



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA
NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS INFANTIS

por

MARLENE DA ROCHA TUNES

Orientadora: Prof^a. Dra. Iracema Luiza de Souza

SALVADOR
2005



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA
NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS INFANTIS

por

MARLENE DA ROCHA TUNES

Orientadora: Prof^a. Dra. Iracema Luiza de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Letras.

SALVADOR
2005

Dedico este trabalho a meus pais, Urbino e Esther (*in memoriam*), cujos ensinamentos foram fundamentais para eu trilhar caminhos tão seguros.

AGRADECIMENTOS

Em especial, a minha orientadora, Prof^a Dra. Iracema Luiza de Souza, pelo aprendizado adquirido e pela paciência, compreensão e confiança, a quem atribuo os méritos pela realização deste trabalho.

Às Prof^{as} Dras. Alina Galvão Spinillo, Mônica Magalhães Cavalcante, Nilza Barroso Dias e Rosângela Francischini, pela gentileza e presteza com que me ofertaram materiais bibliográficos de sua autoria e de outros.

À Prof^a. Dra. Lícia Maria Bahia Heine, pelas leituras indicadas e pelos empréstimos concedidos de muitos textos que fundamentaram este estudo.

A Norma da Silva Lopes, colega e amiga, pelo apoio e incentivo e, sobretudo, pela ajuda substancial na utilização do Programa VARBRUL, sem a qual este trabalho não teria chegado a termo.

A Betânia Medrado, pela colaboração e pela amizade com as quais eu sempre pude contar.

A Suelene Oliveira, pelas discussões fecundas sobre o tema comum estudado e pela troca de materiais. Obrigada por esse intercâmbio.

A Maria Noêmia Côrtes dos Anjos, colega e parceira, pela amizade construída e consolidada nos caminhos que juntas percorremos durante esses longos anos.

A Ticiane Fróes Borges, aluna e amiga, pelo afeto, pela ajuda, pela presença e pelo companheirismo, em momentos tão necessários.

A Glauber Almeida do Nascimento Silva, aluno e amigo, pela atenção, pela sempre disponibilidade e pela ajuda inestimável na realização deste trabalho.

A todos os meus alunos, incentivadores do meu crescimento, pelo meu compromisso de oferecer sempre o melhor.

Às diretoras, coordenadoras e professoras da Escola Julieta Calmon e da Escola Professor Nogueira Passos, pela acolhida respeitosa e pela valiosíssima participação.

Às crianças, todas, cada uma, que, com sua alegria e criatividade, me ensinaram, e muito, sobre os modos de ler e entender uma história. Sem elas, este trabalho não teria sentido.

A Deus, e aos Amigos espirituais, por me concederem determinação e confiança para eu prosseguir na busca de mais uma realização.

RESUMO

Este trabalho é um estudo da referenciação anafórica em narrativas histórias escritas a partir de uma seqüência de gravuras por crianças da segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de Salvador. Como base teórica, tomam-se os pressupostos da Lingüística Textual e da Psicolingüística e analisam-se as estratégias utilizadas no estabelecimento de relações referenciais às personagens centrais da história, bem como as condições atuantes no emprego das formas lingüísticas selecionadas. O estudo contempla as anáforas correferenciais pronominais e nominais, dominantes no *corpus*, cujos subtipos abrangem os pronomes pessoais de terceira pessoa, a repetição lexical, as expressões definidas e os nomes genéricos. Os resultados apontam para o emprego majoritário da anáfora nominal representada pela repetição lexical nas funções referenciais de manutenção e reintrodução, para marcar a relevância da personagem em determinado espaço narrativo, favorecendo a continuidade temática, e da anáfora pronominal na manutenção, em função da própria estrutura narrativa. Com os resultados obtidos, confirmam-se as questões levantadas. A primeira, quando se verifica que a importância assumida pela personagem na história determina a escolha da forma lingüística utilizada para exprimir a sua introdução, manutenção e reintrodução referenciais. A segunda, quando se constata que as expressões nominais selecionadas (nome próprio, expressão definida, expressão indefinida ou definida com modificadores) não apenas conferem à personagem uma marca específica na história, mas também expressam, pela via da subjetividade, os laços do narrador com a personagem criada.

ABSTRACT

This is a study of anaphoric referenciation in narrative texts elicited from a set of pictures and written by children of second, third and fourth grades of two elementary public schools in Salvador. As a theoretical framework, principles of Text Linguistics and Psycholinguistics have been adopted in order to analyze the strategies used in the establishment of referential relationship to the main characters of the story, as well as the conditions that determine the use of the selected linguistic expressions. The study focuses on the correferential anaphoras accomplished by pronouns and nouns, the most representative samples in the *corpus*, and their subtypes: third person pronouns, lexical repetition, definite expressions and general nouns. The results show the major use of nominal anaphora represented by lexical repetition in the maintenance and re-introduction of referents as a mark of the character's importance in a given narrative space that contributes to the thematic continuity of the text, and the use of pronominal anaphora in the referential maintenance function, determined by the narrative structure of the story. Taking into account the results, we can answer the two questions previously asked. The first question is answered when we find out that the character's importance in the story determines the choice of the linguistic expressions used to introduce, maintain and reintroduce it. The second one is answered when we confirm that the nominal expressions (proper nouns, definite expressions, indefinite or definite expressions and their modifiers) are chosen not only to give the character a certain *status* in the story, but also to express, via subjectivity, the narrator's ties to the character that he has created.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Distribuição das formas nominais para introdução de referentes segundo o tipo de expressão referencial e o papel discursivo da personagem	147
GRÁFICO 2	Distribuição das formas nominais para introdução de referentes segundo a sua função sintático-semântica e o papel discursivo da personagem	159
GRÁFICO 3	Distribuição das expressões referenciais inapropriadas e apropriadas para a introdução de referentes na segunda série segundo o papel discursivo da personagem	169
GRÁFICO 4	Distribuição das expressões referenciais inapropriadas e apropriadas para a introdução de referentes na terceira série segundo o papel discursivo da personagem	170
GRÁFICO 5	Distribuição das expressões referenciais inapropriadas e apropriadas para a introdução de referentes na quarta série segundo o papel discursivo da personagem	170
GRÁFICO 6	Distribuição das expressões referenciais nas funções de introdução, manutenção e reintrodução de referentes	175
GRÁFICO 7	Distribuição dos subtipos anafóricos nas funções referenciais de manutenção e reintrodução	178
GRÁFICO 8	Distribuição da repetição lexical na função referencial de manutenção segundo o papel discursivo da personagem	203
GRÁFICO 9	Distribuição da repetição lexical na função referencial de reintrodução segundo o papel discursivo da personagem	203
GRÁFICO 10	Distribuição da repetição lexical na função referencial de manutenção segundo o nível de escolaridade	205
GRÁFICO 11	Distribuição da repetição lexical na função referencial de reintrodução segundo o nível de escolaridade	206
GRÁFICO 12	Distribuição das expressões nominais definidas na função referencial de manutenção segundo o papel discursivo da personagem	218
GRÁFICO 13	Distribuição das expressões nominais definidas na função referencial de manutenção segundo o nível de escolaridade	220
GRÁFICO 14	Distribuição dos nomes genéricos na função referencial de manutenção segundo o papel discursivo das personagens	226

GRÁFICO 15	Distribuição dos nomes genéricos na função referencial de reintrodução segundo o papel discursivo das personagens	227
GRÁFICO 16	Distribuição dos nomes genéricos na função referencial de manutenção segundo o nível de escolaridade	229
GRÁFICO 17	Distribuição dos nomes genéricos na função referencial de reintrodução segundo o nível de escolaridade	229
GRÁFICO 18	Distribuição das formas pronominais na função referencial de manutenção segundo o papel discursivo da personagem	243
GRÁFICO 19	Distribuição das formas pronominais na função referencial de reintrodução segundo o papel discursivo da personagem	246
GRÁFICO 20	Distribuição das formas pronominais na função referencial de manutenção segundo o nível de escolaridade	248
GRÁFICO 21	Distribuição das formas pronominais na função referencial de reintrodução segundo o nível de escolaridade	248

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição das expressões inapropriadas e apropriadas para introdução de referentes segundo o nível de escolaridade	168
TABELA 2	Distribuição das expressões anafóricas nominais, pronominais e elípticas nas funções referenciais de manutenção e reintrodução	176
TABELA 3	Redistribuição das expressões anafóricas nominais e pronominais nas funções referenciais de manutenção e reintrodução	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ESTUDO DA NARRATIVA: ALGUNS ASPECTOS.....	16
1.1 O discurso narrativo.....	16
1.2 Sobre modelos de estrutura narrativa.....	22
1.2.1 A SEQÜÊNCIA NARRATIVA.....	23
1.2.2 O MODELO PADRÃO DE NARRATIVA.....	29
1.3 A narrativa história.....	32
1.3.1 O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUZIR HISTÓRIAS: PERCURSO E FATORES CONCORRENTES.....	40
1.4 A narrativa e os gêneros escolares.....	48
2 A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA.....	58
2.1 Considerações sobre a Lingüística Textual.....	58
2.2 Coesão textual: conceito e mecanismos.....	62
2.3 Referenciação.....	78
2.4 Anáfora e mecanismos de referenciação anafórica.....	84
2.4.1 ANÁFORA NA VISÃO CLÁSSICA.....	85
2.4.2 ANÁFORA REDEFINIDA.....	91
2.5 Expressões anafóricas e funções referenciais.....	113
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	121
3.1 Investigação teórica.....	121
3.2 Constituição do <i>corpus</i>.....	122
3.2.1 A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	122
3.2.2 A ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS...	125
3.3 Operacionalização da análise.....	137
4 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	138
4.1 Função referencial de introdução.....	144
4.2 Estratégias anafóricas e seu emprego nas funções referenciais de manutenção e reintrodução.....	173

4.2.1	ANÁFORA CORREFERENCIAL CO-SIGNIFICATIVA.....	179
4.2.1.1	Anáfora correferencial co-significativa representada pela repetição lexical.....	179
4.2.2	ANÁFORA CORREFERENCIAL RECATEGORIZADORA....	207
4.2.2.1	Anáfora correferencial recategorizadora realizada por expressões definidas.....	210
4.2.2.2	Anáfora correferencial recategorizadora realizada por nomes genéricos.....	221
4.2.3	ANÁFORA CORREFERENCIAL NÃO-CO-SIGNIFICATIVA E NÃO-RECATEGORIZADORA.....	231
4.2.3.1	Anáfora correferencial não-co-significativa e não-recategorizadora formalizada por pronomes pessoais de terceira pessoa.....	231
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
	REFERÊNCIAS.....	255
	ANEXOS.....	273

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

T926 Tunes, Marlene da Rocha.

A referência anafórica na produção de narrativas infantis / por Marlene da Rocha Tunes. - 2005.

345 f. : il.

Inclui anexos.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Iracema Luiza de Souza.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2005.

1. Anáfora (Linguística). 2. Referência (Linguística). 3. Análise do discurso narrativo. 4. Livros ilustrados para crianças. 5. Ensino fundamental. I. Souza, Iracema Luiza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDU - 81'1

CDD - 410

INTRODUÇÃO

O interesse no estudo da referenciação anafórica na produção de narrativas infantis tem origem, na verdade, numa observação, a princípio assistemática, por ocasião da realização de um trabalho no Doutorado sobre a repetição, também em textos narrativos escritos por alunos de uma das escolas pesquisadas. Gradativamente, as observações dos dados vão encontrando amparo em pesquisas já desenvolvidas acerca da referência na compreensão e, um pouco menos, na produção de narrativas, por crianças e adultos, tanto na modalidade oral como escrita, o que motiva a realizar-se o estudo.

Dentre os processos cognitivo-discursivos a referenciação é um dos que mais colaboram na organização global do texto.

De acordo com pesquisas psicolinguísticas, a habilidade linguística e cognitiva da criança requerida na produção de uma história coesa e coerente envolve, de maneira particular, a instauração da referência, por meio da qual se estabelece a continuidade referencial às entidades de que trata a narrativa dando origem às cadeias referenciais ou coesivas responsáveis pela progressão textual. No que diz respeito à referência pessoal, são focalizadas as funções de introdução, manutenção e reintrodução de referentes, assim como as estratégias para utilização dos recursos disponíveis na língua.

Justifica-se, assim, a relevância desse tema, cujo estudo, consubstanciado na Linguística Textual e na Psicolinguística, tem como objetivo investigar os mecanismos utilizados por crianças em processo formal de escolarização (segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental e, conseqüentemente, de diferentes idades) para estabelecer relações referenciais às personagens centrais da história, bem como as condições que determinam o emprego das formas linguísticas selecionadas.

Duas questões gerais orientam o estudo:

1. As cadeias referenciais de introdução, manutenção e reintrodução de referentes apresentam formas variadas de manifestação relacionadas à importância discursiva das personagens;
2. As formas nominais selecionadas não apenas assinalam a presença das personagens na história com uma marca específica, mas também revelam os laços do narrador com essas personagens.

Para o estudo, adota-se uma noção representacional e construtivista da referência como uma atividade discursiva (referenciação), de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso, conforme postulam Mondada e Dubois (1995), ou seja, representações "fabricadas" do que existe na realidade, não os objetos mundanos em si mesmos.

Nessa linha de reflexão, concebe-se a anáfora como um mecanismo de relação entre um elemento que exige interpretação referencial (expressão anafórica ou anafórico) e um referente presente no universo discursivo, explicitamente designado no co-texto, e elege-se como critério a referencialidade para dar conta dos casos de anáforas correferenciais (em que duas expressões designam o mesmo referente) dominantes no *corpus*.

Contudo, não se pretende com isso ater-se tão-somente à visão clássica da anáfora (Halliday e Hasan, 1976), que a limita no campo dos pronomes de terceira pessoa, posto que são também contempladas as anáforas nominais, representadas, especialmente, pela repetição lexical, por expressões definidas e por nomes genéricos.

Tomando como referencial a proposta de Cavalcante (2003), classificam-se as anáforas em três subtipos:

1. anáfora correferencial co-significativa, representada pela repetição lexical;
2. anáfora correferencial recategorizadora, realizada por expressões definidas e por nomes genéricos;
3. anáfora correferencial não-co-significativa e não-recategorizadora, formalizada por pronomes pessoais de terceira pessoa.

