

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Daniela de Oliveira Souza

***QUEM CONTA UM CONTO...  
AUMENTA UM PONTO!***  
Marcas textuais nas escritas infantis

Porto Alegre

2. Semestre

2010

Daniela de Oliveira Souza

***QUEM CONTA UM CONTO...  
AUMENTA UM PONTO!***

Marcas textuais nas escritas infantis

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

2. Semestre

2010

*Dedico este trabalho aos meus alunos,  
autores destas narrativas, com os quais tive  
o grande prazer de conviver no primeiro  
semestre do ano de 2010, e que  
possibilitaram a existência deste trabalho, e  
ainda me permitiram construir aprendizagens  
significativas. Para vocês o meu muito  
obrigada!*

## **AGRADEÇO...**

...à Deus pela força concedida para superar todas as situações difíceis que se fizeram presentes ao longo desta caminhada acadêmica.

...ao Norton, por ser parte essencial em minha vida, por estar ao meu lado, me apoiando em momentos tão difíceis, e principalmente pela paciência dos dias “estressantes” dessa etapa final.

...aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelos exemplos éticos e morais que são, pela infância feliz que me proporcionaram, e que permitiram me tornar quem eu sou. Enfim por sonharem junto comigo... Obrigada por acreditarem em mim. Amo muito vocês!

...a minha irmã Fabiana, que influenciou imensamente na escolha desta profissão, pois também escolheu o caminho (difícil) da educação. Sei que sempre torceu pelo meu sucesso, mesmo em momentos não tão próximos.

...à Daniele, minha irmã de coração, pela presença constante e amizade sincera, pelo apoio, e pelas risadas e mais risadas proporcionando tempos mais felizes e boas lembranças.

...aos mestres desta Faculdade, que me fizeram crescer, amadurecer, e me construir como professora ao longo destes anos de vida acadêmica.

...às minhas colegas do Curso de Pedagogia, em especial a Karina, por não me fazer desistir e pelos períodos tensos e/ou alegres compartilhados. Você é uma amiga, que quero guardar para sempre.

...à “Bela” orientadora, que tive neste estudo, pelo caminho guiado, pela experiência feliz que me proporcionou, pelas aprendizagens construídas e principalmente por acreditar em mim, através das palavras de incentivo e motivação que fizeram com que eu também acreditasse nas minhas potencialidades.

...a todos que fizeram parte deste percurso, que por ventura não os tenha citado, mas que colaboraram de alguma forma com a construção deste trabalho.

**Obrigada a todos por fazerem parte desta conquista!**

*Vou contar, cá do meu jeito, uma história  
muito antiga, muito feita de princesa, história  
de rei, de rainha, história toda encantada,  
melada de bruxa e fada, história tão  
recontada que resolvi aumentar.*

*Quem conta um conto, aumenta um ponto  
mais, outro mais, transforma, vira e inventa,  
quem conta um conto refaz.*

*(ORTHOF, 2009, p. 5)*

## RESUMO

O presente trabalho decorre das experiências do Estágio de Docência do Curso de Pedagogia da UFRGS, realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual da cidade de Porto Alegre/RS, em 2010/1. Neste período foi desenvolvido um projeto de leitura e escrita baseado em versões dos contos de fadas clássicos. Desta prática nasceram as narrativas escritas, foco desta investigação. Portanto, o objetivo da mesma é analisar as marcas/traços de tais narrativas, identificando quais os vestígios das histórias lidas e ouvidas nessas escritas infantis. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, inscrita no campo da linguagem e da literatura infantil, com características de um estudo de caso, pois leva em conta o contexto específico em que o estudo se situa. O modo de tratamento dos textos constituintes deste trabalho apóia-se no paradigma indiciário, visto que busca o dado singular, o indício para construir interpretações possíveis. Esta pesquisa teve como mediadores teóricos autores como Sandoval Nonato Gomes-Santos, Mikhail Bakhtin, Maria Isabel H. Dalla Zen, entre outros. As análises permitiram confirmar a suposição de que há marcas nos textos escolares, que apontam efeitos/ecos do que já foi dito, ouvido, lido, evidenciando que os escreventes se apropriam de aspectos constituintes do gênero contos de fadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem – literatura infantil – narrativas escritas.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>1. A RAZÃO DO ESTUDO</b> .....	9
1.1 Revisitando o passado.....	9
1.2 Das experiências recentes.....	10
1.3 Vestígios do que passou... Pistas para o estudo.....	11
<b>2. ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	13
2.1 Os alinhavos do contar.....	13
2.2 Caracterizando o estudo.....	14
2.3 Justificando as escolhas.....	15
<b>3. ESTUDAR ANTES DE CONTAR</b> .....	18
3.1 Os aportes teóricos.....	18
3.2 Literatura infantil e suas origens.....	20
3.3 O gênero Contos de Fadas.....	20
<b>4. NARRATIVAS INFANTIS E O PROCESSO DE DIALOGISMO BAKHTINIANO</b> .....	22
4.1 Buscando interpretações a partir dos indícios.....	22
4.2 Tempo: indeterminado e a fórmula de abertura .....	24
4.3 Tempo: determinado e transformação.....	26
4.4 Personagens convencionais dos contos de fadas e novidades.....	27
4.5 Presença de coda.....	29
<b>5. E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA(S)</b> .....	31
REFERÊNCIAS.....	33
APÊNDICES.....	35

## APRESENTAÇÃO

*Neste livro não vamos nos ocupar de escritores profissionais, mas de crianças. E de crianças que, além do mais, são alunos. Elas estão produzindo textos no âmbito específico de uma situação didática, idealizada para que enfrentem certos desafios da construção literária. (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 17)*

Trago este excerto de um livro bastante recente, baseado na dissertação de mestrado de Ana Siro, na qual a autora analisa as produções escritas de crianças, ao reescreverem contos clássicos do ponto de vista de um de seus personagens. Apesar de entrar em contato com esta obra na etapa final deste estudo, não poderia deixar de citá-la, pois ela se aproxima muito do que busquei analisar. Sendo assim, utilizo-me das palavras de Ferreiro e Siro, para iniciar a apresentação deste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFRGS.

Aqui, também as escritas que compõem o material de análise, foram produzidas por crianças em um contexto escolar específico: uma turma de 2º ano do ensino fundamental de nove anos da rede estadual de Porto Alegre, onde atuei como professora, na ocasião do estágio curricular. Tais textos são decorrentes, portanto, deste período onde foi desenvolvido o projeto *“Quem conta um conto... Aumenta um ponto!”*.

As produções escritas e outras propostas eram sempre antecedidas por leituras, tanto das histórias clássicas, quanto de versões destas. A partir destas situações didáticas, as narrativas infantis trouxeram indícios, marcas/traços que, como suposição inicial, remetem às histórias lidas e ouvidas. Assim tenho como objetivo analisar essas marcas/traços, identificando quais os vestígios dessas histórias lidas e ouvidas nesses textos.

A partir desta explanação geral sobre o que trata o trabalho, apresento resumidamente as partes que compõem o mesmo.

Na primeira seção, apresento as razões do estudo, ao fazer um pequeno resgate histórico da minha vivência enquanto aluna em processo inicial de

alfabetização, a trajetória como docente, e os reflexos dessas experiências que influenciaram na escolha do tema de pesquisa.

