fragilidade, na sua longa infância, nos anos lentos que correriam, antes que ele fosse ao menos do tamanho de uma espada, e naquele tio cruel, de face mais escura que a noite e coração mais escuro que a face, faminto do trono, e espreitando de cima do seu rochedo entre os alfanges da sua borda! Pobre príncipezinho da sua alma! Com uma ternura maior o apertava nos braços. Mas o seu filho chalrava ao lado, era para ele que os seus braços corriam com um ardor mais feliz. Esse, na sua indigência, nada tinha a recear a vida. Desgraças, assaltos da sorte má nunca o poderiam deixar mais despido das glórias e bens do mundo do que já estava ali no seu berço, sob o pedaço de linho branco que resguardava a sua nudez. A existência, na verdade, era para ele mais preciosa e digna de ser conservada que a do seu príncipe, porque nenhum dos duros cuidados com que ela enegrece a alma dos senhores roçaria sequer a sua alma livre e simples de escravo. E, como se o amasse mais por aquela humildade ditosa, cobria o seu corpinho gordo de beijos pesados e devoradores, dos beijos que ela fazia ligeiros sobre as mãos do seu príncipe.

3031 No entanto, um grande temor enchia o palácio, onde agora reinava uma mulher  
32entre mulheres. O bastardo, o homem de rapina, que errava no cimo das serras, descera  
33à planície com a sua horda, e já através de casais e aldeias felizes ia deixando um sulco  
34de matança e ruínas. As portas da cidade tinham sido seguras com cadeias mais fortes.  
35Nas atalhias ardiam lumes mais altos. Mas à defesa faltava disciplina viril. Uma roca  
36não governa como uma espada. Toda a nobreza fiel perecera na grande batalha. E a  
37rainha desventurosa apenas sabia correr a cada instante ao berço do seu filhinho e  
38chorar sobre ele a sua fraqueza de viúva. Só a ama leal parecia segura, como se os  
39braços em que estreitava o seu príncipe fossem muralhas de uma cidade que nenhuma  
40audácia pode transpor.

41 Ora uma noite, noite de silêncio e de escuridão, indo ela a adormecer, já despida,  
42no seu catre, entre os seus dois meninos, adivinhou, mais que sentiu, um curto rumor de  
43ferro e de briga, longe, à entrada dos vergéis reais. Embrulhada à pressa num pano,  
44atirando os cabelos para trás, escutou ansiosamente. Na terra areada, entre os  
45jasmineiros, corriam passos pesados e rudes. Depois houve um gemido, um corpo  
46tombando molemente, sobre lajes, como um fardo. Descerrou violentamente a cortina.  
47E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas...  
48Num relance tudo compreendeu: o palácio surpreendido, o bastardo cruel vindo roubar,  
49matar o seu príncipe! Então, rapidamente, sem uma vacilação, uma dúvida, arrebatou o  
50príncipe do seu berço de marfim, atirou-o para o pobre berço de verga, e, tirando o seu  
51filho do berço servil, entre beijos desesperados, deitou-o no berço real que cobriu com  
52um brocado.

53 Bruscamente um homem enorme, de face flamejante, com um manto negro sobre  
54a cota de malha, surgiu à porta da câmara, entre outros, que erguiam lanternas. Olhou,  
55correu o berço de marfim onde os brocados luziam, arrancou a criança como se arranca  
56uma bolsa de oiro, e, abafando os seus gritos no manto, abalou furiosamente.

57

58

59

60

61

62

63

64 O príncipe dormia no seu novo berço. A ama ficara imóvel no silêncio e na treva.  
65 Mas brados de alarme atroaram, de repente, o palácio. Pelas janelas perpassou o  
66 longo flamejar das tochas. Os pátios ressoavam com o bater das armas. E desgrenhada,  
67 quase nua, a rainha invadiu a câmara, entre as aias, gritando pelo seu filho! Ao avistar o  
68 berço de marfim, com as roupas desmanchadas, vazio, caiu sobre as lajes num choro,  
69 despedaçada. Então, calada, muito lenta, muito pálida, a ama descobriu o pobre berço  
70 de verga... O príncipe lá estava quieto, adormecido, num sonho que o fazia sorrir, lhe  
71 iluminava toda a face entre os seus cabelos de ouro. A mãe caiu sobre o berço, com um  
723 suspiro, como cai um corpo morto.