O *corpus*, base da análise, é constituído de 60 narrativas eliciadas de uma seqüência de gravuras com situação-problema, recurso visual apropriado para o estudo por alguns motivos. Primeiro, porque apresenta três personagens centrais, o que favorece recontos em diferentes perspectivas; segundo, porque a configuração da trama permite uma movimentação relativamente flexível das personagens na narrativa, o que também favorece a referenciação; terceiro, porque a estrutura da história possibilita que os episódios sejam bem demarcados em virtude da mudança de personagem e de ação, facilitando a identificação das formas referenciais anafóricas e de seu papel na organização textual.

Além disso, o fato de o apoio visual ser uma seqüência de gravuras sem escrita também permite à criança lidar com outro código, explorando a leitura do icônico, o que lhe abre espaço para a fantasia e a imaginação e a convida a se posicionar como interlocutora na história.

Com os resultados desta pesquisa, alimenta-se a pretensão de contribuir para a atividade de produção textual nas duas escolas envolvidas, conscientizando os professores quanto à necessidade de trabalharem de maneira mais sistemática os recursos de referência anafórica, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno do ensino fundamental, particularmente no uso de formas remissivas pronominais e nominais, e de suas variadas funções, para a produção de textos claros e coesos.

Assim como Chiappini (2000: 15), cujas palavras são aqui retomadas, acredita-se que desse modo pode-se fortalecer ou mesmo *construir uma ponte entre a universidade e a escola pública, entre ambas e a sociedade, entre os professores, os alunos e os textos; entre os textos e a vida.*

O trabalho comporta quatro capítulos que seguem esta introdução.

No capítulo 1, situa-se a narrativa no âmbito do discurso e discutem-se diferentes modelos de estrutura narrativa, concluindo-se com seu estudo como gênero textual na escola. De maneira especial, é enfocada a narrativa história em seus aspectos estruturais e de desenvolvimento.

No capítulo 2, apresentam-se os aportes teóricos que embasam a pesquisa. Traça-se a trajetória da Lingüística Textual desde sua origem até o estágio em que hoje se encontra e assinalam-se as mudanças de rumo que sofreu, os principais temas de interesse na área, bem como as projeções para o seu futuro. A coesão é também revista, primeiramente nos moldes hallidianos, a que se incorporam as propostas de Koch (1992; 2000) e Bronckart (1996), cujos mecanismos apresentados são fartamente ilustrados com dados do *corpus*. Em seguida, discute-se a problemática da referência e da anáfora a partir das duas direções que orientam os estudos sobre o tema. Os mecanismos de referência anafórica recebem atenção especial, sendo examinadas as possibilidades de ocorrência do fenômeno à luz de pesquisas recentes na área. Encerra-se o capítulo com uma seção específica reservada às pesquisas psicolingüísticas sobre o uso de expressões anafóricas por crianças e sua relação com as funções referenciais.

O capítulo 3 é dedicado aos procedimentos metodológicos. Abrange a investigação teórica, a constituição do *corpus* e a operacionalização da análise,

mostrando, particularmente, os episódios em que a história é dividida, sua caracterização e delimitação.

No capítulo 4, apresenta-se a análise interpretativa dos dados. Procura-se combinar os aspectos quantitativo e qualitativo para se obter uma compreensão mais clara das condições atuantes no emprego das formas referenciais nas funções de introdução, manutenção e reintrodução de referentes, especificamente de cada subtipo de anáfora, e seu papel na organização textual.

As considerações finais têm caráter de síntese geral. Nessa parte, são retomadas algumas conclusões parciais evidenciadas no momento da análise, as quais ensejam breves reflexões sobre o processo de referenciação anafórica em narrativas infantis.

Por último, seguem as referências e os anexos, constituídos das 60 narrativas que compõem o *corpus* e das quais são extraídos os exemplos que ilustram as questões teóricas discutidas, além da seqüência de gravuras utilizada.

1 ESTUDO DA NARRATIVA: ALGUNS ASPECTOS

...“o que se passa” na narrativa não é, do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada; “o que acontece” é a linguagem tão-somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada.

(Roland Barthes)

1.1 O discurso narrativo

A narrativa tem sido estudada em diversas línguas, e são muitos os que pretendem ser o seu caráter universal. A troca de experiências vividas ou imaginadas entre o falante e o ouvinte realiza-se mais fundamentalmente através do discurso narrativo do que de outras formas discursivas. Ao mesmo tempo é também regulada pela cultura que orienta o próprio conteúdo da narrativa. Como escreveu Barthes (1971:18), *a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa*. Todas as culturas, portanto, têm tradição de narrar.

Segundo Reis e Lopes (1988:46-49), a Teoria Literária situa a narrativa como gênero literário tanto no contexto das categorias históricas, como o romance, a novela ou o conto, nos quais se reconhecem implicações periodológicas mais ou menos estabelecidas, quanto no contexto daquelas que contemplam as propriedades da narratividade, embora nem sempre de índole ficcional, tais como a autobiografia, a biografia, as memórias ou o diário, desde que neste último a dinâmica narrativa se sobreponha à tendência intimista. A partir das categorias históricas, instituem-se eventualmente subcategorias – os subgêneros narrativos – caracterizados por opções temáticas específicas, quase sempre com reflexos nas estratégias narrativas adotadas.

O estudo da narrativa tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias lingüísticas atuais.

Das primeiras teorizações pela tradição retórica – encontradas em *La poétique*, de Aristóteles e no *Essai sur le récit*, de Berardier de Bataut – aos tratados de narratologia moderna¹ – que têm origem teórica e metodológica na *Morphologie du conte*, do formalista russo Vladimir Propp, estendendo-se até *Temps et récit*, do filósofo Paul Ricoeur – a narrativa

¹ A narratologia é a ciência que trata dos textos narrativos através de modelos teóricos.

conheceu um desenvolvimento considerável. A obra de Propp sobre a evolução do conto russo impulsionou o estudo da narratologia estrutural, representada, entre outros, pelos trabalhos de Roland Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*; de Tzvetan Todorov, *Grammaire du Décaméron*; de Claude Brémond, *Logique du récit*; e da semiótica narrativa de Algirdas Julien Greimas, *Sémantique structurale*. A partir do final dos anos setenta do século passado, a narratologia passa a valorizar a comunicação, enfocando as propriedades do discurso, tendência iniciada pelos trabalhos de Gérard Genette, *Figures III*; de Gérald Prince, *A grammar of stories* e *Narratology: the form and functioning of narrative*; e de Mieke Bal, *Narratologie*, dentre outros².

A narrativa é definida por Genette (1977:25) como a sucessão de acontecimentos, reais ou ficcionais, que constituem o objeto do discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição etc. Analisar o discurso narrativo implica estudar as relações entre o discurso e os acontecimentos que relata e entre esse mesmo discurso e o ato que o produz, de forma real ou ficcional.

A partir dessa assertiva, o autor apresenta três classes fundamentais de determinações para análise do discurso narrativo. As que estão ligadas às relações temporais entre narrativa e diegese³, categorizadas em *tempo*, que inclui a *ordem*, a *velocidade* e a *frequência*; as que estão ligadas às modalidades (formas e graus) da “representação” narrativa, portanto aos *modos* da narrativa, segundo os quais se determina o ponto de vista do narrador; aquelas ligadas à forma pela qual se encontra implicada na narrativa a própria narração, ou seja, a situação ou instância narrativa e, com ela, os seus dois protagonistas – o narrador e o seu destinatário, real ou virtual – que ele denomina *voz*.

Essas três classes foram propostas pelo autor em substituição à divisão feita por Tzvetan Todorov (1966), em *Les catégories du récit littéraire*, ao estabelecer os níveis de definição da narrativa em três categorias: a de *tempo*, onde se exprime a relação entre o tempo da história e o discurso⁴; a do *aspecto*, ou a maneira pela qual a história é percebida pelo

² Para mais detalhes sobre esses estudos, remete-se à leitura de Jean Michel ADAM. *Le texte narratif*, 1994 e Jean Michel ADAM e Françoise REVAZ. *A análise da narrativa*, 1997.

³ Segundo Reis e Lopes (1988:26-27), esse termo tem origem na narrativa cinematográfica, na qual se opunha o *universo diegético*, local do significado, ao *universo do écran*, local do significante fílmico. Transposto por Genette para o domínio da narrativa verbal é por ele usado como sinônimo de *história*. *Diegese* é, então, o universo do significado, o “mundo possível” que enquadra, valida e confere inteligibilidade à história. Destaques dos autores.

⁴ Segundo Todorov ([1966]1971:234), a apresentação do *tempo* na narrativa determina um problema entre a temporalidade da história e a do discurso. O tempo do discurso é, em certo sentido, um tempo linear. O próprio ato de contar não só tenta representar a temporalidade inerente à história narrada, como se inscreve, ele próprio, no tempo. O tempo da história é pluridimensional e se submete necessariamente à dinâmica temporal da narrativa.

narrador; a do *modo*, isto é, o tipo de discurso utilizado pelo narrador. A categoria de *tempo* é adotada integralmente por Genette (1977:27-30), embora sugira dissociar o *tempo da enunciação*, acrescentado por Todorov, na medida em que põe em causa o ato de narração e seus protagonistas. No entanto, foram reunidas em uma única categoria a de *aspecto*, que recobria essencialmente as questões de *ponto de vista narrativo*, e a do *modo*, que recolhia os problemas de *distância*, os diversos tipos de representação do discurso de personagem, os modos de presença implícita ou explícita do narrador e do leitor na narrativa.

Diferentemente da narratologia estrutural e de sua variante semiótica, as quais, marcadas por uma concepção formalista do discurso literário, destacam a importância do texto em sua realidade formal e funcional, a narrativa contemporânea passa a considerar o discurso narrativo numa perspectiva de estratégia de comunicação⁵. A dinâmica que rege o processo narrativo deve se converter em uma outra dinâmica, que é a da ação exercida sobre o receptor.

Para Adam (1994:8), o sentido da narrativa não se constrói senão a partir dos efeitos a serem produzidos numa troca verbal direta (oral) ou distanciada (escrita); é tão importante a sua “gramaticalidade” como a sua “aceitabilidade”.⁶ Isso quer dizer que a narrativa deve não só adaptar-se a uma situação discursiva, mas também estar de acordo com um certo modo de composição textual ou ordem e, sobretudo, ser aceitável, acreditada, eficaz e ouvida.

Assim, acrescentam Adam e Revaz:

O produtor, na narrativa, estrutura o seu texto em função do efeito que ele procura produzir na pessoa que o interpreta. A interpretação pelo leitor ou ouvinte assenta não apenas na importância literal do texto, mas igualmente no postulado de uma intenção comunicativa do produtor-enunciador. (Adam e Revaz, 1997: 13)

A narrativa, no sentido aqui tomado pelos autores mencionados, não é um *gênero* literário, mas um *tipo* particular de organização dos enunciados⁷.

Há muito Bakhtin já havia ressaltado que, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, os gêneros literários sempre foram estudados *pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados*, distintos de outros tipos de enunciados, mas com os quais *têm em comum a natureza verbal (lingüística)* (Bakhtin, [1953] 2000: 280).

⁵ Reis e Lopes (1988: 109) interpretam o conceito de estratégia dado por W. Iser (1980), em *The act of reading*, e relacionam estratégia com a prática interativa no sentido de organização do material do texto e das condições em que ele deve ser comunicado. A estratégia envolve tanto a estrutura imanente do texto como os atos de compreensão que suscitam no leitor.

⁶ Destaques do autor.

⁷ Destaque dos autores.

Ele estende os limites da competência lingüística do falante para além da frase, na direção dos *tipos relativamente estáveis* de enunciados, o que ele denomina *gêneros do discurso*. Salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, de outro, a variedade dos gêneros do discurso (com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias), os quais se relacionam com as diferentes esferas das atividades humanas.

O enunciado é considerado a *unidade real* da comunicação verbal. A fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. *O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma*, acrescenta Bakhtin ([1953] 2000: 293).

Insistindo na heterogeneidade desses gêneros e na conseqüente dificuldade em se definir o caráter genérico do enunciado, o autor distingue gêneros do discurso primários e gêneros secundários. Os primeiros são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana e estão disponíveis para combinações e transformações nos gêneros secundários.⁸ Os segundos estão ligados a outras esferas de interação social, públicas e mais complexas.

A adoção de um gênero é a primeira escolha que o indivíduo faz tendo em vista *a especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, as necessidades de uma temática (do objeto do sentido), o conjunto constituído dos parceiros etc* (Bakhtin, [1953] 2000:301). Depois disso, o falante, sem perder a sua individualidade e a sua subjetividade, ajusta a sua vontade discursiva ao gênero escolhido, desenvolve-a na forma do gênero determinado. Quando um indivíduo fala ou ouve, lê ou escreve, ele antevê o fim do enunciado, um *todo* acabado, exatamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas trocas comunicativas.

Trabalhar a partir de um dado gênero, portanto, pressupõe seu conhecimento para que o falante possa usar de maneira apropriada a sua intenção enunciativa.

⁸ A idéia de Bakhtin sobre a “transmutação” dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro, dando origem a um novo, é enfatizada por Marcuschi (2002:20-21), quando trata da questão dos gêneros textuais. Ele cita, dentre muitos, o *e-mail* (correio eletrônico), uma nova forma discursiva que gera mensagens eletrônicas, cujos antecessores são as cartas (pessoais, comerciais etc) e os bilhetes, e que constitui um gênero novo com identidade própria.

Nesse sentido, arremata Bakhtin:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. [...] mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros (Bakhtin, [1953] 2000:302-303).

O limite do enunciado, a sua idéia de totalidade, o seu acabamento, enfim, está ligado à abertura para o outro (e não ao fechamento em uma estrutura, como é o caso da oração) e obedece a três fatores: ao tratamento exaustivo do objeto de sentido, à presença de um intuito e às formas típicas de estruturação ligadas ao gênero a que o enunciado pertence.