Na seção que segue, apresento os passos metodológicos e caracterizo a abordagem da pesquisa. Ainda descrevo as razões para a escolha deste corpus, e como ocorreram as propostas que antecederam as escritas.

Na terceira seção, evoco os referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa e permitiram interpretar as marcas indiciadas nos textos.

Na quarta seção, apresento as análises de fato, organizadas em quatro eixos analíticos, nos quais busco articular os referenciais expostos na seção anterior.

Na quinta e última seção, apresento as palavras finais, retomando as suposições iniciais aliadas a novas reflexões, e indicando possíveis contribuições para quem se interessa por questões relacionadas à área de linguagem e educação.

## 1. A RAZÃO DO ESTUDO

Nesta seção, relato um pouco da minha história enquanto aluna, em processo inicial de alfabetização, me construindo como leitora; abordo também minha trajetória como professora e os vestígios deixados por essa história discente. A partir dessa contextualização apresento os motivos que me levaram a escolher o tema de pesquisa.

### 1.1 REVISITANDO O PASSADO...

É chegado o momento de explicitar as razões para a escolha do tema de estudo, momento de olhar para trás, permitindo-me perceber quais foram os “fatores causadores”, que fizeram com que fosse este o tema escolhido e não outro.

Por incrível que pareça, essa escolha não me pareceu tão óbvia. Foi necessária uma espécie de “regressão escolar” para que eu pudesse visitar os momentos que me fizeram chegar até aqui. Nessa “regressão”, deparei-me com os meus primeiros anos de escola, quando estava me constituindo como leitora e escritora.

Voltando a este passado, em uma escola pública de POA, por volta dos anos 90, lembrei-me de como gostava do mundo fantástico das histórias. Lembro-me, também, da frustração que senti quando a biblioteca da escola fechou, pois não havia quem ficasse cuidando deste espaço. Neste momento tão importante em que me encontrava, no qual já havia um grande interesse pelo acesso aos livros – estava descobrindo neles este mundo novo – a escola, por suas dificuldades circunstanciais, teve que tomar uma atitude contrária à esperada, a de incentivar o desenvolvimento pelo gosto da leitura.

Ao contrário de muitos alunos daquela escola (que não teriam acesso a livros fora do ambiente escolar), tive o incentivo pela leitura em casa, pois meus pais compravam livros e, mais tarde, gibis da Turma da Mônica, que eu adorava.

## 1.2 DAS EXPERIÊNCIAS RECENTES

Quando iniciei minha carreira docente, nas mini práticas pedagógicas do Curso de Pedagogia, no estágio extracurricular, realizado em uma Escola de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, e ainda no estágio curricular, pude reviver com as crianças aqueles sentimentos de alegria, felicidade, encantamento pelas histórias infantis. Cada vez que contava uma história, e percebia essa mesma satisfação que eu sentira antes em suas expressões, isso me instigava ainda mais.

Porém, nas observações realizadas, em algumas escolas públicas, verifiquei que havia muito pouca leitura de livros, principalmente de histórias estimulantes, que mexessem com o imaginário infantil. Mais especificamente em meu estágio curricular, realizado em uma turma de 2º ano, onde presenciei uma contação de história pela professora. Nessa ocasião, não houve grande receptividade da turma com relação à história, pois parecia não haver também envolvimento da professora, entusiasmo pela leitura, que era interrompida a todo instante para que fosse chamada a atenção de algum aluno.

Além disso, os alunos realizavam muita cópia, e raros eram os momentos de escrita espontânea, ou seja, os alunos não tinham espaço para ser autores de suas escritas. Minha intenção não é questionar os motivos dessa prática. Entretanto, é necessário marcar a posição teórico-metodológica na qual acredito, isto é, a de que o professor precisa criar situações onde o aluno seja o produtor de suas escritas.

Outro ponto que me inquietou durante o exercício de docência diz respeito às visitas à biblioteca desta escola, onde os alunos não manipulavam nem liam livros (a não ser quando escolhiam os que já eram pré-selecionados); tão pouco eles escutavam alguma história pela professora responsável, mas simplesmente assistiam à TV. Isso me fez pensar na experiência similar que tive enquanto aluna, em processo inicial de alfabetização, e que tanto me marcou.

### 1.3 VESTÍGIOS DO QUE PASSOU... *PISTAS PARA O ESTUDO*

A partir dessas experiências, procurei em meu estágio curricular, modificar, de alguma forma, aquelas vivências que me inquietaram. Foi então que trabalhei com o projeto “*Quem conta um conto... aumenta um ponto!*”, com o objetivo de empregar a literatura infantil como norteadora de discussão das temáticas abordadas, utilizando materiais que tratassem dos contos infantis tradicionais, e algumas versões destes, procurando trabalhar com atividades instigantes de leitura e produção textual.

Neste período em que estive atuando nesta turma de segundo ano, busquei sempre histórias que primeiramente me envolvessem como leitora, para que a contação e as propostas que, a partir daí, decorressem fossem agradáveis aos alunos e pudessem envolvê-los também. Ainda busquei no momento de contação utilizar os próprios recursos do texto<sup>1</sup>, respeitando as pausas, momentos de suspense, e deixando os alunos participarem desta situação interativa<sup>2</sup>. Conforme Costa (2007, p.11):

Para contar histórias há que se ter emoção. Essa emoção perpassa a voz do contador/a através da entonação. É preciso envolvimento com a história e para isto é importante saber usar o tom de voz adequado a cada necessidade apresentada pelo personagem e é necessário respeitar as pausas e trechos de suspense que a história indica, seja para criar mais expectativas ou apenas para permitir que a criança imagine o que está para acontecer.

Outra prática que procurei trabalhar na sala de aula foi a leitura de trechos significativos do texto. Colocava um cartaz na parede da sala com este trecho, e disponibilizava este excerto para cada aluno. Realizava a leitura coletiva, chamando a atenção para os recursos da linguagem escrita: sinais de pontuação, título, nome do autor, espaços entre as palavras, numeração de linhas.

Havia alunos que já se encontravam alfabéticos<sup>3</sup>, possuindo apenas algumas dificuldades em sílabas complexas, ou apenas sendo necessário apropriar-se das

<sup>1</sup> Entonação de voz mais grave, por exemplo, no personagem lobo.

<sup>2</sup> Um exemplo: durante a leitura do livro “A verdadeira história dos três porquinhos”, quando o lobo está prestes a espirrar, inflando, bufando... Os alunos foram incentivados a imitar o gesto do personagem.

<sup>3</sup> Utilizo os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acerca da evolução da escrita, para denominar os níveis de alfabetização em que os alunos se encontram. São eles: nível 1 – *hipótese pré-silábica* – há uma ausência de relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala; nível 2 –

convenções ortográficas. Assim como havia alunos que estavam operando em hipótese silábica ou pré-silábica de alfabetização. Dessa forma, tive certa dificuldade em atender as necessidades de cada nível de aquisição da leitura e escrita, contudo, busquei estimular a produção textual de acordo com cada nível de alfabetização.

Procurei, durante a minha prática, incentivar, então, o exercício da escrita espontânea. Havia certa resistência de alguns em fazê-lo, principalmente os que se encontravam no processo inicial de alfabetização, e também pelo fato de não estarem acostumados a realizar este tipo de produção.