74 E nesse instante um novo clamor abalou a galeria de mármore. Era o capitão das  
75 guardas, a sua gente fiel. Nos seus clamores havia, porém, mais tristeza que triunfo. O  
76 bastardo morrera! Colhido, ao fugir, entre o palácio e a cidadela, esmagado pela forte  
77 legião de arqueiros, sucumbira, ele e vinte da sua horda. O seu corpo lá ficara, com  
78 flechas no flanco, numa poça de sangue. Mas, ai! dor sem nome! O corpezinho tenro do  
79 príncipe lá ficara também envolto num manto, já frio, roxo ainda das mãos ferozes que  
80 o tinham esganado! Assim tumultuosamente lançavam a nova cruel os homens de  
81 armas, quando a rainha, deslumbrada, com lágrimas entre risos, ergueu nos braços, para  
82 lho mostrar, o príncipe que despertara.

83 Foi um espanto, uma aclamação. Quem o salvara? Quem?... Lá estava junto do  
84 berço de marfim vazio, muda e hirta, aquela que o salvara! Serva sublimemente leal!  
85 Fora ela que, para conservar a vida ao seu príncipe, mandara à morte o seu filho...  
86 Então, só então, a mãe ditosa, emergindo da sua alegria extática, abraçou  
87 apaixonadamente a mãe dolorosa, e a beijou, e lhe chamou irmã do seu coração... E de  
88 entre aquela multidão que se apertava na galeria veio uma nova, ardente aclamação,  
89 com súplicas de que fosse recompensada magnificamente a serva admirável que salvara  
90 o rei e o reino.

91

92

93

94

95

96

97

98 Mas como? Que bolas de oiro podem pagar um filho? Então um velho de casta  
 99nobre lembrou que ela fosse levada ao Tesoiro real, e escolhesse de entre essas riquezas,  
 100que eram como as maiores dos maiores tesoiros da Índia, todas as que o seu desejo  
 101apetecesse...

102 A rainha tomou a mão da serva. E sem que a sua face de mármore perdesse a  
 103rigidez, com um andar de morta, como um sonho, ela foi assim conduzida para a  
 104Câmara dos Tesoiros. Senhores, aias, homens de armas, seguiam, num respeito tão  
 10510comovido, que apenas se ouvia o roçar das sandálias nas lajes. As espessas portas do  
 6Tesoiro rodaram lentamente. E, quando um servo destrancou as janelas, a luz da  
 107madrugada, já clara e rósea, entrando pelos gradeamentos de ferro, acendeu um  
 108maravilhoso e faiscante incêndio de oiro e pedrarias! Do chão de rocha até às sombrias  
 109abóbadas, por toda a câmara, reluziam, cintilavam, refulgiam os escudos de oiro, as  
 110armas marchetadas, os montões de diamantes, as pilhas de moedas, os longos fios de  
 111pérolas, todas as riquezas daquele reino, acumuladas por cem réis durante vinte séculos.  
 112Um longo — ah! — lento e maravilhado, passou por sobre a turba que emudecera.  
 113Depois houve um silêncio ansioso. E no meio da câmara, envolta na refulgência  
 114preciosa. a ama não se movia... Apenas os seus olhos, brilhantes e secos, se tinham  
 115erguido para aquele céu que, além das grades, se tingia de rosa e de oiro. Era lá, nesse  
 116céu fresco de madrugada, que estava agora o seu menino. Estava lá, e já o Sol se erguia,  
 11711e era tarde, e o seu menino chorava decerto, e procurava o seu peito!... E então a ama  
 8sorriu e estendeu a mão. Todos seguiam, sem respirar aquele lento mover da sua mão  
 119aberta. Que jóia maravilhosa, que fio de diamantes, que punhado de rubis ia ela  
 120escolher?