Percebe-se, então, que uma particularidade constitutiva do enunciado diz respeito à sua relação com o próprio falante/escritor e com os outros parceiros da comunicação verbal. É o falante/escritor que se responsabiliza por imprimir um estilo, determinado pela escolha, nunca neutra, dos recursos lingüísticos, escolha esta que se faz a partir de considerações acerca do objeto de sentido, ou seja, através da relação valorativa estabelecida com os enunciados individuais do outro, cuja expressividade é assimilada, reestruturada ou modificada. De um lado, situa-se o falante com sua visão do mundo, seu juízo de valor e suas emoções e, do outro, o interlocutor, mediados pelo objeto do discurso e o sistema da língua (os recursos lingüísticos). É a partir daí que se definirão o enunciado, o estilo e sua composição⁹.

A esse respeito, Bakhtin ([1952] 2000:311-312) lembra, ainda, que não é a palavra por si só, que expressa. É o todo intencional que *inocula na palavra a expressividade do todo*. Tampouco é a palavra do sistema da língua que selecionamos, mas a de outros enunciados aparentados ao nosso pelo gênero. Selecionamos as palavras de acordo com as especificidades de um gênero.

Com base nas idéias de Bakhtin, Bronckart (1999:143-44) considera as formas e tipos de linguagem, bem como as condições concretas de sua realização, como *ações de*

⁹ Dentro dessa perspectiva, destaca-se a observação de Possenti (1998: 265) de que uma das marcas do estilo do autor de um texto narrativo são os elementos de referência por ele utilizados. Como a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos, isto é, de “várias formas de dizer”, a escolha que o autor do texto faz indica sua presença. O autor do texto seleciona (embora não necessariamente consciente, mas também sem excluir essa possibilidade) os recursos expressivos para obter diferentes efeitos de sentido, caso sejam consideradas as relações discursivas envolvidas. Não sendo o foco deste trabalho a questão do estilo e, por conseqüência, da subjetividade, deixa-se de inseri-la no quadro conceitual básico discutido. Quando se faz necessário, trata-se dessa questão na análise dos dados, embora de maneira superficial.

*linguagem*¹⁰, as quais demandam por parte do falante um conjunto de decisões que ele precisa ter competência para executar. A primeira decisão consiste na escolha do gênero mais apropriado à situação de ação específica, no que diz respeito ao espaço/tempo da ação, aos fins pretendidos (os efeitos produzidos no receptor), ao lugar social (no quadro de que formação social, instituição e modo de interação a ação é realizada) e aos papéis dos participantes (as pessoas envolvidas na produção e na recepção). As outras relacionam-se à constituição dos mundos discursivos, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático e à seleção dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e de mecanismos enunciativos (voz e modalização), que comporão os gêneros escolhidos¹¹.

Para essas reflexões, Bronckart também toma como referência Schneuwly (1994), em *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*, para quem os gêneros são marcados sócio-historicamente, uma vez que estão ligados diretamente às diferentes situações sociais, visando à concretização dos objetivos de uma ação de linguagem. Os gêneros são instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. *A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas*, acrescenta Bronckart (1999: 103).

De igual modo, Maingueneau (2001: 41) afirma que o domínio dos gêneros do discurso (competência genérica) é um dos componentes da competência comunicativa do falante, ou seja, *de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência*.

No entanto, apenas a competência genérica não é suficiente para se participar de uma atividade verbal. É necessário mobilizar outras instâncias, que, interagindo, vão intervir nessa atividade: a competência lingüística, ou seja, o domínio de uma determinada língua, e a competência enciclopédica, o conhecimento sobre o mundo.

O enunciado possui um certo estatuto genérico. Mesmo que o indivíduo não domine certos gêneros, ele é capaz de reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentar praticamente sua adequação a determinadas situações de ação. Todo gênero do

¹⁰ Para Bronckart (1999: 143-144), a terminologia de Bakhtin é muito flutuante, em virtude da evolução interna de sua obra e de problemas de tradução. Por isso, o autor adere parcialmente à concepção de conjunto de Bakhtin e propõe equivalências terminológicas, como a de *ações de linguagem* para as *formas e tipos de interação de linguagem* e as *condições concretas de sua realização*, dentre outros.

¹¹ Esses critérios são também discutidos em Jean-Paul BRONCKART *et al.* *Le fonctionnement des discours*, 1985. p. 19-28, e em Bernard SCHNEUWLY. *Le langage écrit chez l'enfant*, 1988. p 13-16.

discurso, enfatiza o autor, associa-se a uma certa *organização textual*, rígida ou mais flexível, que cabe à lingüística textual estudar.¹²

Para dominar um gênero do discurso, por conseguinte, é preciso que se conheçam os modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis, da frase e também de suas partes maiores, conhecimento adquirido por meio de uma aprendizagem explícita ou por impregnação, comportando-se em sociedade. Em suma, isso quer dizer que é com base no conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização que o indivíduo escolhe um modelo textual.

A esse propósito pode-se lembrar Vieira (1992:178), cuja análise de textos narrativos, descritivos e argumentativos destaca essa relação, o que o leva a concluir que *a narração é, em princípio, menos complexa que outros gêneros do discurso*. Através de sua experiência de mundo, a criança, muito cedo, independentemente da estratégia utilizada, *é capaz de produzir e compreender seqüências de acontecimentos, introduzir personagens, fazer complicação e as resolver numa história*, o que caracteriza seus textos como narrativos.

Essa é, igualmente, a opinião de Rocha. Ao investigar a aquisição das habilidades textuais por crianças na fase de alfabetização, a autora afirma que *na interação com o gênero narrativo, a criança começa a construir hipóteses acerca de sua estrutura* (Rocha, 1999:45).

As reflexões aqui expostas permitem que se situem também os textos dos alunos do ensino fundamental, autores “não-literários”. Com efeito, a partir da definição da situação de produção textual, a grande parte dos sujeitos da pesquisa seleciona a narrativa história para escrever seus textos, o que autoriza supor-se que tal seleção dá-se em função do conhecimento que demonstra ter dos gêneros, conhecimento este evidenciado na exploração dos recursos lingüísticos e textual-discursivos característicos desse tipo de texto.

1.2 Sobre modelos de estrutura narrativa

Nas últimas décadas, os estudos sobre tipologia de textos tomaram um novo rumo em face do contexto social de uso dos gêneros textuais.

¹² A esse respeito, ressalta-se a opinião de Brandão (2000:38-39) de que “existe uma intersecção interdisciplinar entre a análise do discurso e a lingüística textual”. O gênero do discurso deve ser trabalhado sob duas perspectivas: enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização.

Na década de setenta do século passado, vários autores abordaram o tema sob uma ótica cognitivista. Dentre eles destaca-se Van Dijk que, em meio às suas pesquisas sobre a gramática narrativa, concebe tipo de texto, em seus primeiros trabalhos, como *superestrutura textual*.¹³ A superestrutura corresponde a um esquema cognitivo abstrato composto de categorias – denominadas macrocategorias – as quais, como elemento formal, marcam a existência de determinado tipo de texto¹⁴.

No momento, duas principais abordagens tomam a tipologia textual como objeto específico de estudo. Uma, que vê o texto como um produto final formado dentro de determinada comunidade discursiva, cumprindo propósitos comunicativos convencionais dessa comunidade e apresentando determinada configuração típica (gêneros textuais). Essa abordagem é assumida por Swales (1990), citado por Bonini (1999: 304), um de seus seguidores, e Marcuschi (2000 e 2002), cuja reflexão sobre o assunto será oportunamente apresentada. A outra, que estuda o texto a partir de um conjunto de unidades típicas básicas (seqüências textuais), as quais se agrupam de maneira heterogênea para formar gêneros.

Por ser Adam um dos principais representantes dessa segunda abordagem, discute-se, em seguida, a sua proposta¹⁵.

1.2.1. A SEQÜÊNCIA NARRATIVA

Retomando as idéias de Bakhtin, Adam desloca a análise do autor do campo sociolinguístico dos gêneros do discurso em direção ao mais estritamente linguístico da textualidade, tendo em vista a construção de uma tipologia baseada na estrutura prototípica dos textos.

Embora Adam (1992:15) admita que *a lingüística não se funda numa ilusória concepção automista do estudo da linguagem*, ele descarta provisoriamente as condições sócio-históricas de produção dos enunciados para considerá-las apenas como seqüências linguísticas¹⁶. Para tanto, utiliza uma definição de *texto* como “objeto abstrato”, pensado em

¹³ Segundo Bonini (1999:301-302), o conceito de superestrutura foi criado por Van Dijk a partir da concepção de esquema textual usado por Bartlett (1954) para tipo de texto, da descrição da narrativa de Labov (1972) e das teorias de processamento de informação estudadas por Rumelhart (1980), dentre outros. Nos últimos trabalhos de Van Dijk, já se observa seu distanciamento da linha cognitivista, ao estudar o texto noticioso a partir de seu funcionamento num dado contexto social.

¹⁴ Para mais informações sobre o assunto, consulte Van Dijk (1977 e 1992).

¹⁵ Dentre outros seguidores dessa perspectiva de estudo, cita-se Brandão (2000:17-45), já mencionada neste trabalho.

¹⁶ Numa concepção modular mais geral, Adam, à página 21, considera o texto como “uma configuração regulada por diversos módulos ou subsistemas em constante interação”. Assim, ele propõe um modelo formado por cinco módulos, sendo a organização seqüencial apenas um dos módulos constitutivos da

termos de sua estrutura composicional, oposto a *discurso*, que é “concreto” e produzido em uma dada situação sob o efeito de uma rede complexa de determinações extralingüísticas (sociais, ideológicas)¹⁷. Tal definição de texto, segundo o autor, permite abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos bastante gerais.

Uma seqüência é definida como uma unidade estrutural relativamente autônoma que comporta um determinado número de macroproposições, as quais, por sua vez, são constituídas de várias proposições elementares. A organização linear do texto, então, pode ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes seqüências. Essa definição, para ele, é a condição primeira de uma abordagem unificada de seqüenciação textual¹⁸. A hipótese que sustenta é a de que “os tipos relativamente estáveis de enunciados” ou “gêneros primários do discurso” e as regularidades composicionais, de que fala Bakhtin, estão, de fato, na base das regularidades seqüenciais. Isso significa que mesmo as formas mais elaboradas e complexas de enunciados se fundam sobre um certo número de formas elementares que podem ser consideradas como prototípicas.

Adam (1992:28) ressalta que todas as seqüências são, à sua maneira, originais. É por referência a um esquema prototípico que uma seqüência pode ser distinguida de outra. Cada seqüência é reconhecida como um determinado tipo quando partilha com outra certas características lingüísticas, um “air de famille”¹⁹, que faz com que ela seja identificada como mais ou menos típica, mais ou menos canônica. Portanto, é o tipo de enquadramento que define a pertinência do todo.

Ressalte-se que, nessa proposta, Adam diz não aceitar integralmente o termo “superestruturas” textuais, amplamente difundido por Van Dijk para designar as estruturas globais de formas ou esquemas de textos, como já dito. Do mesmo modo, Adam acrescenta que Van Dijk, em outro momento²⁰, refere-se à “superestrutura” como estruturas textuais

textualidade. Este é articulado, de um lado, a um *módulo de conexão* e, de outro, está em interação com três módulos de organização pragmática (*objetivo ilocucional, mecanismos enunciativos e coesão semântica*).

¹⁷ Para o autor, as seqüências constituem, inicialmente, protótipos, ou seja, esquemas abstratos elaborados progressivamente pelos sujeitos durante seu desenvolvimento cognitivo. Reconhece, porém, que desse ponto de vista, tais esquemas não dão conta sozinhos de todos os aspectos da compreensão e da produção de textos, sendo necessários outros tipos de conhecimento (conhecimentos pragmáticos, conhecimentos de mundo representados etc) para efetuar essas operações. Tal posição coincide com a de Maingueneau (2001) no que se refere ao papel essencial desempenhado pelas competências genérica e enciclopédica, ao lado da competência lingüística, para a produção e compreensão de textos. Cf. seção 1.1.

¹⁸ No *Dictionnaire d'analyse du discours*, organizado por Patrick CHARAUDEAU e Dominique MAINGUENEAU (2002), Adam, à página 525, explicita que a sua teoria das seqüências foi elaborada em reação à enorme generalidade das tipologias de texto que surgiram com as gramáticas de texto.

¹⁹ Tradução: “... ar de família”.

²⁰ Trata-se aqui do trabalho de Teun A. VAN DIJK. Texte. In Jean Paul BEAU-MARCHEAIS et al. (éds). *Dictionnaire des littératures de langue française*, 1984. Citado por Adam (1992:33).

“superpostas” às estruturas gramaticais, o que gera uma confusão entre plano de texto (responsável pela segmentação do texto escrito) e superestrutura.

Para Adam (1992), essas noções acabaram por recobrir unidades textuais muito diferentes, sendo usadas para falar tanto da narrativa e da argumentação como do soneto. Com o intuito de torná-las mais claras, o autor prefere separar *segmentação* (o estabelecimento de um plano de texto) e *seqüenciação* e propõe cinco tipos de estruturas seqüenciais de base: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal²¹.

A narrativa, como unidade textual, é definida por Adam (1992:45) como uma *seqüência de proposições que progridem para um fim*. Tendo como referência Claude Bremond (1973), em *Logique du récit*, ele postula seis constituintes que precisam estar reunidos para que haja uma narrativa²².

- A. Sucessão mínima de acontecimentos ocorrendo em um tempo <t> (princípio da seqüência ou do texto) e depois <t + n> (fim da seqüência ou do texto). Reportando-se a Paul Ricoeur (1986), em *Du texte à l'action*, que sublinha o caráter temporal dos diferentes gêneros narrativos, Adam (1992:46) destaca: *Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prends du temps, se déroule temporellement; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté*²³.

O critério de temporalidade, porém, não é definitivo. Existem textos, como receitas e crônicas, que comportam uma dimensão temporal, a qual não os transforma em narrativas. Para que haja narrativa, ressalta o autor, é preciso que essa temporalidade de base seja conduzida por uma tensão, que faz com que uma narrativa caminhe para seu fim, organize-se em função de uma situação final. A temporalidade não precisa estar organizada de forma linear, mas ela deve estar de tal forma que o leitor possa recuperar a cronologia dos fatos.