Durante este período, percebi mudanças significativas na turma, nos alunos, evidenciando suas aprendizagens através de narrativas, em certa medida, ricas, considerando-se que estavam em processo de alfabetização. Alguns alunos, mesmo não produzindo textos, mostraram aprendizagens significativas, pois antes se negavam a realizar as atividades ou simplesmente copiavam do colega, e, a partir do trabalho desenvolvido, arriscaram-se a escrever algumas palavras, frases, textos.

Ao entrar em contato com os textos produzidos pelos alunos, percebi a utilização de certas marcas textuais na construção de suas narrativas. Neste exercício de escrita, esses alunos que estão se construindo como leitores e produtores de textos apresentaram traços peculiares em suas escritas. Essas marcas/traços possuem significados no texto, com certeza, funcionam, sob meu ponto de vista como ecos das histórias trabalhadas (lidas e ouvidas). Pois então pergunto: *que marcas são essas? Quais são ecos das histórias lidas e ouvidas nessas escritas infantis? Quais são novidades? E o que significam nas linhas do texto?*

Estas são questões que pretendo buscar responder neste estudo, a partir da análise dos textos criados pelos alunos.

---

*intermediário* – para ler coisas diferentes deve haver diferenças nas escritas; nível 3 – *hipótese silábica* – iniciando uma correspondência sonora, ou seja, escreve uma letra para cada sílaba e começa a utilizar letras que correspondem ao som da sílaba; nível 4 – *Hipótese Silábico-Alfabética* – período de transição. Sua escrita ora é feita com sílabas completas, ora representadas por uma só letra; nível 5 – *hipótese alfabética* – já apresenta um domínio da escrita.

## 2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta seção, apresento primeiramente os passos metodológicos do estudo, e, em seguida, caracterizo a abordagem utilizada na pesquisa, bem como descrevo quais as propostas de escritas a partir das quais decorreram os textos analisados. Também aponto quais os critérios utilizados para a escolha deste *corpus*.

### 2.1 OS ALINHAVOS DO CONTAR

Como dito anteriormente a presente pesquisa decorre do estágio curricular vivenciado no primeiro semestre de 2010, onde trabalhei com o projeto “Quem conta um conto... Aumenta um ponto!”. Porém, a decisão desta escolha não se deu de forma tão imediata para mim. Nem imaginava analisar os textos de meus alunos. Pensava não haver o que analisar – faltava um olhar de pesquisadora.

Já no primeiro encontro de orientação, a professora orientadora, que já conhecia a experiência de estágio, sugeriu a análise dos textos, apontando para a direção do teórico Bakhtin, através do conceito de polifonia. Propôs, então, que eu fizesse uma “explosão de ideias” a partir da leitura dos textos produzidos. O resultado não foi bem uma “explosão” e sim um “estalinho de ideias”, como comentado na sessão de orientação seguinte.

Conforme fui me apropriando das leituras teóricas (consultar Apêndice A), esse estalinho foi tomando dimensões maiores, ou seja, fui percebendo as possibilidades existentes no material de análise a partir deste aprofundamento teórico. As primeiras leituras e anotações foram mais superficiais, mas, à medida que lia os textos, os significados se tornavam outros, e assim fui aos poucos me “encontrando com a pesquisa”.

Assim, decidi (ou decidimos) construir quadros-sínteses de análise (ver Apêndice B), onde pudesse organizar os dados empíricos, facilitando, dessa forma, a visualização geral do material coletado, conforme as marcas indiciadas nos textos iam ‘aparecendo’.

A organização deste quadro, e muitas reorganizações posteriores, conforme outras leituras teóricas se faziam presentes, permitiram perceber certas marcas/traços que originaram os eixos principais de análise, os quais apresento no capítulo 4, intitulado “*Narrativas Infantis e o Processo de Dialogismo Bakhtiniano*”.

## 2.2 CARACTERIZANDO O ESTUDO

A partir do exposto, posso dizer que o presente estudo configura-se em uma pesquisa educacional de abordagem qualitativa, visto que não havia hipóteses ou questões pré-concebidas. Somente à medida que foram sendo selecionados e analisados os dados coletados é que foram se delineando, ou seja, seguiram um processo indutivo. Conforme Lüdke;André (1986, p. 13):

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

A pesquisa assume características de um estudo de caso, pois leva em conta o contexto em que o estudo se situa (Lüdke; André, 1986), ou seja, a minha prática pedagógica, desenvolvida em uma turma específica. Deste cenário, retomo as propostas de produção textual e o modo como se desenvolveram. Tal empreendimento resultou no material de análise deste estudo – as escritas infantis.

O referencial metodológico no tratamento de dados desta investigação apóia-se no paradigma indiciário, proposto Carlo Ginzburg (1989). Esta perspectiva metodológica exige um olhar que busca o dado singular, o detalhe, pistas para estabelecer uma interpretação possível. Sobre o saber indiciário, Gomes-Santos (2003, p.71), um dos autores referência deste estudo, argumenta que esse paradigma “possibilita a apreensão de fenômenos pela interpretação de indícios em geral negligenciados”.

Para tanto, utilizo como ferramenta para coleta de dados a análise documental, do tipo trabalho escolar, pois são narrativas escritas decorrentes de

tarefas escolares. Segundo Lüdke; André (1986) há três ocasiões básicas para utilização de análise documental. Cito aqui a situação existente nesta investigação:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação, incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc. (p.39)

Do ponto de vista teórico, a pesquisa está situada no campo dos estudos linguísticos, pois analisa a relação dos alunos, em fase inicial de alfabetização, com a linguagem, mais precisamente a produção textual destes alunos em articulação com situações de leitura vivenciadas na referida prática pedagógica. Dessa forma, procurei observar quais os indícios, neste caso, as marcas textuais (das leituras realizadas) presentes nos textos desses alunos. Este caminho também permitiu identificar e interpretar formas de polifonia<sup>4</sup> nessas escritas. O conceito de polifonia utilizado aqui remete à existência de ‘vozes’ que constituem nossos discursos.

### 2.3. JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS

A partir da caracterização da abordagem metodológica empregada, considero necessário justificar as razões da escolha do *corpus*, assim como descrever as atividades propostas que antecederam as citadas escritas. Essa justificativa é a meu ver importante, pois a análise se dará sob o ponto de vista de que existem diferentes vozes que compõem nossos discursos, sendo essas vozes, portanto, efeitos do que já foi dito ou escrito.

Assim sendo, é essencial contar de forma breve, como se deram as propostas de escrita, visto que as produções escolhidas são as que apresentam “ecos” do que foi dito e lido. Esses ecos são tanto da voz docente, quanto discente, e se produzem quando há “uma conversa prévia sobre o tema em questão, ou sobre algum elemento ‘gerador de ideias’”. (Dalla Zen, p. 64, 2006).

---

<sup>4</sup> O conceito de polifonia exposto brevemente neste momento será retomado no Capítulo 4.

Delinheio aqui as situações de escrita ao longo do estudo, utilizando títulos-síntese, conforme a exposição que segue. A primeira proposta foi realizada a partir do filme “Cinderela (WAL DISNEY, 1950)”; já havíamos assistido ao filme há alguns dias, porém outras atividades tiveram que ser retomadas, o que provocou um adiamento desta proposta de escrita. Assim, a fim de que déssemos continuidades às discussões decorrentes do filme, relembramos o mesmo a partir de imagens. Fixei um cartaz no quadro, e fomos oralmente recordando momentos pontuais da história. Conforme indicavam tais momentos, buscava as imagens do filme que representavam suas falas, fixando-as no cartaz exposto.