121 A ama estendia a mão, e sobre um escabelo ao lado, entre um molho de armas,  
 122agarrrou um punhal. Era um punhal de um velho rei, todo cravejado de esmeraldas, e  
 123que valia uma província.

124 Agarrara o punhal, e com ele apertado fortemente na mão, apontando para o céu,  
 125onde subiam os primeiros raios do Sol, encarou a rainha, a multidão, e gritou:

132, — Salvei o meu príncipe, e agora... vou dar de mamar ao meu filho

133, E cravou o punhal no coração.

126

129

130

## 56 ANEXO B

### 56.1 Redação 1

Era uma vez uma mulher e um homem *que tinham 13 filhos*, todos nasceram numa sexta-feira 13 e eles tinham 13 anos de casado e 13 netos. A lenda de sua família dizia que eles eram amaldiçoados por um tatataravô dele. Seu tatataravô estava andando no quintal de sua casa quando viu uma linda moça loira e se apaixonou, mas quando pediu ela em casamento o pai dele falou que o vizinho da frente, seu Pork, ofereceu um porco bem grande pela filha dele, pelo nome dá para saber que ele era gordo e nojento, então ele chorando pelo canto veio uma velha macumbeira negra e disse que podia resolver seu caso. Deu-lhe um porco pequeno e disse:

- Todo dia vai ao topo do dedo do diabo e dê a ele água, e depois de uma semana ele estará maior do que seu Pork, mas não se esqueça quando você se desfazer do porco me leve ao topo do dedo do diabo e me dê água daquela fonte, caso contrario você e todos seus parentes serão amaldiçoados. E ele chegou na casa dela e pediu para casar com ele ela disse que iria pensar, não tinha nada na cabeça ele ficou bravo e fugiu e esqueceu de fazer a promessa então depois de 20 anos ele morreu e até hoje a família é amaldiçoada.

## 56.2 Redação 2

Ela estava sozinha trancada num quarto a única coisa *que ainda tinha dedicação por fazer era tocar*; tinha um piano no seu quarto passava a maior parte do seu tempo tocando e cantarolando músicas *que sua mãe já falecida a ensinara*.

Ela era muito sozinha seu pai trabalhava o dia inteiro e sua madrasta saía sempre e nunca tinha tempo para conversar com ela.

Certo dia ela viu da janela de seu quarto um rapaz passeando no bosque. Ela se encantou com o rapaz e o chamou para conversar.

Eles conversaram muito tempo, riram juntos, contaram histórias e se divertiram muito. A partir daí todos os dias eles se encontravam no bosque para brincar e conversar.

O tempo passou e cada vez mais um se encantava mais pelo outro.

Já adultos casaram e tiveram uma família grande e feliz...



### 56.3 Redação 3

Quando minha vó era mais jovem, mas que já era casada com meu avô, mas de filho só tinha meu pai e minha tia. Eles se mudaram para uma cidadezinha pouco povoada e resolveram morar em uma casa perto de uma mata, ela era a última da vila.

Todos os habitantes da vila diziam que ela era mal assombrada, e que ninguém ficava muito tempo lá. Meu avô muito corajoso disse que era bobeira, coisa de quem não tem o que fazer.

Uma semana depois, ele foi trabalhar, mas como era guarda, trabalhava no período da noite, e minha vó ficava sozinha. Logo que minha vó apagou a lâmpada, ouviu fortes ruídos, *que vinham da cozinha*, eram barulhos de portas se abrindo, pratos e copos se quebrando, panelas caindo, uma desordem total.

Pôs-se a acender a luz novamente, mas para seu espanto, tudo estava em perfeita ordem, como havia deixado ao se deitar. Achou que era bobeira, e apagou novamente a lamparina, o barulho voltou novamente. Ela acendeu a luz e esperou o meu vô voltar.