²¹ Essa proposta é rerepresentada em Adam (1994: 92-110).

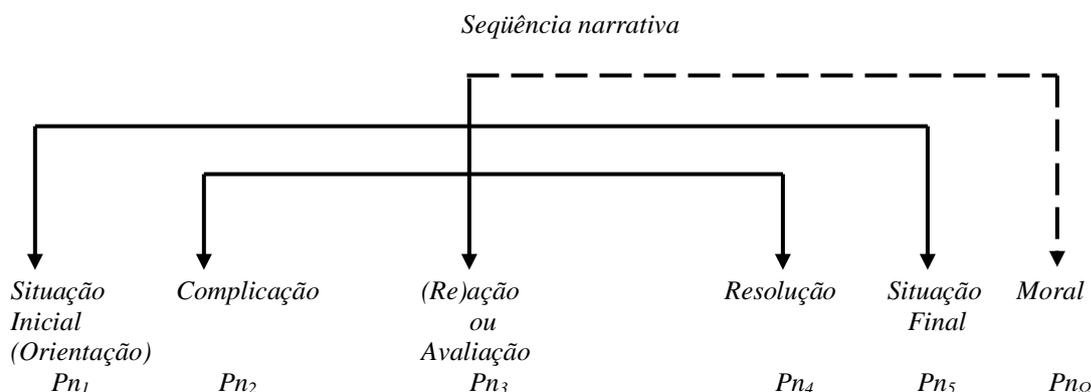
²² Bronckart (1999:129) ressalta que a seqüência narrativa há muito tem sido descrita, desde a Antigüidade clássica até o início do século passado, quando foi retomada e aprofundada e/ou reformulada por diversas correntes: os formalistas russos, na figura de Vladimir Propp ([1958] 1965); a escola francesa de narratologia, representada por Claude Bremond (1973) e Julien Greimas (1966), dentre outros; a sociolinguística americana, com William Labov e Joshua Waletzky (1967), bem como a psicologia cognitiva, com os trabalhos de Michel Fayol (1985). A despeito das variações terminológicas, as idéias básicas desses trabalhos desenvolvem-se a partir dos seis critérios apresentados por Adam.

²³ Tradução: “Tudo que se narra acontece no tempo, ocupa tempo, desenrola-se temporalmente; e o que se desenrola no tempo pode ser narrado”.

- B. Unidade temática, ou seja, pelo menos um ator-sujeito antropomorfo, constante, individual ou coletivo, agente ou paciente, colocado no instante <t> e depois <t + n>, é necessário para assegurar a unidade de ação. Sem implicação de interesse humano não pode haver narrativa.
- C. Transformação de predicados: passagem de um estado dado a outro contrário (por exemplo, da infelicidade à felicidade e vice-versa) através de uma série de acontecimentos encadeados segundo a verossimilhança ou a necessidade.
- D. Um processo em que se constrói uma intriga com a integração dos fatos em uma ação única, formando um todo – com começo, meio e fim – constituído pela seleção e arranjo dos acontecimentos recontados. Para que haja narrativa é preciso, pelo menos, uma tentativa de transformação dos predicados iniciais no decurso de um processo. A noção de processo, para Adam (1992:49), *permet de préciser la composante temporelle (A) en abandonnant l'idée de simple succession temporelle d'événements*²⁴.
- E. A causalidade narrativa de uma construção de intriga: uma lógica singular em que o que vem depois aparece como tendo sido causado por algo anterior. À ordem cronológica dos acontecimentos sobrepõe-se uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões dos diversos encadeamentos constitutivos da narrativa.
- F. Uma avaliação final, ou seja, um fim sob forma de avaliação ou moral, que não é fornecida explicitamente, mas deduzida segundo os gêneros narrativos (a fábula, por excelência) a partir das informações precedentes.

²⁴ Tradução: "... permite precisar o componente temporal (A), abandonando a idéia de simples sucessão cronológica de acontecimentos".

Com base nesses elementos, Adam estabelece a configuração esquemática elementar da seqüência narrativa composta de cinco proposições²⁵.



(Adam,1992:57)

Essa esquematização sublinha a hierarquização das proposições, assim como as relações de correspondência: a Situação Final [Pn_5] reenvia à Situação Inicial [Pn_1], e a Resolução [Pn_4] é simétrica à Complicação [Pn_2]. A Ação [Pn_3] (ou Avaliação, se, em vez de agir, o narrador ou uma personagem avalia apenas a situação) está no centro do esquema e resulta diretamente da Complicação [Pn_2].

Uma seqüência completa, pois, deve comportar, minimamente, cinco proposições narrativas. Trata-se de uma seqüência-tipo que pode reproduzir-se ciclicamente e que, pelo seu alto grau de generalidade, permite descrever a “sintaxe” de qualquer narrativa, em nível micro e macroestrutural.

Esse esquema comporta, ainda, outros elementos facultativos, cuja supressão não altera a coerência da narrativa. Sua posição é menos limitada, dado que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação aos fatos narrados: um comentário em forma de avaliação e/ou uma moral [Pn_Ω] em que se explica a significação global dada à narração.

Porém, é preciso ressaltar que foi Todorov um dos primeiros a mostrar que a *seqüência* é formada por uma sucessão organizada de orações, apresentando diferentes características segundo o tipo de relação que se estabelece entre elas. É dele a definição estruturalista de narrativa mais freqüentemente citada:

²⁵ A seqüência de proposições narrativas é indicada no esquema com as abreviaturas respectivas Pn_1 , Pn_2 , Pn_3 , Pn_4 , Pn_5 , Pn_Ω .

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Existem, por conseguinte, dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro (Todorov, 1979: 138).

Depreende-se da definição que o esquema narrativo é composto de três momentos discursivos: a “situação inicial estável” (Orientação), cuja organização é sustentada por uma intriga, “uma força que vem perturbar o equilíbrio”; várias transformações ou nós, que surgem pela ação de uma força perturbadora e que criam “um estado de desequilíbrio” (Complicação); e a “situação final”, em que “um novo estado de equilíbrio é restabelecido” (Resolução). Pode haver repetições de equilíbrios e desequilíbrios (episódios), os vários capítulos possíveis de uma narrativa, mas apontando todos para uma resolução final.

O modelo de Adam parece recobrir essa definição não apenas em relação à seqüência narrativa, mas em relação a uma narrativa “ideal” no seu conjunto.

De Weck (1991:123) define igualmente uma seqüência-tipo como constituída de seis elementos, demonstrando evidentes pontos de contato com a proposta de Adam.²⁶

A autora distingue proposições ou fases narrativas, que descrevem a estrutura da narrativa, e proposições ou fases interativas, que lhe dão uma *espessura enunciativa*²⁷.

As fases narrativas, em número de quatro, seguem uma ordem fixa, sendo as três primeiras obrigatórias: o *cenário*²⁸ fornece informações sobre o momento e o lugar dos acontecimentos, a situação inicial e as personagens principais; a *complicação* compreende uma ou várias ações que introduzem uma ruptura no desenrolar dos acontecimentos evocados na situação inicial; a *resolução* inclui as ações que dão equilíbrio e a solução dos problemas apresentados na complicação; a *situação final* expressa o retorno a um equilíbrio estável às vezes próximo do estado inicial.

As fases interativas são facultativas e dependem da dimensão configuracional de um texto. No início do texto, a *introdução* ou *resumo*, indicando a entrada na narração. No final do texto, a *coda* (equivalente à *moral*), que torna a situar a narração no momento da fala ou que lhe dá uma visão prospectiva. Em seguida, uma ou mais *avaliações*, que representam a marca de uma atitude avaliativa do narrador em relação aos eventos em curso. O seu lugar é livre.

²⁶ Embora o modelo discutido tenha sido reapresentado em 1994, a autora, já em 1991, afirma ter-se inspirado no trabalho de Adam de 1984, *Le récit*, para desenvolver a sua proposta.

²⁷ A expressão foi usada pela autora, à página 116, citando Adam (1994:82).

²⁸ Tradução que se deu ao termo *cadre*, usado por De Weck (1991:117).

Dentre as propostas discutidas nesta seção, merece ressaltar-se a de Adam (1992 e 1994) pelo fato de ela apresentar o mérito de pôr em destaque e clarear bastante o processo de composição tipológica. Ao levar em conta as reflexões de Bakhtin, Adam lembra que os tipos de textos são muito mais “famílias” de textos com uma série de semelhanças. Isso significa dizer que um tipo de texto pode se constituir de outros tipos de uma natureza mais específica, ou seja, pode se constituir alicerçado sobre outros, que se revelam seja como suporte para a organização global, seja como recurso complementar configurado num bloco de proposições. Assim, um texto dissertativo pode conter elementos de narração, ao passo que a narrativa pode incorporar descrições e argumentações.

1.2.2. O MODELO PADRÃO DE NARRATIVA

Ao estudar a narrativa, não se pode perder de vista que foi com William Labov e Joshua Waletzky que um protótipo-padrão de narrativa se impôs dentro da cultura ocidental. O reconhecimento da dimensão social e interativa da narração favoreceu a emergência de uma narratologia voltada não apenas para as estruturas, mas também para as suas funções.

No artigo *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experiences*, Labov e Waletzky (1967:12-44) retomam o conceito de “função” utilizado por Vladimir Propp (1958), na sua obra *Morphology of the Folktale*, na qual o autor estuda a estrutura formal das unidades básicas do conto popular, definidas como ações que desempenham uma função no encadeamento global dos eventos narrados obedecendo a uma ordem rígida de sucessão. Uma função pode ser assumida por diferentes personagens e sofrer diversas realizações sem, no entanto, perder o seu estatuto de núcleo fundamental da progressão narrativa.

Nesse artigo, a narrativa é caracterizada como entidade *formal e funcional*. *Formal*, porquanto se baseia em padrões recorrentes característicos e identificados desde o nível da cláusula até o nível da narrativa simples completa. *Funcional*, porque os padrões são identificados a partir das funções que o discurso narrativo realiza na situação de comunicação: uma “função referencial”, dado que recapitula experiências passadas, combinando as seqüências narrativas com a seqüência temporal dos eventos vivenciados pelo narrador, e uma “função avaliativa”, uma vez que, normalmente, o relato da experiência passada revela a atitude do narrador para valorizar os fatos narrados, mostrando o seu caráter narrável. Assim, define-se informalmente a narrativa: *...one method of recapitulating past experience by*

matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred (Labov e Waletzky, 1967:20)²⁹.

No entanto, os autores esclarecem que nem toda recapitulação de experiência é narrativa. As unidades que recapitulam a experiência devem ocorrer na mesma ordem dos eventos originais, sendo a seqüência temporal sua propriedade definidora. É a interpretação semântica da seqüência temporal que dá à seqüência de acontecimentos o *status* de narrativa.

Embora inspirados em Propp, aqueles autores preocupam-se em analisar “a menor unidade de expressão lingüística que define as funções da narrativa”, a cláusula, essencialmente. Formalmente distinguem-se as cláusulas independentes – cláusulas narrativas, que mantêm rigorosamente a ordem temporal em que se encontram (juntura temporal) para não alterar a seqüência original dos acontecimentos – e as cláusulas livres, as restritivas e as coordenadas, que não têm localização rigorosamente previsível.³⁰

A unidade básica da narrativa é a cláusula narrativa. Desse modo, acrescentam os autores: *...any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture is a narrative*³¹.

A estrutura geral da narrativa é descrita por Labov e Waletzky como uma soma de “seções” – *orientação, complicação, avaliação, resolução e coda* – cada uma desempenhando determinada função nessa estrutura.

A *orientação* cumpre a função referencial de situar o ouvinte/leitor a respeito da pessoa, lugar, tempo e situação comportamental. Formalmente é representada por cláusulas livres, que precedem a primeira cláusula narrativa, embora possa apresentar-se também nas cláusulas narrativas por meio de frases ou itens lexicais aí contidos.

A *complicação* é o corpo propriamente dito da narrativa. É constituído formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente, terminando quando começa a *resolução*.

A *avaliação* revela a atitude, a decisão do narrador para com a narrativa, destacando a importância de algumas unidades narrativas em relação a outras. Frequentemente os comentários avaliativos aparecem no limite entre a *complicação* e a *resolução*, embora possam ocorrer em vários pontos da narrativa e ser sintetizados como uma “moral” na seção

²⁹ Tradução: “... um método de recapitular a experiência passada fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que realmente ocorreram”.

³⁰ A dependência temporal entre orações é, de fato, tradicionalmente apontada como característica da narrativa. Benveniste já havia concluído, em 1966, que o discurso narrativo se alicerça na sucessão temporal. No entanto, para Adam (1992), como visto, é a tensão que organiza os fatos da história em função de uma situação final. Além dela, cita-se a necessidade de verbos de ação empregados no perfeito, característica pela qual se institui a singularidade do narrado.

³¹ Tradução: “...qualquer seqüência de cláusulas que contém pelo menos uma juntura temporal considera-se uma narrativa”.

de *coda*. A definição fundamental da *avaliação* deve ser semântica apesar de ser estrutural sua implicação.

A *resolução* é o desfecho da narrativa. É definida como a parte da seqüência narrativa que segue a *avaliação*. Se a *avaliação* é o último elemento, então a *resolução* coincide com ela.

A *coda* é um elemento adicional e, quando presente, vem sempre após a *resolução*, fazendo voltar a perspectiva verbal ao momento da enunciação mediante recursos variados. Segundo os autores, um dos recursos usados na *coda* é a dêixis, pois é a categoria lingüística que aponta para um referente ao invés de nomeá-lo explicitamente, isto é, situa o momento presente e aponta para o final da narrativa, identificando-o como um ponto remoto no passado.

Esses cinco elementos são considerados igualmente importantes visto que compartilham do mesmo modo para a organização da estrutura narrativa. No entanto, os autores assinalam que a *complicação* (parte narrativa propriamente dita) e a *resolução* são indispensáveis para que se estabeleça a narrativa, enquanto *orientação*, *avaliação* e *coda* não aparecem necessariamente.