Apesar da distância entre o filme assistido e a retomada oral, os alunos conseguiram lembrar a história em sua sequência de fatos. Solicitei, então, que *recontassem por escrito a história da Cinderela*.

A segunda proposta se deu a partir do livro “Príncipe Cinderelo” de Babette Cole, no qual a autora de modo intertextual faz referência à obra Cinderela. Nesta versão, o personagem principal é o Príncipe Cinderelo, que deseja ser “enorme e peludo” como seus irmãos. Porém, ele é “baixinho, sardento, magricela e andava molambento”. Seus irmãos além de caçoar dele, e sair com suas namoradas princesas, faziam o Cinderelo limpar a casa. Um dia a fada madrinha realizou seus desejos, mas como era um pouco atrapalhada, acabou transformando-o em um macaco enorme e peludo.

E assim continua a história, sempre fazendo referência à obra clássica parodiada. Como exemplo, na cena clássica da história, ao invés de perder o sapato, o Príncipe perde a calça. A leitura deste livro foi feita até este ponto da história, quando o Príncipe conhece a Princesa e toma sua forma normal, mas “por ser muito tímido sai correndo e até perde a calça.” Após a leitura (até este ponto da história), questionei aos alunos como poderia terminar essa história. Foram dando sugestões oralmente. Em seguida solicitei que *inventassem um final para o príncipe Cinderelo*.

A terceira proposta também se refere ao livro “Príncipe Cinderelo”, pois após a leitura do mesmo (não no mesmo dia), foi feita a solicitação da escrita, a partir da qual os alunos poderiam escolher um conto de fadas qualquer, e *criar uma versão masculina* deste, assim como no livro referência. Esta proposta se aproxima da pesquisa de Ana Siro e Emília Ferreiro (2010), em que as autoras analisam textos de

alunos que escrevem contos, narrando-os sob o ponto de vista de um personagem da trama:

[...] a proposta da escrita foi: “escrever segundo o ponto de vista e na voz de um dos personagens da história escolhida”. Nesse caso, torna-se necessário elaborar um complicado desdobramento: o eu que conta será personagem no plano da história e narrador no plano da narração. (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 19)

Assinalo, ainda, que a escolha (dos vinte e dois textos) para a composição deste estudo seguiu dois critérios: o primeiro em relação à extensão do texto; e o segundo refere-se à legibilidade, pois não seria possível analisar, segundo o objetivo desta pesquisa, textos incompreensíveis do ponto de vista do nível de escrita pré-silábico, por exemplo.

### 3. ESTUDAR ANTES DE CONTAR

No decorrer desta pesquisa fiz uso de conceitos do campo da linguagem, os quais serão aqui explicitados, pois foram a base das minhas análises. Segue, então, a teia teórica colocada em ação.

#### 3.1 OS APORTES TEÓRICOS...

Recorri ao filósofo russo Bakhtin, que trouxe grandes contribuições para a teoria linguística. Para ele (1992, p.279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, sendo o termo “enunciado” utilizado, por ele, para denominar o elo da cadeia de comunicação humana.

Segundo Silveira (2010, p.108), a utilização desses enunciados se dará conforme “as finalidades e condições específicas do contexto social em que os indivíduos se encontram”. Assim, dependendo do contexto onde se dará a situação de comunicação, tais enunciados serão organizados em “tipos relativamente estáveis”, intitulados de “gêneros do discurso”. Os gêneros de discurso possuem como característica a “mobilidade social”, por meio da qual se adaptam conforme a situação social e os interlocutores presentes.

Para Bakhtin, o enunciado é entendido de forma relacional, “em sua articulação com o autor-locutor e em sua relação com outros enunciados, por conseguinte, enquanto um elo na cadeia de comunicação verbal”. (Dalla Zen, 2006. p. 55). Sendo assim, há uma continuidade na cadeia de comunicação verbal, pois os enunciados não podem ser separados dos elos anteriores, ao mesmo tempo em que estão atrelados aos que lhe sucedem. O que se diz agora, portanto, tem relação com o que já foi dito antes e produz efeitos/respostas.

Dessa forma “é válido lembrar que não há sentidos totalmente originais, que os sentidos não são tão novos como às vezes poderíamos pensar, são efeitos de sentidos já produzidos pela palavra de outros tantos que nos precederam” (Dalla Zen, 2006, p.55).

Decorrente deste ponto de vista é que se propõe o conceito de polifonia, formulado primeiramente por Bakhtin, no campo da literatura, através do conceito de dialogismo. Este compreende a existência de um ‘coro de vozes’ incorporado em nossos discursos. Essas vozes ecoam, tanto no ‘meu discurso’, quanto o ‘meu’ ecoa nos discursos alheios, ou seja, todo enunciado é atravessado por outros. Silveira (1996, p. 67), ao explicar este conceito argumenta que:

[...] as palavras que nós usamos estão sempre marcadas pelo OUTRO – tanto o OUTRO ou OUTROS que me precederam nos usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o OUTRO – imagem do interlocutor para quem me dirijo, presente ou virtual, imagem esta que povoa e também marca a minha enunciação.

Outros autores como Maingueneau (1993 *apud* Silveira, 1996 p.68) e Authier-Revuz (1982; 1990 *apud* Silveira, 1996, p.68) irão retomar este conceito através da chamada “heterogeneidade discursiva”. Para estes autores, os discursos são essencialmente heterogêneos e se dividem em heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. A primeira como o próprio nome já diz, está mais exposta, sendo mais fácil de ser identificada; a segunda exigiria um olhar mais atento, “um trabalho maior de interpretação” de quem analisa, pois não é “marcada linguisticamente” (SILVEIRA, 1996, p. 69).

Ao estudar tais conceitos para realização desta pesquisa, percebi que utilizei durante meu estágio formas explícitas de polifonia/heterogeneidade ao desenvolver o projeto sobre versões, utilizando obras que adaptaram, recriaram histórias clássicas infantis. É evidente o caráter polifônico/intertextual encontrado nestas obras, pois estas fazem referência a outras, recriadas em formas de paródias.

É importante assinalar que a ironia, característica da paródia, somente é compreendida se o leitor conhecer a obra de origem, visto que a intertextualidade nada mais é que o diálogo entre textos, o original e este novo, recriado a partir do primeiro. Sendo assim, a compreensão dessa referência a outro texto implica conhecer o texto já existente. Por essa razão, utilizei primeiramente as histórias clássicas, como, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, e uma versão desta, no caso a paródia Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque. Nos momentos de leitura dessas obras, pude notar a compreensão dos alunos sobre a alusão que tais histórias faziam às obras originais, através das risadas, comentários, etc. Notei também que

os ecos dessas leituras se fizeram presentes nos textos escolares infantis como se poderá constatar mais adiante.

### 3.2 LITERATURA INFANTIL E SUAS ORIGENS

O surgimento da literatura infantil está ligado à ascensão da família burguesa no século XVII, a partir de uma nova visão da infância (diferenciação do adulto) e conseqüentemente de uma reorganização do sistema educacional, a partir dos valores da classe emergente. Nessa época surgiram os primeiros livros dedicados às crianças, os quais tinham conotação pedagógica e moral, pois serviam como instrumento de preparação para vida adulta.

As fábulas e contos já existentes, embora não tenham sido criadas para as crianças, por suas características moralizantes, foram adaptadas e conquistaram este público. Conforme Aguiar (2001, p. 24) “durante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a este propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu *status* artístico”.