Quando ele chegou, contou tudo o que havia acontecido e ele pediu que ela fosse ao quarto e apagasse a luz. Ele ficou na cozinha e gritou para ela apagar a luz, os barulhos eram cada vez mais fortes. Quando a luz se acendeu ele disse que a minha vó que eram lebres enormes, mas que ao acender a luz elas desapareciam.

Ele pegou uma espingarda e disse a minha vó que só acendesse e apagasse quando ele mandasse, quando a luz apagou, só se ouvia os barulhos dos tiros, meu avô gritou “matei, matei”. Mas nada havia, e nunca mais se ouviu falar desta história.

#### 56.4 Redação 4

Chicão era um dos maiores assaltantes da periferia, em um de seus assaltos não ocorreu muito bem e ao se apavorar ele atirou em Gabriela *que estava como refém*, ele ao atirar nela ficou desesperado e saiu correndo.

Gabriela foi levada ao médico, ao seus pais chegarem e vê-la no chão, levaram ela até o hospital. Lá ela ficou uma semana em coma após a cirurgia *que fez para retirar a bala que estava perto de seu coração*. Mas ela não agüentou e morreu. Chicão ao saber que ela havia morrido entrou em desespero.

Ele ficou cada dia mais perigoso, pois ele já havia matado uma pessoa, por que não matar mais alguns.

Então ele voltou a assaltar as casas e matar seus reféns, em uma casa de um rico ele não conseguiu roubar nada, pois ao entrar na casa e ver que o dono era seu pai que havia largado sua mãe há 25 anos, ele encheu os olhos de água, pois ele não sabia como explicar para seu pai, por que ele tava roubando, sem necessidade.

Ele resolveu contar tudo para seu pai, e se entregar para a polícia.

Ele se entregou contou o que havia feito, ele ficou alguns anos na cadeia. E saiu completamente mudado. Já não era mais um ladrão ou assassino.

### 56.5 Redação 5

A história começa com um menino *que era muito sozinho*, não tinha muitos amigos nem gostava de paquerar muitas garotas porque esse menino nasceu num sítio, *que o vizinho mais próximo era a uma distância de 10 km*, e quando ele começou a estudar aos 6 anos, tinha que andar 25 km e pegar ônibus *que andava mais 8 km*.

Esse menino cresceu e está com 15 anos, e agora está estudando no 1o ano do 2o grau e pretende ser veterinário, ele está até com uma garota, ou seja, namorando, encontrou bastante amigos e amigas. Esse menino *que mudou tanto*, ele tem um nome e esqueci de falar, ele chama-se Rogério, um garoto boa pinta.

Então nós observamos que todas as pessoas nunca vão ser sempre igual desde que nascem, como esse rapaz Rogério, ele era um garoto tímido e agora tem até uma namorada e muitos amigos e amigas.

Nós temos que acreditar que nunca nós vamos ser sempre igual até nós morrermos, e que pena que algum dia nós temos que morrer e por isso temos que aproveitar a vida para quando irmos embora, temos que deixar uma boa saudade para nossos amigos e amigas e até namoradas.

### 56.6 Redação 6

Era uma vez um jovem *que já estava para se formar*, pediu ao seu pai um carro de presente de formatura, sabendo que o pai era tão abastado. Todo dia passava em frente à loja quando ia para a faculdade e ficava observando o carro, com cada vez mais esperança de que seu pai havia comprado. No dia da formatura seu pai muito orgulhoso lhe entregou uma bíblia com o seu nome gravado a ouro. O filho já perdido as esperanças que já não havia ganhado o tão sonhado carro, resolveu abandonar seu pai e seguir sua profissão. E depois de muitos anos resolveu visitar seu pai, pois desde sua formatura não o viu. Quando chegando lá recebeu notícias de que seu pai havia falecido. Então foi organizar os documentos e encontrou a bíblia como fora deixada há muitos anos atrás. Foi então abrir a bíblia e caiu aos seus pés a chave do carro com o nome da loja de carro *onde ele passava*.

## 56.7 Redação 7

Era um velho muito rico, mas também muito mal-humorado e não gostava de dividir a sua fortuna com ninguém.