Em trabalho posterior, Labov (1972: 354-396) apresenta algumas reflexões e modificações desse esquema inicial das funções narrativas. Além de definir que a *avaliação* pode não se limitar a uma seção fixa, ele postula mais um elemento – o *resumo* – um recurso para despertar o interesse do ouvinte/leitor pelo discurso que se vai seguir, constituído de uma ou duas cláusulas que resumem toda a narrativa. É facultativo e, quando ocorre, vem no início, marcando o lugar da interação.

Do confronto entre as diferentes propostas apresentadas, conclui-se que há entre elas um denominador comum – a seqüência – a qual descreve sempre um agrupamento coeso de unidades narrativas. Além disso, mesmo renomeando as categorias, todas as propostas levam em conta a presença dos elementos que sustentam a estrutura narrativa: as personagens e o lugar onde acontecem os fatos, apresentados no início; um evento interessante e importante que cria obstáculos entre personagens e os eventos narrados, constituindo-se na trama propriamente dita; o desenrolar de uma ação destinada a reduzir ou eliminar por completo as conseqüências negativas, reais ou possíveis do evento relatado, e o fechamento da narrativa, que comporta as reflexões do narrador.

O modelo de Labov e Waletzky (1967) tem sido aplicado a dados do português, particularmente em narrativas de experiências pessoais de adultos e crianças, e também em narrativas do tipo história, que partilham de muitas de suas características³².

O interesse por essa proposta justifica-se porque ela fornece alguns critérios que têm servido, tradicionalmente, para a identificação das unidades narrativas tanto em estudos lingüísticos como em estudos literários. Neste trabalho, busca-se combinar o modelo de Labov e Waletzky (1967) com o esquema de Adam (1992) para a segmentação das histórias narradas em quatro “seções” – *orientação, complicação, resolução e situação final* – codificando-se a complicação e a resolução em episódios, que constituem as partes intermediárias da narrativa, procedimento adotado na organização e análise do *corpus* estudado.

Tendo em vista os propósitos da pesquisa – *estudo da referenciação anafórica* – é necessária a demarcação dos episódios da história, na medida em que a movimentação das cenas possibilita a identificação das formas referenciais utilizadas pelas crianças na construção das personagens e do papel dessas formas na organização textual.

1.3 A narrativa história

Em nossa cultura a criança desde cedo está exposta a histórias. As situações rotineiras de que ela participa em casa e, mais tarde, na escola, permitem que ela entre em contato com o discurso narrativo e comece a produzir histórias, ainda que não seja submetida a uma aprendizagem formal, deliberada ou explícita. Tal habilidade não emerge de repente, afirmam os estudiosos. Ao contrário, apresenta um desenvolvimento, cujo percurso ocorre de maneira gradativa pela influência de vários fatores.

Falar sobre a narrativa história implica, pois, considerar como a criança desenvolve a habilidade de produzir histórias e os fatores que concorrem para esse desenvolvimento. Implica, igualmente, pensar sobre a sua natureza e sobre os seus componentes básicos.

Tradicionalmente chama-se história aquela narrativa na qual os fatos (eventos) vividos pelas personagens num determinado tempo e lugar são narrados. Uma história tem começo, meio e fim (Gancho, 1991:9).

³² Dentre os trabalhos mais conhecidos, citam-se os de Machado (1980), Amêndola (1981), Uller (1990) e Bastos (1994).

A preocupação em definir e caracterizar a história levou vários teóricos a construir modelos que dessem conta de seus elementos e de sua organização, originando-se, assim, as “gramáticas de história”.³³

O conjunto de componentes da história forma a sua estrutura ou esquema. A estrutura é sempre representada através de uma "gramática de história" que define as partes mais importantes e o modo como elas são ordenadas.

Fitzgerald (1992: 23) destaca que a "gramática de história" pode ser entendida ainda como um meio formal de apreensão das propriedades mais importantes de um esquema de história, ou seja, de uma estrutura cognitiva que orienta a compreensão de uma classe específica de histórias.

Para Spinillo (2001: 76), apesar das variações dos modelos propostos pelas "gramáticas de história", *há concordância entre os estudiosos quanto ao fato de que a história é um tipo de narrativa com componentes específicos que aparecem de forma organizada através de convenções e construções lingüísticas típicas*. Esses princípios possibilitam diferenciá-la de outros tipos de textos e avaliar a sua qualidade narrativa.

Brewer (1985: 167-194), por exemplo, apresenta as propriedades básicas de um esquema de história a partir da distinção entre a natureza específico-cultural e a natureza universal³⁴, entre estrutura de evento e estrutura discursiva e entre narrativas orais e escritas.

Os esquemas de história de natureza específico-cultural tendem a incluir uma gama variada de convenções relacionadas com a ocorrência e a ordem dos elementos da história. Os de natureza universal refletem características mais abstratas das histórias, como o uso de um componente afetivo, além de estruturas de desenvolvimento paralelo e da repetição de personagens e de eventos.

³³ Segundo Teberosky (2002: 97-98), a partir da crítica literária, Vladimir Propp inferiu a existência de uma organização subjacente a todas as histórias, caracterizada como abstrata, formal e muito mais geral, que serve para inaugurar, desenvolver e concluir os acontecimentos articulados cronológica e logicamente. As histórias novas não criam uma nova organização, mas apenas recriam as tradicionais graças à "gramática de história", a qual está hierarquicamente organizada apresentando um esquema canônico: objetivo → plano; motivação → ação; acontecimento → consequência. O conhecimento esquemático fornece história, porém *a mesma história pode ser expressa em diferentes meios de comunicação, formas, línguas e a mesma história pode até originar diferentes gêneros, pois os gêneros dizem respeito à construção discursiva da história*.

³⁴ Destacando os estudos empíricos conduzidos por Kintsch e Greene (1978) e Mandler *et al* (1980) sobre a questão da universalidade do esquema de história, Brewer (1985:176-177) observa que eles chegaram a conclusões opostas. Para Kintsch e Greene, os esquemas de história são específico-culturais, enquanto que para Mandler *et al*, são universais. O fato de esses estudos se basearem em teorias de histórias que não distinguem entre estruturas de eventos, estruturas narrativas e estruturas de história faz com que eles não sejam caracterizados como estudos transculturais analíticos. Nesse sentido, o autor se propõe a usar uma estrutura analítica desenvolvida para o estudo da história na cultura ocidental, tendo em vista a especificidade cultural ou a universalidade do esquema de história.

O componente afetivo tenta salientar o fato de que as histórias são para entreter e que elas evocam sentimentos tais como surpresa, suspense e curiosidade, consideradas estruturas de eventos que produzem efeitos particulares no ouvinte/leitor.

Para compreender como funciona esse componente é necessário que se distinga entre estrutura de evento e estrutura discursiva. A primeira consiste de uma série de eventos dispostos numa ordem temporal relativa ao mundo real ou imaginário. Os eventos são estruturados por meio de esquemas de planejamento e de causa. Os esquemas que dão suporte às narrativas são os mesmos usados para estruturar as ações dos objetos e das pessoas, os quais podem ser observados no mundo ordinário. A segunda refere-se ao ordenamento sequencial de eventos no texto narrativo escrito ou na apresentação oral. Na estrutura discursiva de evento de surpresa, o autor retém informações no começo da estrutura, as quais impedem o leitor de perceber que alguma coisa não está sendo revelada. Somente no final do discurso, o autor as revela para surpreender o leitor. A estrutura de evento de suspense leva a conseqüências significativas para uma das personagens da história, isto é, leva o leitor a perceber que algo pode ser bom ou não para uma delas. O discurso contém ainda informações que prolongam o suspense e motivam o leitor a ficar concentrado sobre as conseqüências potenciais, até quando a conseqüência é dada resolvendo o suspense. A curiosidade, assim como a surpresa e o suspense, decorrem de alguma informação omitida no segmento textual. Na resolução da estrutura de evento de curiosidade, o leitor pode reconstruir o evento omitido quando as informações são oferecidas ao leitor. Um exemplo clássico de estrutura de evento de curiosidade é a história de mistério, acrescenta Brewer.

Percebe-se, pois, que o componente afetivo dá ao autor da narrativa enorme liberdade para omitir ou reordenar os eventos numa história. Por outro lado, o leitor manifesta prazer ou satisfação quando as narrativas são organizadas em estruturas de evento que traduzem surpresa, suspense ou curiosidade e apresentam a resolução das estruturas do componente afetivo. Nessa perspectiva, são designadas histórias apenas as narrativas com eventos de iniciação e com desfecho.

As intuições de história, diferentemente dos julgamentos de satisfação, são mediadas por dois mecanismos possíveis que o leitor utiliza: conhecimento das estruturas canônicas discursivas para as histórias e conhecimento das respostas possíveis que os eventos com componente afetivo podem produzir.

No que diz respeito à distinção entre histórias escritas e histórias orais, o autor ressalta que as histórias escritas possuem menos convenções sobre o número e a ordem fixa dos elementos da história, embora tenham muito conteúdo (número de convenções sobre tipos

de introdução da cena, personagens, eventos incluídos na história e resoluções). A organização discursiva tende a substituir a repetição das personagens e dos eventos como um recurso para produzir sentimentos, fornecer a descrição explícita da personagem, assim como elaborar o desenvolvimento do ponto de vista do narrador. Considerando a forma como o narrador se situa no relato, o ponto de vista é tido também como critério para a organização do material narrativo. Raramente é declarado pelo escritor, mas é inferido pelo leitor através dos traços lingüísticos que assinalam a subjetividade da inferência. Ao ser manipulado, o ponto de vista pode determinar mais de uma associação, ou seja, pode relacionar o narrador com o escritor, com uma personagem, com o escritor e uma personagem ou com nenhum deles. Haverá, portanto, tantos pontos de vista quantas forem as relações estabelecidas.

Segundo Brewer, ainda não está muito claro se há convenções específicas para o narrador da história, ainda que alguns recursos lingüísticos possam ser usados para mostrar sua incursão narrando, fornecendo informações ou fazendo comentários avaliativos.³⁵

O modelo expandido de esquema de história desenvolvido por Brewer pode ser assim resumido:

a) Introdução da cena (tempo e lugar onde os eventos ocorrem)

O início da história é a diferença mais óbvia entre histórias orais e escritas. As formas convencionalizadas são determinadas por propriedades específico-culturais, sendo universais apenas em histórias orais, a exemplo de *...once upon a time*.³⁶ As histórias escritas não têm uma forma lingüística fixa para iniciá-las. Nesse particular, o modelo de Brewer opõe-se às "gramáticas de história" que são unânimes em expor o "início da história", convencionalizado ou não, como um dos componentes essenciais. A informação sobre a cena é específica da história, dado que sua ocorrência é diferente em narrativas que não contam

³⁵ Interrompendo as reflexões de Brewer, julga-se oportuno destacar que não é fácil inventariar os processos pelos quais se manifestam as incursões do narrador. Por veicularem a subjetividade do próprio narrador ou das personagens, elas são quase sempre denunciadas por "registros de discurso", ou seja, por certos recursos lingüísticos que revelam a presença do narrador, traduzindo suas atitudes de apreço, juízo e valor. A presença (ou ausência) dessas marcas é o critério mais pertinente e relevante, tanto do ponto de vista teórico quanto operacional, usado no estabelecimento da tipologia de "registros de discurso" que distingue o discurso subjetivo do discurso objetivo. Uma modalidade de discurso subjetivo é o discurso avaliativo, caracterizado pela inscrição indireta do narrador no discurso. O discurso avaliativo é, sem dúvida, um instrumento privilegiado da subjetividade do narrador, o qual manifesta uma atitude apreciativa através de expressões lingüísticas representadas mais explicitamente pelos adjetivos e certos substantivos (afetivos, avaliativos, axiológicos e não-axiológicos), mas também por verbos e advérbios. Para melhor aprofundamento do assunto, remete-se à leitura de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, 1993. p. 91-171 e Émile BENVENISTE, *Problemas de lingüística geral*, [1966] 1995. p. 284-293.

³⁶ Tradução: "era uma vez".

história. Nas histórias escritas modernas, convencionou-se omitir a cena inicial e distribuir a informação por todo o discurso. Para Brewer (1985:185), a convenção de abrir um discurso com um evento *é uma das características mais marcantes da ficção moderna*, sendo o tipo de cena também muitas vezes convencionalizado. A ocorrência de um início convencionalizado, ressalta Brewer, pode refletir a diferença entre um narrador vivo na história oral e um narrador "abstrato"³⁷ na escrita. O primeiro deve distinguir as narrativas para entretenimento daquelas do discurso cotidiano, cumprindo o início (ou o fechamento) convencionalizado essa função. Nas histórias escritas, esse tipo de informação é retirado da capa do livro ou do conhecimento de onde o livro foi obtido e por outros indicadores do gênero.

b) Personagens com metas a serem alcançadas

As personagens são freqüentemente convencionalizadas de acordo com as diferentes culturas (por isso se fala em histórias de detetives, de espões e de vaqueiros), variando quanto ao seu número e à sua ordem de introdução. Pode haver narrativa em que todas as personagens são introduzidas no começo da história; o vilão, antes do herói; ou a vítima, vilão, herói; e, em se tratando de irmãos, a ordem é do mais velho para o mais novo.

Nas histórias escritas as informações da personagem precisam ser colocadas no discurso, diferentemente das histórias orais, nas quais o narrador pode representar e mostrar as emoções e os estados íntimos das personagens. O uso da representação serve para superar os limites de memória tanto do narrador quanto do público, o que reduz a necessidade de explicitar as informações no discurso oral.

Certos tipos de personagens podem ocorrer em todas as culturas. Por exemplo, os animais falantes podem ser personagens universais, assim como a figura do herói. As qualidades próprias do ser humano são assumidas na narrativa por seres inanimados ou por não-humanos através de personificação, visto que as personagens tentam reconstituir os comportamentos humanos presentes no mundo real. No entanto, as personagens são normalmente seres animados que têm metas estabelecidas e planos para a realização de suas metas. A complicação da história é iniciada com a apresentação de uma meta principal para solucionar o conflito. Isso quer dizer que frente a um problema exposto, uma personagem expressa através da meta um estado que deseja atingir para solucionar o conflito. A partir da

³⁷ Destacado pelo autor.

instauração do conflito e da presença da meta para solucioná-lo, surge a trama, disposta em uma série de episódios que eventualmente resolvem a complicação.

c) Eventos, trama, situação problema

De acordo com Brewer, os eventos correspondem a um conjunto de ações ordenadas por metas que fazem parte de um esquema de plano. Dessa forma, os eventos podem ser compreendidos como o estabelecimento da trama e as resoluções de complicações ao longo da história.