O grande marco da literatura infantil no Brasil data de 1921, com a obra de Monteiro Lobato, o qual utilizava uma linguagem criativa, atraente e compreensível para as crianças (AGUIAR, 2001):

Usando uma linguagem criativa, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador. Em seus textos, o discurso flui espontaneamente, com o resgate da situação original que dá sentido ao processo comunicativo. (AGUIAR, 2001, p. 25-26)

### 3.3 O GÊNERO CONTOS DE FADAS

Como dito anteriormente, os contos de fadas inicialmente não foram escritos especificamente para o público infantil. Segundo Aguiar (2001, p.79), na Idade Média, “[...] sua função era a de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos

camponeses – camada inferior extremamente explorada – com os senhores feudais, que eram os donos da terra [...]”.

Os contos de fadas mudaram sua função original, a partir do surgimento da burguesia, passando a ter o papel de transmissão de valores dessa nova classe social. A característica que permaneceu nesta mudança foi o elemento fantástico, através de seres tais como fadas, bruxas, dragões, etc. A autora Jacqueline Held (1980) define o fantástico como algo que só existe na imaginação ou na fantasia, e o diferencia de algo inimaginável, visto que o que parece inimaginável um dia pode ter sido imaginado.

No Brasil este gênero literário também conquistou o público infantil, sendo bastante difundido na leitura escolar. Hoje não há criança que não conheça as histórias clássicas dos contos de fadas tais como Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Cinderela, etc.

## 4. NARRATIVAS INFANTIS E O PROCESSO DE DIALOGISMO BAKHTINIANO

Após situar a posição teórica que subsidiou esta pesquisa, foi possível, estabelecer algumas categorizações que subsidiaram as análises. A ação de revisitar as narrativas escritas possibilitou identificar marcas textuais, as quais deram forma aos eixos expostos a seguir.

### 4.1 BUSCANDO INTERPRETAÇÕES A PARTIR DOS INDÍCIOS

Assim que fui me apropriando dos conceitos aqui explicitados, a curiosidade frente à leitura e releitura dos textos foi sendo cada vez mais aguçada. Crescia a vontade de compreender, interpretar os sinais singulares presentes em cada narrativa.

A partir do exercício de construção dos quadros-sínteses de análise, organizei os dados da pesquisa, o que facilitou a visualização daquelas marcas indiciadas nos textos.

A organização desses quadros, e as muitas reorganizações deles, foram cruciais para o agrupamento dos eixos analíticos. Mas antes de abordá-los especificamente, me reportei às marcas mais amplas encontradas nas narrativas.

Primeiramente destaco as suas categorias estruturais, denominadas por Dalla Zen (2006) como narrativa-relato e narrativa-conto. A primeira refere-se a “descrição sucessiva das ações, caracterizada pela linearidade e ordenação das mesmas, isto é, uma *descrição narrativizada* de ações”, já a narrativa-conto mostra essas ações “de forma encadeada, apresentando tensão, transformação, ou seja, um *nó narrativo* (ADAM e REVAZ, 1997 *apud* DALLA ZEN, 2006, p. 74). A autora ainda traz contribuições propostas por William Labov (1982), por meio das quais o autor elabora um ‘esquema’ com elementos de uma estrutura narrativa completa, mas que podem não estar inseridos inteiramente nos textos.

Segundo ele, uma narrativa completa pode apresentar os seguintes itens: *resumo* (orações introdutórias que resumem a história); *orientação* (sinalizadores de espaço-tempo, de personagens, suas atividades e

situação); *ação complicadora* (conflito, nó); *avaliação* (retomadas, interrupções, comentários); *resultado ou resolução* (desfecho); *coda* (maneiras de indicar o final da narrativa). (LABOV, 1982 *apud* DALLA ZEN, 2006, p. 74)

Dos vinte e dois textos analisados, a narrativa-conto teve uma maior incidência, sendo utilizada em dezessete ocasiões, o que se mostrou coerente com a proposta de reinvenção dos contos conhecidos. Já a narrativa-relato foi em número de cinco, textos decorrentes da mesma proposta (reescrita do filme Cinderela). A partir disso, posso supor que tais marcas são efeitos, do modo como a atividade foi conduzida. Explico: as propostas 2 e 3<sup>5</sup>, foram fundamentadas em o que Gomes-Santos (2003, p.55) chama de textos-bases, “aqueles apresentados aos alunos para que, a partir deles, outros pudessem ser produzidos.” Já a proposta 1 foi feita a partir de uma narração oral do filme Cinderela. O mesmo autor (2003, p.57), sobre a antecipação oral do gesto enunciativo de recontar histórias, assinala que “o comentário feito sobre os textos-bases aponta para alguns – e não outros – modos de como a história pode ser recontada por escrito.”

Trago exemplos<sup>6</sup> de duas produções, realizadas pelo mesmo aluno, que representam essas duas categorias. A primeira a partir da proposta de construção de uma versão masculina de algum conto clássico, baseada no livro “Príncipe Cinderelo”. A segunda refere-se à proposta de recontar o filme Cinderela.

#### Rapunzel

Era uma vez um príncipe chamado de Rapunzel. Um dia um bruxo *roubou*<sup>7</sup> o príncipe *Rapunzel*, e o *trancou* na torre mais alta do *reino de bichos amarelos*. O príncipe *ficou triste e arrepiou* o cabelo de tão triste. A barba cresceu.

<sup>5</sup> Relembrando: respectivamente continuar a história do Príncipe Cinderelo e criar uma versão masculina para um conto conhecido, tal como no texto-base anteriormente citado.

<sup>6</sup> Opto por transcrever as narrativas, por duas razões, que convergem para a mesma: garantir a legibilidade. Primeiro, para aqueles que não são familiarizados com textos infantis, possuindo certa dificuldade para lê-los. Segundo, por entender que também a digitalização das imagens pode dificultar a sua legibilidade. Nesse sentido, fiz uso de algumas correções gramaticais, quando entendido que estas auxiliariam na compreensão dos textos. Há apenas duas exceções, em que utilizo também a imagem de dois textos, pois não seria possível, através da transcrição do texto, demonstrar as marcas indicadas nos mesmos.

<sup>7</sup> Aqui e nos demais fragmentos de textos, o itálico será utilizado para apontar o objeto de análise em questão.

O príncipe ‘tava’ na janela da torre e viu uma princesa guerreira. Ele jogou a barba para ela subir e *salvar a sua vida* do bruxo malvado. Eles casaram e *eles foram felizes para sempre*.

(Proposta 3, G., 7 anos, menino)

#### Cinderela

A Cinderela *acordou*. Ela *colocou* a roupa de faxineira. Ela *está fazendo* o trabalho da casa.

Ela *fez* o café.

Ela *esta levando* o café para a madrasta.

Ela *recebeu* uma carta do rei.

Os ratinhos e os passarinhos fizeram um vestido rosa para Cinderela. A madrasta disse para Cinderela que podia ir no palácio. Mas as irmãs rasgaram o vestido da Cinderela. Ela chorou. A Fada chegou para ajudar a Cinderela. A Fada fez uma abóbora de carruagem a Fada fez o cachorro de gente.