Até que ele morreu, mas como ele era muito mau e adorava a sua fortuna não queria dividir com ninguém por ele, ele levaria a fortuna com ele dentro do caixão. Mas como tinha que dividir com seus familiares ele resolveu fazer uma “caça ao tesouro”.

A sua mulher *que só havia se casado com ele devido o seu dinheiro*, o seu advogado *que mais corrupto impossível*, o seu sobrinho *que só pensava em ter carros de luxo e lindas mulheres* e o seu primo David *que era o único decente da turma*, o dinheiro *que fosse dele* ele mandaria para a fundação Samuel Stone (nome do falecido) para ajudar aos pobres.

Toda segunda-feira o mordomo colocava no vídeo uma fita *que aparecia Samuel Stone*, ele falava enigmas *que levavam a sua fortuna* todos os interessados na fortuna tinham que adivinhar o enigma e descobrir o tesouro. O primeiro *que descobrisse* ficaria com o dinheiro.

David *que era o mais esperto* conseguiu desvendar e encontrar praticamente todos os enigmas com uma pequena ajuda de seus companheiros, alguns tesouros eles dividiram o dinheiro, já outros como foi David *que os encontrou* mandou para a fundação para ajudar os pobres os outros integrantes ficavam furiosos, outros tesouros eram roubados e devolveram ao seu dono, já Samuel Stone não era um homem totalmente dentro da lei, gastaram, fizeram viagens em busca do tesouro, mas David foi o que mais se deu bem, ou melhor os pobres, os outros claro ficaram morrendo de raiva pois eram egoístas e ambiciosos, trapaceavam mas no final não conseguiam ficar sozinhos com a fortuna.

Conclusão : “O bem sempre vence”.

Por isso não sejamos egoístas e não queremos tudo só para nós. Temos que fazer o bem sem ver a quem.

### 56.8 Redação 8

Em um colégio na cidade de Laranjeiras Yury conheceu Patrícia. Era começo do ano os dois estavam no 1o ano do Ensino Médio, pois tinham objetivos a cumprir.

Patrícia era muito tímida e nunca em sua vida havia se apaixonado ao contrário de Yury *que era um rapaz muito levado com uma cara de safado cheio de más intenções*. Ao decorrer do ano eles foram se conhecendo melhor até que um dia ele convidou Patrícia para ir tomar sorvete e ela aceitou. Yury queria saber tudo sobre ela então Patrícia disse que não tinha nem pai nem mãe, mas que foi criada por uma mulher *que lhe deu muito amor e carinho* e que nunca tinha encontrado ninguém de sua família, já o rapaz tinha sua mãe e seu pai junto com o resto de seus familiares. Yury como um rapaz safado mas educado convidou Patrícia para conhecer seus pais, pois ela aceitou, mas quando recebeu o convite sentiu um aperto no coração. No dia seguinte após a aula os dois foram para a casa de Yury, e quando chegaram lá a mãe sentiu a mesma coisa *que Patrícia havia sentido*.

Depois de um tempo começaram a namorar, mas esse namoro não deu certo porque Yury descobriu que Patrícia era sua irmã.

### 56.9 Redação 9

Juliano era um menino *que sempre se preocupava com seu estudo, com seus amigos e principalmente com a felicidade de sua família*. Certo dia com o passar do tempo Juliano começou ter como amigos, más companhias daí ele passa a se drogar e até mesmo se envolver em roubos.

A família de Juliano passa a se preocupar com o filho, o pai *que era um ótimo empresário responsável* não se interessa mais pelos negócios, a mãe *que era advogada* entra em profunda depressão. Com muita luta e sofrimento eles iam vivendo até que um dia Juliano sofreu um acidente de carro após se envolver em um furto, ele fica gravemente ferido e vai parar no hospital entre a vida e a morte.

Praticamente através de um milagre Juliano se recupera e cai na real ele pede perdão aos seus pais pelo mal *que causou na família* e volta a ser menino responsável de sempre se formando em medicina, pois foi o que salvou sua vida fazendo-o voltar ser o que era antes.