Um aspecto importante da seqüenciação de eventos ou trama é o ordenamento de metas. Ao testar eventos ordenados por metas, o autor desenvolveu uma teoria de representação psicológica e observou que os eventos mais altamente hierarquizados por metas foram mais recontados do que os pouco hierarquizados. Em outras palavras, as ações em esquema de ordem canônica foram mais lembradas que as ações fora de ordem, as quais também mudaram mais de posição quando recontadas.

Considera-se que os eventos são escolhidos para fazer parte da história por seu valor dramático ou de entretenimento. Na história escrita os eventos são quase sempre provocados por um conflito ou um problema que a personagem principal deve enfrentar. Ao termo conflito, nesse caso, atribui-se um significado mais amplo, uma vez que engloba toda e qualquer espécie de seres que se defrontam ou que exercem uns sobre os outros algum tipo de influência.

Em narrativas curtas, com uma única complicação, a meta é apresentada no começo, e a trama expõe subseqüentemente as idéias para resolução da complicação. As narrativas mais longas, geralmente, apresentam um número maior de obstáculos e desafios no curso da história.

Ainda quanto à distinção entre eventos de histórias orais e de histórias escritas, o autor esclarece que a ordem do discurso na oralidade pode seguir a ordem dos eventos ou ser alterada através de "flashforwards" ou "flashbacks"³⁸. Em histórias escritas, contudo, a ordem do discurso muitas vezes não mapeia a ordem dos eventos subjacentes que são selecionados para estabelecer conflito.

Os eventos também se relacionam com os aspectos específico-culturais. No entanto, não refletem, necessariamente, a especificidade cultural do esquema narrativo ou da história

³⁸ Tradução: "avanços" ou "retrospectos".

do falante/escritor. Refletem o conhecimento de aspectos específico-culturais da comunidade a qual o falante/escritor integra e devem encontrar no ouvinte/leitor uma base cultural correspondente para que as seqüências descritas na narrativa sejam satisfatoriamente interpretadas. Os aspectos específico-culturais das narrativas são características válidas para todas as narrativas de uma cultura, quer sejam histórias, ou não-histórias. Citando Labov (1972), dentre outros, Brewer ressalta que as pesquisas têm mostrado que os aspectos específico-culturais interferem no conteúdo lembrado da narrativa e na forma de transmitir as informações de uma mesma cultura.³⁹

d) Resolução da situação problema

Para Brewer, todas as histórias de tradição oral têm uma estrutura discursiva de suspense (tensão), que Fischer (1963: 273)⁴⁰ denomina de "dramática", na qual se organiza alguma forma de resolução do conflito⁴¹. Nas histórias escritas, a estrutura que comporta uma tensão é resolvida perto do final do discurso. Nos dias atuais têm havido mudanças nas convenções sobre a valência da resolução do conflito, isto é, final bom ou ruim, de modo que o *happy ending*⁴² deixou de ser uma convenção rígida nas histórias de ficção modernas.

e) Avaliação de natureza moral

As histórias da tradição oral contêm um epílogo convencionalizado, com o qual se tece um comentário avaliativo de fundo moral sobre a história ou um resumo dos eventos da história relevantes para a "moral", ou que acresce alguma informação sobre as personagens. O uso explícito do resumo ou "moral" não é uma convenção das histórias escritas populares, embora se usem epílogos como informação adicional sobre o curso dos eventos depois da resolução do conflito básico.

³⁹ No trabalho de Labov (1972), foi observada uma diferença importante na forma narrativa. Os narradores brancos de classe média tendiam a usar uma "avaliação externa", interrompendo a narrativa e fazendo comentários explícitos sobre seus sentimentos. Os narradores de cor negra tendiam a usar "avaliação interna", não interrompendo a narração, mas passando informação por meio de citações exatas ou descrevendo uma ação externa que sinalizaria um estado interno. Segundo Brewer (1985:178), os dados de Labov sugerem que há diferenças culturais nas narrativas de experiências pessoais no que se refere à maneira como o narrador faz escolhas para transmitir certas informações ao ouvinte.

⁴⁰ Citado por Brewer (1985: 182).

⁴¹ Brewer (1985:182-183) cita alguns contra-exemplos em que o conflito é criado e deliberadamente não resolvido.

⁴² Tradução: "...final feliz".

f) Fechamento expresso por convenções lingüísticas, o qual conclui e fornece um desfecho à história

Pode-se considerar o final de uma narrativa como a última ação de uma série de conseqüências que motivaram a história, a resposta final de uma personagem à trama da narrativa, ou um enunciado enfático assinalando que a seqüenciação de eventos não será prolongada. Em narrativas orais, o final é mais convencionalizado, podendo variar de um simples *it is finished*⁴³ ou *they lived happily ever after*⁴⁴ ao uso de outras expressões similares. Aparentemente, as histórias escritas modernas não mostram uma forma obrigatória de sinalizar o final.

Chama-se atenção para o fato de que, no esquema de história discutido, podem ser identificadas aquelas "seções" narrativas propostas por Labov⁴⁵, às quais foram acrescentadas convenções lingüísticas típicas de início e de fechamento, determinadas por propriedades específico-culturais, o que, de certo modo, singulariza o modelo de Brewer (1985).

Parece que, a esta altura, é conveniente que se retome o conceito de "esquema", já abordado brevemente neste trabalho.

Mesmo sendo usado em diversos sentidos, o termo "esquema" denota uma estruturação específica do conhecimento, com uma função importante não só nas operações de compreensão e memorização/reprodução, mas também de produção. Um esquema representa uma organização mental de nossa experiência acumulada.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1992), muitos tipos de textos parecem exibir uma estrutura esquemática convencional e variável conforme a cultura, uma forma global que define a organização global do texto e as relações de suas respectivas partes, a que eles preferem denominar *superestrutura*. As diferentes superestruturas apresentam uma série de categorias que se relacionam de acordo com certas regras constitutivas, como as relações causais e temporais que se dão entre as categorias da narrativa. Assim, às histórias, atribui-se, usualmente, um esquema narrativo, que consiste em uma estrutura hierárquica de categorias convencionais, tais como *Situação, Complicação e Resolução*.

⁴³ Tradução: "... fim".

⁴⁴ Tradução: "... viveram felizes para sempre".

⁴⁵ Cf. seção 1.2.2, neste capítulo.

Como, neste trabalho, não se tem o objetivo de aprofundar essa questão, limitar-se-á a dizer que, para alguns estudiosos, a criança adquire muito cedo uma organização esquemática para a história por causa de fatos cognitivos, culturais e educacionais⁴⁶.

Segundo Rego (1996:120), a existência de *um esquema cognitivo cristalizado nas 'gramáticas de história' não é ponto pacífico*. Apesar de sua importância para explicar como a criança reproduz, produz e julga os textos de histórias, pesquisas têm evidenciado que nem sempre ela elabora textos que refletem os padrões convencionais de história. Através de diferentes metodologias, os estudiosos identificaram níveis de progressão quanto ao domínio dos componentes básicos, da organização desse gênero, bem como de suas convenções lingüísticas.

É o que será visto a seguir.

1.3.1 O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUZIR HISTÓRIAS: PERCURSO E FATORES CONCORRENTES

A produção de narrativas – histórias, casos e relatos de experiências – é habilidade de natureza cognitiva, lingüística e social que se desenvolve gradualmente. Esse desenvolvimento tem sido amplamente investigado através da produção oral de histórias, mas muito pouco ainda na escrita. Assim, é relevante que se considerem os estudos sobre o tema, mesmo se enfocados a partir de diferentes perspectivas, com vistas a melhor compreender-se esse processo.

Seguindo uma orientação sócio-construtivista, Perroni (1992) realizou estudo de natureza observacional sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na linguagem oral de crianças, no período de 2 a 5 anos de idade, buscando compreender não só *o que é o discurso narrativo, mas o que se faz através dele*.⁴⁷ A partir da análise da interação informal e dinâmica entre duas crianças de classe socioeconômica média e um interlocutor "básico", a mãe, a autora distinguiu três estágios de desenvolvimento⁴⁸.

⁴⁶ Consulte a posição de Vieira (1992), já mencionado neste trabalho, a esse respeito. Essa posição é também compartilhada por Bastos (1994) ao analisar narrativas escolares. Para a autora, os sujeitos de sua pesquisa conhecem o esquema narrativo determinado por sua cultura e sabem narrar de acordo com esse esquema. No entanto, aparecem problemas no texto, no que se refere à sua inserção uma determinada situação de comunicação.

⁴⁷ Destaques da autora.

⁴⁸ Segundo a autora, este trabalho é pioneiro sobre tal processo, constituindo-se originariamente sua tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da UNICAMP, em 1983. Para ela, o avanço no campo da aquisição da linguagem, em que seu trabalho se insere,

No estágio inicial, dos 2 aos 3 anos, aproximadamente, não há narrativa propriamente dita, mas *comportamentos precursores da narrativa*. A criança apresenta uma forma de narrar ainda bastante rudimentar e partilhada com o adulto, cuja estrutura pode ser considerada embrionária do discurso narrativo, a que a autora denomina "protonarrativas". Dessa forma emergem outras mais monológicas que Perroni subcategoriza em *relatos*, "*estórias*" e *casos*⁴⁹.

Na fase intermediária, a partir dos 3 anos de idade, as narrativas são produzidas ainda como resultado de uma criação conjunta entre a criança e o adulto. É respondendo a perguntas que o adulto lhe dirige – procedimento de "eliciação"⁵⁰, para a autora – que a criança é colocada numa posição de complementaridade e dá os primeiros passos para a construção de narrativas. Nesse estágio, a criança desenvolve uma "estratégia de preenchimento", utilizando-se da "colagem", em que ela incorpora a seus textos fragmentos de histórias tradicionais contadas pelo adulto, do "apoio no presente", ou seja, o ato de nomear ou descrever objetos ou acontecimentos atuais do contexto para prosseguir narrando, assim como da "combinação livre", criativa e inesperada de elementos (fonemas, morfemas) para preencher um segmento e dar continuidade à narrativa⁵¹.

Aos 4 anos, a criança já se esforça para reproduzir uma história tradicional enquanto o adulto limita-se a ouvir e a confirmar, o que sinaliza, a partir de então, uma reversão de papéis. Além de tentar criar e narrar o inédito, a criança já começa a empregar *quando*, de maneira mais espontânea, como ponto de referência das relações temporais dos eventos narrados. Porém, ela se depara com a dificuldade de usar o discurso direto, ou seja, de "dar

durante esse espaço de tempo, não invalida sua posição teórica defendida no texto original, que é aqui mantida.

⁴⁹ Para a autora, esses três tipos de narrativa definem-se por sua relação com o mundo narrado. Os *relatos* seriam narrativas de experiências efetivamente vividas; as "*estórias*" seriam narrativas de ficção presentes no discurso da família; os *casos* seriam uma categoria mista, nos quais a criança não se vê limitada nem pela forma canônica das histórias tradicionais, nem pela verdade do mundo vivido relatado. Seria a mais livre forma narrativa da criança.

⁵⁰ Perroni justifica em nota, à página 243, que usou o termo "eliciação" pelo desconhecimento de outro que pudesse ser melhor aplicado a esse procedimento, sem desejar, entretanto, que possa ser associado à expressão *elicitation* da Psicologia Experimental, ou da Sociolinguística, em que diz respeito à relação do pesquisador com o informante na obtenção de dados a serem analisados. Nessa mesma linha de raciocínio, ela emprega o verbo "eliciar", do qual também se está fazendo uso neste trabalho.

⁵¹ Segundo Perroni (1992:125-136), tais estratégias de preenchimento exigem a existência prévia de um "arcabouço ou macroestrutura concreta", o de histórias, adquirido através da experiência de "ouvir histórias", o qual, uma vez incorporado, vai influenciar não só na produção ou reprodução de textos narrativos, mas também na própria compreensão das narrativas dirigidas à criança. No entanto, ela chama atenção para o fato de que é necessário estabelecer uma diferença entre a noção de "macroestrutura abstrata", defendida por Kintsch e Van Dijk (1975), e a de "arcabouço", "moldura" ou "esquema do discurso narrativo", que ela propõe, uma vez que este não é estático como aquele; ao contrário, é dotado de "mobilidade combinatória". Nesse esquema manifestam-se itens lexicais com função de operadores do discurso narrativo, *então, depois, um belo dia, acabou a "estória", morreu vitória, foram felizes para sempre etc*

vida" ou "dar voz" às personagens através da linguagem. Isso será superado no estágio seguinte.

O último estágio do discurso narrativo, perto dos 5 anos, é marcado exatamente pela mudança de papel dos interlocutores. A criança passa a ter mais autonomia na elaboração da narrativa, constituindo-se como narrador, sujeito da enunciação. Ela também constrói outro universo de referência através do tempo passado e do uso de *quando*. Isso significa que ela já se dá conta de que o discurso narrativo possui uma estrutura peculiar, em que a ordenação temporal/causal é relevante para a sustentação da realidade criada. O adulto, nesse estágio, torna-se um interlocutor entre outros, o que coloca ambos - criança e adulto - numa situação simétrica. Cabe-lhe agora, fundamentalmente, *levar a criança a decidir o que, quando e para quem narrar* (Perroni, 1992:195)⁵².

A autora conclui que é preciso reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase do desenvolvimento com a capacidade gradual da criança de representar a si mesma como o narrador, seu interlocutor e a situação de interlocução que regem o *que, para quem e quando* narrar.

Numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo em que se baseiam seus estudos, Spinillo (2001: 72-116) considera que a produção de textos narrativos, em particular a história, é uma habilidade que se desdobra pelo concurso de vários fatores. Ela admite que as histórias orais produzidas pela criança antes dos 6 anos de idade assumem, de fato, uma feição mais interativa. As expressões convencionais próprias da interação face-a-face, os gestos e as referências exofóricas, além de comentários e opiniões de natureza pessoal que fragmentam a narrativa, demonstram claramente que a criança se dirige a um interlocutor. Por volta dos 6-7 anos de idade, a criança, de modo geral, parece alcançar um domínio consideravelmente mais expressivo de produção de história, atingindo aos 8-9 anos de idade mais estabilidade na construção de histórias que seguem um fluxo organizado de idéias voltado para o tema da narrativa⁵³.