(Proposta 1, G., 7 anos, menino)

Pode-se notar no primeiro exemplo que o menino constrói uma rima. (*Rapunzelo, reino de bichos amarelos*), “trazendo ao texto produzido outras referências intertextuais’ (GOMES-SANTOS, 2003, p. 117), como as relativas ao gênero da poesia.

#### 4.2 TEMPO: INDETERMINADO E A FÓRMULA DE ABERTURA

O tempo indeterminado refere-se a um artifício muito utilizado e característico dos contos de fadas, o tempo do “Era uma vez...” Esse modo de dialogia com os contos de fadas foi amplamente utilizado pelos escreventes aqui estudados. Apenas dois escreventes utilizaram outra forma de remissão à temporalidade indefinida dos contos de fadas, mostrados nas ocorrências a seguir.

Belo Adormecido

*Um dia* Belo estava brincando na floresta, e daí um mago ofereceu...

(Proposta 3, L., 9 anos, menino)

O príncipe Rapunzel de Barba Gigante

*Em uma terra distante* vivia um príncipe que se chamava Rapunzel Barba Gigante. Ele ficava em seu castelo...

(Proposta 3, N., 7 anos, menina)

Conforme Gomes-Santos, esse “*início codificado*” (FRANÇOIS, 1996 *apud* GOMES-SANTOS, 2003, p.130) “aponta para uma suposta maneira de constituição dos fatos a serem recontados, sendo regulada por um funcionamento já dado – o funcionamento que se cristalizou nos contos de fadas (GOMES-SANTOS, 2003, p. 130).”

Outra marca encontrada nas narrativas refere-se à organização textual, o que Gomes-Santos (2003, p. 132) chamou de “retomada anafórica”, um “aspecto relacionado à temporalidade da tradição narrativa oral”. Trata-se de uma reafirmação dessa temporalidade. Vemos estes casos nos exemplos a seguir.

*Era uma vez* uma Cinderela. *Um dia* uma carta chegou...

(Proposta 1, E., 7 anos, menino)

Cinderela

*Era uma vez* uma linda menina. O nome dela é Cinderela. *Um dia* lindo e maravilhoso...

(Proposta 1, L. A., 7 anos, menino)

Há também em uma narrativa, exemplificada abaixo, a utilização combinada do “*Era uma vez*”, em que o escrevente faz um jogo de linguagem no resumo – explicitação das ações introdutórias (LABOV, 1982).

*Era uma vez* a Cinderela. A Cinderela *acordou*. E assim *começou*.

(Proposta 1, G.M., 7 anos, menino )

#### 4.3 TEMPO: DETERMINADO E TRANSFORMAÇÃO

Na proposta 2, de inventar um final para história “Príncipe Cinderelo”, as marcas indicadas nos textos, que remetem ao tempo determinado, podem relacionar-se ao elemento de transformação, características dos contos de fadas. Como podemos verificar a seguir.

Chegou a meia noite e ele saiu correndo para um lugar estranho, onde encontrou uma princesa que gostou e deu um beijo nela, e ela *virou* um gorila e ele se casou com ela.

(Proposta 2, N.S., 7 anos, menino)

Em muitas narrativas apareceram mais de uma transformação na mesma história, evidenciando que os escreventes se apropriam desse aspecto mágico, transformador, constituinte do gênero contos de fadas. Exemplifico essas recorrências:

E daí chegou meia noite, e o relógio bateu. E ele *virou* príncipe Cinderelo. E a princesa beijou ele, e ele *virou* grande e peludo. E a princesa se casou com ele. E eles viverão felizes para sempre. E o carro *virou* lata. (Proposta 2, G. S., 8 anos, menino)

Ele beijou ela e ela se *transformou* em hipopótama. E ela saiu correndo e o príncipe disse que já ‘tava’ na hora e ela se *‘distransformou’* em humana e ela quis namorar ele e fim.

(Proposta 2, N., 7 anos, menina)

A princesa se assustou com a feiúra dele. Ele voltou para casa. A magia está quase acabando. Quando o relógio bateu meia noite, a *magia acabou* e ele *voltou a ser* Príncipe Cinderelo.

(Proposta 2, G., 7 anos, menino)

Podemos notar, nos dois primeiros exemplos, a transformação atrelada ao beijo, marca muito presente nos gêneros em questão. Também é possível perceber, em todos os textos analisados dessa proposta, a dialogia com os textos-base, demonstrando que os escreventes atenderam a instrução de escrita, ao fazer referências intertextuais com o texto original. Lembro ainda que outras leituras possam ter estado presentes: A Bela e a Fera (IRMÃOS GRIMM), Sapo vira rei vira sapo (RUTH ROCHA, 2003), entre outras.

Na história Príncipe Cinderelo, a fada atrapalhada diz acreditar que tudo (referindo-se à magia que não havia dado muito certo) acabaria à meia noite. Todas as narrativas fizeram remissão à temporalidade determinada, e ao fato da transformação estar relacionada a esse tempo definido.

Ainda sobre alguns destes textos em que há a remissão de um tempo determinado, apareceram ocorrências do uso do conector e que remete a uma forma sequencial de narrar às circunstâncias da história. Para Gomes-Santos:

Esse modo de integrar sintaticamente as sequências mantém, então, dialogia com o modo como as histórias são contadas (e recontadas) em situações em que o gesto narrativo se dá por meio de relatos orais, caso dos gêneros plasmados na tradição oral – contos de fadas e lendas. (2003, p. 134)

#### 4.4 PERSONAGENS CONVENCIONAIS DOS CONTOS DE FADAS E NOVIDADES

Como exposto anteriormente, a característica que permaneceu nos contos de fadas foi o elemento fantástico. Os seres mágicos presentes nos contos de fadas talvez sejam o que mais causam encantamento nas crianças, e quem sabe, por essa razão, são encontrados também em parte de suas escritas. Isso demonstra, portanto, uma forma de incorporação emergente dos contos de fadas, visto que este é um traço particular e obrigatório deste gênero.

Nas escritas analisadas, encontram-se não só os heróis usuais – príncipes e princesas – como também os personagens antagônicos, mas não menos importantes, como as madrastas, bruxas, bruxos, magos, etc. Também os animais falantes, como referência intertextual, os dragões, e, claro, as fadas.

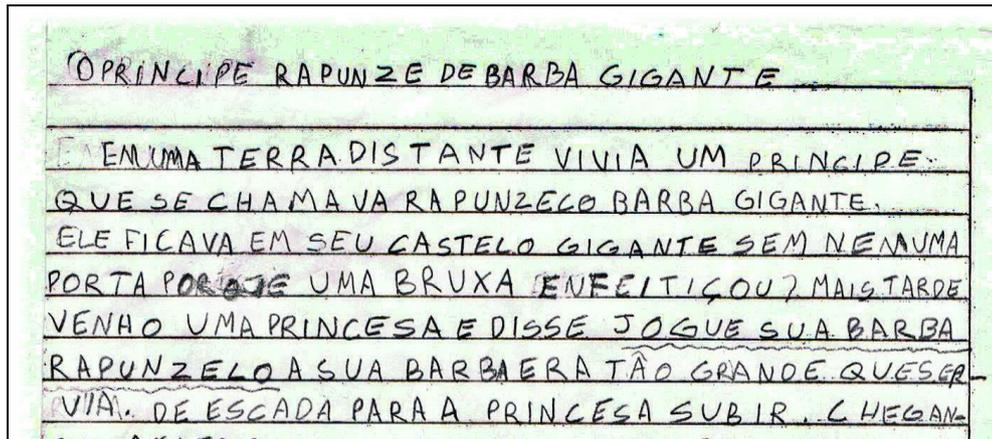
Também surgiram algumas novidades, como no primeiro caso, exemplificado no início da seção, em que o autor conta sobre o reino de *bichos amarelos*, local e personagens inventados pelo autor.