Essa explicação parece justificar a posição que ela adota em trabalho anterior (Spinillo e Pinto, 1994: 178) de que uma produção individual poderia ser um método mais efetivo para analisar o desenvolvimento da estrutura narrativa do que o processo de construção conjunta.

⁵² Destaque da autora.

⁵³ Em estudo anterior de histórias orais produzidas por crianças de 7 anos, na primeira série, Spinillo (1996: 84-119) relacionou o uso de recursos coesivos ao nível de domínio de um esquema narrativo. Concluiu que há uma variação, em frequência e diversidade, em função do domínio da estrutura de história que o narrador apresenta.

A maioria dos estudos sobre a habilidade de produzir histórias é realizada em função de fatores relacionados com a própria criança, tais como idade, escolaridade, classe social e experiências com textos. Alguns desses estudos serão trazidos aqui para uma análise sucinta, mais a título de ilustração, dado que não constituem objeto da pesquisa.

Os estudos de Fayol (1985) sugerem que, embora os processos de produção sejam automáticos (porque o esquema narrativo já aparece cedo), as tarefas para organizar as partes integrantes de uma história são mais difíceis. Por isso, só mais tarde, em torno dos 9 anos de idade, a criança desenvolve a consciência de organização hierárquica característica de histórias.

Stein (1988) também analisou histórias de crianças entre 5 e 10 anos de idade e constatou que, à medida que a criança avança em idade, ela tende a produzir histórias contendo estruturas episódicas mais completas. Ao contrário de Fayol, a sua hipótese é a de que a criança teria concepções mais avançadas a respeito de histórias do que aquela que consegue expressar imediatamente em suas produções.

Os resultados das investigações conduzidas por Hudson e Shapiro (1991) sobre narrativas orais (relatos de experiência, *scripts* e histórias), produzidas por crianças de 4, 6 e 8 anos de idade, em fase inicial de escolarização, revelam, igualmente, uma progressão dessa habilidade associada com o aumento da idade. À medida que as crianças avançam na idade, elas elaboram histórias mais complexas, com maior número de componentes típicos e mais articulados.

Os estudos realizados por Spinillo e Pinto (1994) com crianças inglesas e italianas, com idade entre 4 e 8 anos, porém de séries distintas, mostram que as melhores produções orais de história são encontradas entre as crianças alfabetizadas, o que permitiu às autoras afirmarem que a competência narrativa depende mais da exposição a atividades formais na escola do que da idade.

Vê-se, assim, que além da idade, a escolaridade aparece como fator significativo nesse desenvolvimento. Os poucos estudos que focalizam a produção escrita também dão conta dessa progressão.

A análise feita por Rego (1996) de histórias produzidas por crianças de 6-7 anos de idade, na primeira série do primeiro grau, apontou grandes variações individuais, o que demonstra uma tendência de desenvolvimento que lhe permitiu categorizar os textos em quatro diferentes níveis de domínio da estrutura básica de histórias. No nível 1, o texto continha apenas a introdução de uma história; no nível 2, além da introdução, delineava-se um evento principal, porém o texto permanecia incompleto sem a trama e o desfecho da história;

no nível 3, havia o desfecho da história, mas a trama não era explicitada; no nível 4, a história estava completa.⁵⁴

Em outra direção, Lins e Silva e Spinillo (1998) investigaram as produções escritas de crianças de classes sociais distintas (de classe média alta, freqüentando a escola particular e de baixa renda, freqüentando a escola pública) em função dos anos de escolaridade subseqüentes à alfabetização. Os dados indicaram que, em ambos os grupos, mesmo após a alfabetização, existe uma progressão na escrita de histórias, e que tal progressão é mais tímida logo após a alfabetização e mais expressiva nos anos posteriores. Mostraram, ainda, que o progresso na escrita de história é mais marcante entre as crianças de classe média do que entre aquelas de baixa renda. Tal progresso parece estar associado às experiências, oportunidades e contato que as crianças de classe média têm com os textos no ambiente familiar. Por isso, as autoras concluem que *o desenvolvimento da escrita de história parece não depender apenas dos anos escolares, mas de contatos efetivos com textos* (Lins e Silva e Spinillo, 1998: 13).

De fato, tem-se observado que nas famílias de baixa renda pouco se lê e pouco se escreve, não há livros de literatura infantil, os pais não costumam ler histórias para seus filhos etc. O contato das crianças com textos ocorre quase que exclusivamente na escola por meio das atividades de leitura e escrita de que participam. Já nas famílias de classe média, um dos eventos típicos é contar história às crianças antes de dormir, ler livros ou ouvir discos/fitas que narram contos clássicos, razão pela qual, acredita-se, as crianças da escola particular lidam mais freqüentemente com as formas cristalizadas pela escrita do que as crianças da escola pública.

Na literatura encontram-se considerações sobre essa influência.

Wells (1982), por exemplo, em um estudo longitudinal, encontrou evidências empíricas de que o ritmo de desenvolvimento lingüístico da criança pode ser afetado pela quantidade de linguagem a que ela está exposta. É através da participação ativa em conversas sobre tópicos do seu real interesse que a criança progride mais rapidamente em linguagem. No seu trabalho, o estilo de interação em que o adulto tratava a criança como um parceiro conversacional, expandindo os tópicos introduzidos por ela na conversação, mostrou-se facilitador do desenvolvimento lingüístico da criança. Desse modo, depreende-se que as

⁵⁴ Nesse trabalho, a autora retoma os resultados do estudo realizado anteriormente e publicado no artigo. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2 (2), 1986. p. 165-180.

experiências com a linguagem no ambiente familiar são preditivas do sucesso da criança em leitura e escrita na escola.⁵⁵

O estudo de caso conduzido por Rego (1985:5-27) corrobora essa posição. Ela investigou a aquisição da linguagem escrita de uma criança, no período dos 4 aos 7 anos de idade, quando esteve bastante exposta a oportunidades de leitura e escrita de histórias no ambiente familiar, antes e durante a alfabetização. Observou que, desde cedo, a criança já evidenciava a capacidade de produzir narrativas compatíveis com o estilo formal da língua escrita. Isso demonstra que a preparação informal favorece o desenvolvimento do conhecimento da linguagem escrita, relevante para a aquisição posterior de leitura e escrita no contexto escolar.

Trabalhos recentes também apontam essa relação. Para Rojo (1999a:237), *a construção da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades de linguagem em que sujeitos em constituição estão e estiveram imersos*. Os resultados de sua pesquisa com duas crianças, que participaram de pautas de interação e de jogos de linguagem diferenciados, mostraram que as relações familiares - mãe-criança - ou as atividades de grupos sociais tiveram papel importante na diversificação das atividades de linguagem dessas crianças, ligadas a diferentes gêneros de discurso, em especial os relatos e contos de fada⁵⁶.

Outro aspecto se destaca quando se estuda o desenvolvimento dessa habilidade. As pesquisas têm mostrado que, tanto na produção oral como na escrita, a situação em que a criança é solicitada a produzir uma história influencia o produto apresentado, isto é, histórias mais elaboradas em uma situação, e histórias mais elementares em outras, em função dos recursos disponibilizados.

A pesquisa realizada por Spinillo e Pinto (1994), já comentada, envolveu as crianças em quatro situações distintas: produção com apoio de gravuras (desenho feito pela criança e

⁵⁵ Resultados de estudo anterior realizado por Tunes (2000) sobre *o uso variável da expressão do objeto direto anafórico*, correlacionado com o fator nível de escolaridade, em narrativas escritas por alunos do ensino fundamental de uma das escolas participantes desta pesquisa, revelaram um índice bastante baixo (23,5%) do clítico acusativo de terceira pessoa. Segundo estudiosos (Corrêa (1991) e Nunes (1993)), a aquisição do clítico acusativo de terceira pessoa na escrita dá-se antes de as crianças o usarem na fala e mediante educação formal na escola. A despeito do empenho da escola em veicular o padrão de língua prescrito pela tradição gramatical, a pesquisa mostrou que a escolaridade influenciou muito pouco no uso do clítico acusativo de terceira pessoa por essas crianças. A conclusão a que a autora chegou é a de que a dificuldade dos alunos também pode ter sido reforçada pelo nível de linguagem costumeiramente utilizada nas famílias das crianças da pesquisa, todas pertencentes à classe sócio-econômica baixa.

⁵⁶ Esse trabalho insere-se em um extrato de análise intermediária entre a psicologia e a sociologia (psicologia do corpo social), em que a autora toma como referência os estudos de Bronckart (1985; 1999) e Schneuwly (1988; 1994) sobre a aprendizagem dos discursos pela criança. Rojo busca refletir sobre a articulação entre as relações sociais e atividade de linguagem, mais especificamente entre matrizes de atividade, jogos de linguagem e gêneros do discurso.

seqüência de gravuras) e produções livres (histórias apenas e criar/ditar uma história para o experimentador). O objetivo era investigar se as variações experimentais provocariam diferentes níveis de desempenho na produção oral de histórias pelas crianças. Ao contrário do que esperavam, as autoras não observaram diferenças significativas entre as situações com apoio visual (desenho *versus* gravuras), que sugerem elementos importantes da história (tema, cena, personagens, ação), sendo detectadas apenas em função da presença ou ausência de estímulo visual. As histórias livres eram mais elaboradas do que aquelas produzidas a partir do recurso visual⁵⁷.

Resultados diferentes foram encontrados por Cain e Oakhill (1996) sobre o efeito do apoio visual na produção oral de histórias. As autoras investigaram as relações entre o conhecimento de histórias e habilidade de compreensão, sendo tal conhecimento avaliado em função da habilidade de crianças de 7-8 anos contar histórias oralmente. Duas situações de produção foram contrastadas: contar uma história a partir de uma seqüência de gravuras e a partir de um título sugerido pelo pesquisador. Os resultados mostraram que, com o apoio de gravuras, as histórias eram mais bem estruturadas e mais completas do que quando produzidas a partir do título. Isso era mais marcante entre as crianças com dificuldade de compreensão, para as quais o apoio fornecido pela seqüência de gravuras ajudava na produção de histórias mais elaboradas.

Segundo Lins e Silva e Spinillo (2000), estudos que examinam o efeito das variações experimentais sobre a escrita de histórias são raros.

O estudo empreendido pelas autoras com crianças da primeira à quarta série do ensino fundamental, envolvendo diferentes situações de produção – produção livre, produção oral/escrita, produção a partir de seqüência de gravuras e reprodução de uma história ouvida – mostrou que as condições experimentais tinham um efeito maior sobre a qualidade narrativa das histórias. Foram identificados três níveis de desenvolvimento da habilidade narrativa na escrita de histórias, para os quais os anos de escolaridade tiveram sua contribuição. No nível 1, havia histórias elementares ou não-histórias; no 2, histórias cuja qualidade variava em

⁵⁷ Dando continuidade a estudo anterior, Spinillo e equipe (2002: 71-98) analisaram a compreensão e produção de cadeias coesivas em histórias escritas por crianças de 8 anos de idade, alunos da segunda série do ensino fundamental de escolas particulares, a partir de condições experimentais controladas. Os resultados evidenciaram um processo de grande complexidade tanto na produção quanto na compreensão desses recursos.

função da presença ou ausência de um apoio e, no nível 3, histórias bem elaboradas, aquelas produzidas a partir da seqüência de gravuras e a partir da história ouvida.⁵⁸

Um detalhe, porém, chama atenção nesses trabalhos. Os resultados revelam que as histórias produzidas a partir da seqüência de gravuras com uma situação-problema são mais elaboradas do que aquelas produzidas a partir de seqüência de eventos. O primeiro tipo de seqüência de gravuras apresenta, além das personagens, as metas a serem alcançadas e os obstáculos a serem superados, ou seja, uma situação-problema a ser resolvida pelas personagens. O segundo tipo, ao contrário, restringe-se a uma seqüência de ações desempenhadas pelas personagens, que vão constituir os eventos que se seguem cronologicamente.

Tal constatação permite inferir-se que não é simplesmente a presença do apoio visual que provoca diferentes níveis de produção, mas a natureza das seqüências apresentadas (seqüência de eventos *versus* seqüência incluindo uma situação-problema), principalmente quando se leva em conta a tendência da criança em descrever as gravuras ao invés de produzir histórias.

A despeito de não se constituir em objeto específico da pesquisa, o aspecto que se mostra mais importante para o trabalho, dentre aqueles discutidos, é exatamente a presença do apoio visual. A situação de produção textual caracteriza-se pelo uso de uma seqüência de gravuras com situação-problema, material bastante apropriado para a produção das narrativas tanto em termos da estrutura quanto das formas referenciais anafóricas. Por influência do apoio visual, cria-se a expectativa de que as histórias produzidas possam apresentar uma estruturação mais completa (*orientação, complicação, resolução e situação final*) e possam ser mais ricas em expressões referenciais em função da movimentação das cenas que compõem as gravuras, o que favorece a retomada ou mudança das personagens e suas ações.

Ao fechar-se esta seção, é preciso se dizer ainda que, observadas as devidas relações entre linguagem oral e linguagem escrita (semelhanças e diferenças), depreende-se dos resultados desses estudos que o desenvolvimento da habilidade de produzir história parece se manifestar de maneira bastante semelhante nas duas modalidades, para o qual concorrem variados fatores.

⁵⁸ As autoras neste trabalho, publicado em 2000, comentam os estudos conduzidos por Pontecorvo e Morani (1996), considerando-os apenas como uma discussão exploratória sobre essa questão, dado que não oferecem conclusões sobre as relações entre situações de produção e escrita de histórias.

1.4 A narrativa e os gêneros escolares

Falar sobre a narrativa e os gêneros escolares requer que se reflita sobre a produção textual na escola.

É de consenso entre os estudiosos que para haver transformações na relação ensino-aprendizagem é preciso redimensionar a maneira de se trabalhar a linguagem.