Ainda em dois textos houve encontro de sinais inventados pelos escreventes, para marcar a fala dos personagens. Posso supor, diante disso, que há a remissão ao que Dalla Zen (2006, p. 25) chama de “voz pedagógica”, pois durante o período em que atuei com a turma, como dito anteriormente, realizei atividades buscando chamar a atenção para os recursos da linguagem escrita. Apresento a seguir as narrativas desses alunos:

ERA UMA VEZ A CINDERELA UM DIA ELA ACORDO E O  
TODA A MANÇÃO TAVA TODA DESARRUMADA PRINCIPALMENTE  
O QUARTO DELA E VIVIA COM A MADASTRA TODOS OS  
DIAS A MADASTRA DA CINDERELA GRITAVA CINDERELA CINDERELA  
MEU PÃO DE MORTADEL E QUANDO O REI ENTREGOU  
UMA CARTA CONVIDOU TODAS AS PESSOAS PRO BAILE  
E DAÍ A MADASTRA NÃO DEIXOU IR

Era uma vez a Cinderela um dia ela acordou e toda a mansão tava toda desarrumada principalmente o quarto dela. E vivia com a madrasta. Todos os dias a madrasta da Cinderela gritava: Cinderela. Cinderela! Me traz meu pão de mortadela. E quando o rei entregou uma carta convidou todas as pessoas pro baile. E daí a madrasta não deixou...

(Proposta 1, N.E. 8 anos, menino)



#### O príncipe Rapunzel de Barba Gigante

Em uma terra distante vivia um príncipe que se chamava Rapunzel Barba Gigante. Ele ficava em seu castelo gigante se nenhuma porta porque uma bruxa enfeitiçou. Mais tarde veio uma princesa e disse: Jogue sua barba Rapunzel. A sua barba era tão grande que servia de escada para a princesa subir...

(Proposta 3, N., 7 anos, menina)

No primeiro texto, além de marcar a fala da madrasta, o escrevente ainda faz uma rima. Posso dizer que esta também é uma marca da “voz pedagógica”, pois é reflexo de uma das primeiras atividades realizadas no estágio curricular, o chamado Correio da Amizade. Esta atividade consistia em trocas de correspondências entre a nossa turma e o 4º ano, ocorrida uma vez por semana, visando à escrita para interlocutores reais (práticas de letramento). A primeira carta que recebemos foi uma poesia, e respondemos também em forma de poesia. Este aluno, em especial, ficou muito envolvido, era um dos mais participativos. Em suas escritas, quase sempre fazia remissão a esta atividade, ou utilizando as mesmas rimas ou criando novas.

#### 4.5 PRESENÇA DE CODA

Uma grande recorrência nos textos foi a presença da coda, que como exposto anteriormente, são formas de indicar o final da narrativa. Do total dos textos (vinte e dois), apareceram oito ocorrências de “viveram (vivem, foram) felizes para sempre”, que nos termos de Gomes-Santos é um “aspecto de remissão à temporalidade

característica da tradição oral”, “em que se retoma uma temporalidade também indefinida” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 132).

Ainda tiveram cinco ocorrências de coda, com demarcação explícita de final do texto, utilizando a palavra FIM. A suposição que levanto sobre o uso dessa demarcação é novamente a de que o autor traz outras referências intertextuais relativas a novelas, gibis, por exemplo.

Trago agora um exemplo que foge um pouco dos indícios anteriores, no qual o escrevente assume uma “atitude responsiva do interlocutor (BAKHTIN, 1992 apud DALLA ZEN, 2006, p. 82), aliada à palavra FIM que indica explicitamente o final da história.

#### Cinderela

Ela 'tava' catando flores e chegou uma carta pra ir no baile mas a madrasta não deixou. Ela correu pra fora da rua e chegou uma fada e deixou ela linda. Ela foi pro baile e o príncipe gostou dela e dançaram e se casaram. *É o fim da história, pessoal.*  
FIM

(Proposta 1, J., 8 anos, menino)

Podemos observar que esse tipo de enunciação assume características de uma situação de diálogo, onde o autor conversa com o interlocutor (o que causa um efeito de presença do mesmo), como se houvesse a necessidade de avisar sobre o término da história (GOMES-SANTOS, 2003). A esse respeito Gomes-Santos esclarece que:

Se verifica a alternância entre a temporalidade da tradição oral e o registro do que o escrevente representa como situação concreta de enunciação escrita (ocasião em que ele acredita ser necessário explicitar ao outro-interlocutor que a história chegou ao fim). O que temos, nesse caso, é a circulação dialógica do escrevente por duas interlocuções: a temporalidade indefinida presente na tradição oral e a tentativa de registro de um dos elementos constitutivos da situação concreta de enunciação – o interlocutor. (2003, p. 131)

## 5. E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA(S)

Momento tenso este de encerrar o exposto, apontando algumas conclusões e despedidas, da pesquisa, dos textos, e ainda da faculdade, pois se trata de um trabalho de conclusão do curso. Uma despedida nunca é fácil, pois é necessário desprender-se do que é tão familiar. E ainda por se tratar de um trabalho acadêmico é preciso também referir certas conclusões.

Penso então: é possível concluir? Tornar finitas as considerações feitas até aqui? Acredito que não. Pelo contrário, penso que este foi apenas o início de um caminho, entre tantos outros possíveis de adentrar quando se trata de aprender a ler textos infantis. Foi a escolha e o olhar desta personagem, pois, dependendo do ponto de vista de quem conta, o enredo transcorre por caminhos diversos. Por isso o título desta última seção ser “*E quem quiser que conte outra(s)*”, pois outros narradores poderão construir outras histórias, e com certeza serão versões distintas desta que agora finalizo.

Assim, prefiro dizer que estas não são as conclusões, e sim as palavras finais que encerram o texto, porém não o estudo, que pode ser revisitado, recontado, reinventado...

Destas palavras, começo lembrando minha suposição inicial de que as *marcas/traços constituintes das narrativas infantis funcionavam como ecos das histórias lidas e ouvidas*. Para confirmar ou refutar tal suposição percorri um caminho de leituras teóricas e dos textos produzidos pelos alunos. Dos teóricos, resalto Bakhtin e Gomes-Santos, que proporcionaram a base do estudo, possibilitando que eu percebesse e interpretasse os indícios singulares das narrativas infantis.

Nessas narrativas encontrei histórias que faziam remissão aos contos de fadas clássicos e às histórias lidas e ouvidas. Alguns indícios foram constantes nas escritas das crianças, como a fórmula de abertura “Era uma vez...”, os finais felizes (tão reafirmados pelos fatores emocionais que caracterizam a infância), a transformação geralmente relacionada ao beijo dos personagens principais e ao tempo determinado (meia noite). Também houve a referência intertextual com os textos-base, evidenciando o atendimento às instruções da professora, e ainda a grande recorrência dos elementos mágicos, marca fundamental dos Contos de Fadas.

Ainda percebi outras referências intertextuais, como “a voz pedagógica” e de outros gêneros (poesia, novelas, gibis, etc.), o que confirma também a suposição inicial de que os escreventes se apropriam das marcas constituintes do gênero Contos de Fadas, e trazem ainda a novidade de outras marcas em seus textos: por exemplo, as rimas inscritas nas narrativas.

Pretendi, com este estudo, proporcionar um “outro olhar” para as narrativas infantis, para além do erro e das imperfeições, buscando valorizar essas produções, admitindo que alunos dos anos iniciais, bem pequenos, também podem (re)criar e (re)contar boas histórias, ou seja, as crianças entendidas como autoras, não no sentido profissional como destaca Siro (2010) mas:

[...] tendo pelas suas produções o mesmo respeito que temos pelos textos de autores reconhecidos e, por outro, procurando ver se alguns dos instrumentos desenvolvidos pela teoria da enunciação com outras finalidades se mostram pertinentes para descrever os resultados desses autores incipientes (p. 17).

Com este olhar que valoriza e respeita as produções infantis, encerro as páginas finais deste trabalho. Com a certeza de que haveria muito ainda o que dizer sobre estas produções, e que o mesmo está aberto para *quem quiser contar outra(s)...*

## REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, Vera Teixeira (coord.). **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo.** Rio Janeiro: José Olympio, 1999.
- COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. A princesa sabichona. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COSTA, Patrícia Lemos. "**Era uma vez... quer brincar e escutar outra vez?**" Práticas de contação de histórias na educação. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED, 2007
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. "**Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu**": práticas culturais em narrativas escolares. UFRGS, 2006. 208 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- FERREIRO, Emilia; SIRO, Ana. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem:** uma experiência de criação literária com crianças. São Paulo: Ática, 2010.
- GERONIMI, C. JACKSON, W. LUSKE, H. **Cinderela** [Filme]. Produção Estúdios Disney. Estados Unidos, 1950. Animação / Infantil. Cor. 74 min.
- GINZBURG, c. (1989). "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". In: **Mitos, emblemas, sinais - morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola:** gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
- ORTHOFF, Sylvia. **Ervilina e o princês ou Deu a louca em Ervilina.** Porto Alegre: Projeto, 2009.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta de vozes na Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995

\_\_\_\_\_; DREY, Fetzner. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabeletrar: fundamentos e práticas.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SCIESZKA, Jon. **A Verdadeira História dos Três Porquinhos.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

**APÊNDICE A**  
**Organização de conceitos**

## Esquema de Organização de Conceitos



Conceito de POLIFONIA - Bakhtin  
(no campo da literatura)  
através do conceito  
de DIALOGISMO.

Maingueneau (1993) e Authier-Revuz (1982;  
1990) -

HETEROGENEIDADE DISCURSIVA:

- Mostrada
- Constitutiva

## PROJETO SOBRE VERSÕES: dialogismo/heterogeneidade



Obras clássicas adaptadas -  
caráter **polifônico/intertextual**

Diálogo entre textos



**APÊNDICE B**  
**Quadros de análise**

**QUADRO 1: PROPOSTA – RECONTAR POR ESCRITO O FILME “CINDERELA”**

MARCAS TEXTUAIS						
Alunos/a	Tempo	Espaço	Personagens	Novidades	NR/NC	Outros
1. N.E. (menino, 8 anos)	I	Mansão madrasta	Cinderela, madrasta, fada, ratos, cavalo, príncipe, irmãs.	Sinais (marcas do grito da personagem)	NC	Coda
2. L. A. (menino, 7 anos)	I	Casa madrasta	Cinderela, madrasta, príncipe.		NC	
3. G. (menino, 7 anos)	D	Casa madrasta	Cinderela, rei, ratinhos, passarinhos, cachorro, fada.		NR	
4. F. (menino, 7 anos)	D	Casa madrasta/castelo Príncipe	Cinderela, madrasta, ratinhos, irmãs, fada, príncipe, rei.		NR	Coda
5. J. (menino, 8 anos)	I	Casa madrasta/Baile	Cinderela, madrasta, fada, príncipe.	Atitude responsiva do locutor: “é o fim da história pessoal!”	NC	Coda
6. G.S. (menino, 8 anos)	I	Casa madrasta/Baile	Cinderela, madrasta, príncipe, rei.		NC	Coda
7. G. M. (menino, 7 anos)	I	Casa madrasta/quarto	Cinderela, madrasta, ratinhos.	“Era uma vez... E assim começou...” Jogo de linguagem	NC	
8. B. (menino, 7 anos)	I	Casa madrasta/festa	Cinderela, madrasta, fada.		NC	Coda
9. N. (menina, 7 anos)	I	Casa madrasta/Baile	Cinderela, madrasta, ratinhos, fada, príncipe, rei, irmãs.		NR	Coda
10. G. N. (menino, 7 anos)	D	Casa madrasta	Cinderela, madrasta.		NR	Coda
11. A. (menino, 7 anos)	D	Casa madrasta/Baile	Cinderela, carteiro.		NR	
12. E. (menino, 7 anos)	I	Casa madrasta/Baile	Cinderela, madrasta, príncipe.		NC	Coda

**LEGENDA:**

Determinado / Indeterminado = D / I

Narrativa Conto / Narrativa Relato = NC / NR

**QUADRO 2: PROPOSTA – INVENTAR UM FINAL PARA HISTÓRIA “PRÍNCIPE CINDERELO”**

MARCAS TEXTUAIS							
Alunos/a	Tempo	Espaço	Personagens	Novidades	NR/NC	Outros	
1. L.A. (menino, 7 anos)	D	Festa	Príncipe, princesa.	Adjetivo anteposto ao substantivo	NC	Transfor- mação	
2. G. (menino, 7 anos)	D	Casa	Príncipe, princesa.	–	NC	Transfor- mação	
3. N. (menina, 7 anos)	I	–	Príncipe, princesa.	–	NC	Transfor- mações (2) Coda	
4. G.S. (menino, 8 anos)	D	–	Príncipe, princesa.	–	NC	Transfor- mações (3) coda	
5. N. S. (menino, 7 anos)	D	Lugar estranho	Príncipe, princesa.	–	NC	Transfor- mação	
6. L. (menino, 9 anos)	I	–	Príncipe, princesa.	Onomatopéia	NC	Configu- ração sequen- cial	

**LEGENDA:**

Determinado / Indeterminado = D / I

Narrativa Conto / Narrativa Relato = NC / NR

**QUADRO 3: PROPOSTA – CRIAR UMA VERSÃO MASCULINA DE UM CONTO DE FADAS**

MARCAS TEXTUAIS						
Alunos/ a	Tempo	Espaço	Personagens	Novidades	NR/NC	Outros
1. E. (menino, 7 anos)	I	Floresta	Príncipe Rapunzelo, dragão, bruxa.	–	NC	Coda
2. N. (menina, 7 anos)	I	Terra distante, castelo	Príncipe Rapunzelo Barba Gigante, bruxa, princesa.	Sinais/símbolos evidenciando a fala da personagem	NC	Coda
3. G. (menino, 7 anos)	I	Reino de bichos amarelos	Príncipe, bruxa, princesa guerreira.	–	NC	Coda, voz pedagógica.
4. L. (menino, 9 anos)	I	Floresta	Belo Adormecido, mago, princesa.	–	NC	Coda

**LEGENDA:**

Determinado / Indeterminado = D / I

Narrativa Conto / Narrativa Relato = NC / NR