Nos últimos vinte anos, o esforço empregado pelas agências educacionais para rever as práticas tradicionais do ensino da língua materna, quer sob forma de reorientação curricular, quer de projetos de formação de professores, tem apontado para a necessidade de se tomar o texto como unidade básica de ensino.⁵⁹

No entanto, como denuncia Brandão (2000: 17), para muitos professores, o texto ainda não alcançou a sua dimensão textual-discursiva, sendo entendido apenas como *pretexto para explicações gramaticais* ou *para pretensas atividades de leitura*.

Considerar o texto na sua dimensão discursiva significa concebê-lo como resultado parcial da atividade comunicativa do indivíduo em situação concreta de interação social. Significa, igualmente, reconhecer diferentes tipos de texto, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.

É através de textos orais e escritos, como ressaltam Meurer e Motta – Roth (2002: 12), que os indivíduos *adquirem, transmitem e recriam formas de conhecimento, estabelecem relações sociais, constroem e defrontam-se com identidades diversas*. O texto é, pois, o próprio lugar da interação, onde os sujeitos /atores se constroem e são construídos.

Essas posições implicam adotar uma noção de língua que contempla aspectos sociais, cognitivos e interacionais e não apenas as peculiaridades formais do sistema.

Assim também pensa Marcuschi (2002:22), quando assevera que só é possível a comunicação verbal por algum gênero textual. *Os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo, explica o autor*.

Ele reafirma a noção de gênero textual quando diferencia *tipo textual* de *gênero textual*, distinção que será aqui apresentada, pois contribui na constituição teórica deste trabalho.

⁵⁹ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tal prioridade não anula a possibilidade de que sejam enfocadas palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. Cf. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, 1997, p. 36.

Em termos operacionais, o *tipo textual* designa um construto teórico definido pela natureza lingüística de suas propriedades composicionais (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que abrange as categorias da *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*, às quais alguns autores acrescentam a do *diálogo*⁶⁰. Em sendo o texto concreto e completo, essas designações aplicam-se às seqüências lingüísticas típicas.

A expressão *gênero textual* refere-se aos textos reais, materializados, estabilizados, histórica e socialmente situados, e definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Existem em grande número, a exemplo de *telefonema*, *carta*, *bilhete*, *aula expositiva* e *virtual*, *resenha*, *horóscopo*, *receita*, *história*, *piada*, *crônica*, *diário fictício*, *conferência*, *reportagem policial*, *editorial*, “*outdoor*” e muitos outros⁶¹. Alguns desses gêneros são marcados em sua textualidade (ou estrutura composicional, segundo Bakhtin ([1953] 2000) pela narratividade.

Ainda, segundo Marcuschi (2002: 24), é preciso distinguir *texto* de *discurso*. O *texto* é uma entidade concreta que se realiza materialmente e se corporifica em algum gênero textual; o *discurso* se concretiza no texto, ou seja, *é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva*.

Desse ponto de vista, pode-se dizer que a atividade comunicativa constitui-se nos discursos, que, por sua vez, manifestam-se lingüisticamente por meio de textos que circulam, interagem e integram várias informações a serem compreendidas na construção de sentidos na qual cooperam autor e ouvinte/leitor.

Embora se reconheça a existência de tais distinções, as quais variam conforme a perspectiva teórica adotada, admite-se que os termos texto e discurso são usados como equivalentes neste trabalho muitas vezes.

Quando se toma o texto como unidade de comunicação, deve-se expor o aluno a diferentes tipos de textos e de gêneros para ele apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica, de modo a desenvolver a sua competência comunicativa. Para tanto, são necessárias práticas educativas que estabeleçam propósitos efetivos para os textos produzidos, configurando-se leitores diversos para o que ele escreve e relevância às condições de produção.

A despeito do empenho da escola em desenvolver atividades relacionadas à produção escrita, ela não chega a trabalhar especificamente com essa prática. Pelos textos produzidos, o ato de escrever demonstra que há muita escrita e pouco texto (ou discurso),

⁶⁰ A exemplo de Adam (1992), citado neste capítulo.

⁶¹ Essa distinção é também apresentada em Marcuschi (2000:18) (mimeo).

visto que nessa prática esses aspectos não são levados em conta. As redações realizadas são em sua maioria do tipo escolar e parecem ter como única função o atendimento à tarefa proposta pelo professor.

Segundo Geraldi (1993:16), a produção de textos é ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao produzir um texto, em qualquer modalidade, o sujeito faz *uma proposta de compreensão* ao receptor e, nesse processo, desenvolve ações *com* a linguagem e *sobre* a linguagem.

É a partir dessa reflexão que ele distingue no interior das atividades escolares entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola.

De acordo com o autor, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) *se tenha o que dizer;*
 - b) *se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
 - c) *se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
 - d) *o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];*
 - e) *se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*
- (Geraldi, 1993: 136-137).

Esses requisitos vêm ao encontro do pensamento de Vygotsky (2000: 156) que reafirma, em outras palavras, a exigência de se incorporar a escrita, já no âmbito da instrução escolar, a uma tarefa necessária e relevante para a vida. *Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem*, ele sublinha.

A função social do ensino da língua é também insistentemente preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao ensino da Língua Portuguesa (1997: 23) quando atribui à escola *a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos*.

Para o professor, é de fundamental importância identificar quais são esses “saberes lingüísticos”. De acordo com o documento, uma solução eficiente é a identificação do gênero, visto que todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade

intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno, ou seja, do conhecimento construído nas práticas sociais do letramento⁶².

Decerto que o trabalho com o gênero é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos autênticos no cotidiano, uma vez que tudo que se faz lingüisticamente pode ser feito em algum gênero. A questão é a provável inexistência de gêneros ideais para o ensino da língua, alerta Marcuschi (2002: 36). Há gêneros com dificuldades progressivas, que vão do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público, e assim sucessivamente.

Como dito anteriormente, a quantidade e a diversidade de gêneros orais e escritos são inesgotáveis, pois há sempre novos gêneros a serem criados e outros caindo em desuso em função das diferentes atividades humanas ao longo da história. Por isso, concorda-se que o enfoque dos gêneros deve começar já no ensino fundamental, a fim de que os alunos, a partir da situação em que se encontram inseridos, aprendam e transmitam o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas seqüências lingüísticas.

A produção de textos orais ou escritos envolve conhecimentos diversos. Ao produzir um texto, o aluno se depara com a necessidade de gerar idéias e conteúdos, de fazer escolhas lingüísticas apropriadas (estruturas, organizadores textual-discursivos), de maneira que o texto atenda às demandas cognitivas (lógicas) e sociais (finalidade comunicativa do texto, contexto de produção). Nesse sentido, o gênero do texto produzido é, certamente, um aspecto importante a se considerar.

Para a produção de histórias, por exemplo, o aluno precisa saber lidar com o esquema narrativo e as convenções organizacionais e lingüísticas próprias desse gênero. Isso significa que a escrita de uma história requer domínio de seus elementos constituintes e de sua estruturação, domínio esse relacionado às habilidades narrativas da criança.

A importância do conhecimento da criança sobre os gêneros e habilidades narrativas (quanto à produção ou à compreensão) é reconhecida por lingüistas, psicólogos e educadores. Tal conhecimento é também ressaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais indicam o estudo da narração, juntamente com a descrição e a exposição, durante todo o ensino fundamental.

⁶² Letramento, aqui, é entendido como produto da participação, em práticas sociais, que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Essas práticas precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

Ao especificar os eixos organizadores básicos relativos ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, o documento insere a prática de textos como uma atividade de extrema relevância e estabelece como objetivo para o 1º e 2º Ciclos que o aluno deve *ser capaz de produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa* (Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, 1997: 104).

Dentre os gêneros do eixo do narrar adequados para o trabalho com a linguagem oral ou escrita, que aqui interessam, a proposta destaca os *contos de fadas, mitos, lendas populares, folhetos de cordel, fábulas, quadrinhos, relatos históricos*. Porém, deixa claro que cabe ao professor, em última instância, definir critérios para a seleção dos textos e sua utilização nas situações didáticas específicas. Igualmente, entre os blocos de conteúdos, inclui:

- a) *a narração de fatos, considerando a temporalidade e a causalidade;*
- b) *a narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte;*
- c) *a descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários ou objetos;*
- d) *a exposição oral, com a ajuda do professor, usando suporte escrito quando for o caso* (Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, 1997: 112-113).

No entanto, o documento recomenda que se trabalhe com a maior quantidade possível de gêneros textuais, de modo especial aqueles de que o aluno precisa para ampliar a sua competência de atuação social. A despeito de tal recomendação, observa-se que muitas escolas da primeira série à quarta do ensino fundamental, principalmente da rede pública, ainda dão preferência à narrativa, basicamente a narrativa de ficção para recontar ou criar outra, tendo como pressuposto que o trabalho com textos narrativos seria suficiente para o desenvolvimento das capacidades necessárias à escrita de outros tipos de textos.

Mesmo se reconhecendo a validade do uso da literatura de ficção na escola, acredita-se que ela deve abrir-se para outro universo e incorporar ao elenco de textos com que trabalha aqueles da ordem do expor e do argumentar, por serem usados amplamente nas interações diárias e por serem bastante necessários aos alunos em toda a vida escolar. Do mesmo modo, sem desmerecer o trabalho com o conto (reconto)⁶³, julga-se importante que a escola ceda

⁶³ Segundo explica Coelho (1981:57-58), a forma do *conto* (caracterizada por uma seqüência lógica dos eventos, isto é, pela obediência a uma relação direta de causa e efeito) é a mais adequada para as narrativas infantis,

espaço para outros gêneros do eixo do narrar, tais como lendas, fábulas, rimas infantis, histórias em quadrinhos (material de leitura que já ganhou de longe a preferência de crianças, adolescentes e jovens) e, até mesmo, gêneros da mídia, como o noticiário (de rádio e TV), gênero tido como misto e que serve às atividades orais e escritas⁶⁴.

Afinal, trata-se de gêneros que têm forte semelhança estrutural.⁶⁵ Além disso, como se tem afirmado, já na fase inicial da escolaridade, as crianças são capazes de apropriar-se desses gêneros, analisando-os, discutindo-os e produzindo-os, à medida que vão sendo expostas a eles.

Porém, é preciso lembrar-se que a escola, na verdade, sempre trabalhou com os gêneros tradicionais com a preocupação de favorecer a escrita de textos. O problema é que restringiu seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos, desconsiderando os aspectos comunicativos e interacionais tão importantes para o desenvolvimento das competências lingüística, textual e discursiva do aluno. Esses aspectos também são negligenciados pelos livros didáticos. Embora os manuais de ensino de Língua Portuguesa tragam uma relativa variedade de gêneros textuais, alguns são sempre privilegiados, enquanto outros são preteridos. Os gêneros da modalidade oral, em geral, não são tratados de maneira sistemática nesses manuais, sendo lembrados apenas os mais formais, em suas características básicas.

Essas considerações remetem às palavras de Koch (2002) quando afirma que o gênero na escola deixa de ser apenas ferramenta de comunicação, para se tornar, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Ao rever a posição de Schneuwly e Dolz (1999), Koch (2002: 56-60) destaca três maneiras usadas na escola para se abordar a produção textual:

em virtude da dificuldade de concentração ou de atenção que as crianças possuem. Por isso é que muitas obras clássicas para crianças são *contos*: desenvolvem-se em torno de uma ação central (uma unidade narrativa) que evolui e se resolve de maneira simples, com poucas ações secundárias ou complementares. É o caso, por exemplo, da história de Chapeuzinho Vermelho, cuja ação central é o perigoso e proibido encontro com o lobo, ou da Gata Borralheira, que tem como ação central a injustiça e a maldade exercida contra a órfã bela, boa e indefesa.

⁶⁴ Na última década do século passado, já se observa a preocupação com a introdução de textos da mídia no ensino da língua portuguesa, pelo reconhecimento da influência desse meio de comunicação no mundo em geral, e de uma prática de letramento presente e difundida entre vários povos.

⁶⁵ Ressalte-se que na análise feita por Van Dijk (1992: 127-157) acerca das estruturas da notícia na imprensa (o jornalismo diário, especificamente), sob a perspectiva teórica das macroestruturas semânticas, as notícias são um gênero cuja estrutura global é diferente das outras narrativas. A organização das estruturas temáticas (“tópicos” globais) no discurso noticioso segue uma ordem. A notícia tem uma “estrutura de relevância” que indica ao leitor qual informação ou tópico é mais importante ou proeminente no texto. Embora esse enfoque possa contribuir para uma descrição estrutural explícita do discurso de notícia, o autor reconhece que ele diz pouco sobre a dimensão da comunicação (de massa) do discurso noticioso.

- a) estudo do gênero isolado dos parâmetros da situação de comunicação, em que o objetivo é o seu domínio. Aí se inclui a *narração*, que, juntamente com a *descrição* e a *dissertação*, perpassa todas as séries escolares. Por vezes a essas seqüências tradicionais se acrescentam outros tipos como o resumo, a resenha e o diálogo. Nesse caso, os gêneros são “naturalizados”: *sua forma não depende das práticas sociais, mas são vistos como modelos socialmente valorizados de representação do real ou do pensamento*. Por isso, eles devem ordenar-se em seqüências que vão daquelas que descrevem as realidades mais simples (da criação de objetos ou eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação);
- b) a escola é considerada o *locus* particular de comunicação, configurando-se as situações escolares como ocasiões variadas de produção e recepção de textos, quais sejam: na classe, entre classes, entre escolas – texto livre, jornal da escola, murais etc. O gênero tem origem no próprio funcionamento da comunicação escolar sendo sua especificidade o resultado desse funcionamento. A naturalização que existe é de outra ordem, dado que a situação de comunicação gera quase que automaticamente o gênero, o qual não é ensinado, mas aprendido pela prática escolar. *Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento* (Koch, 2002:57);
- c) ao contrário da situação anterior, a escola é vista como continuidade interior do seu exterior. A intenção primeira é diversificar a escrita criando situações autênticas de comunicação, para fazer com que o aluno domine o gênero da maneira exata como funciona nas práticas de linguagem que servem de referência. O objetivo do ensino é *o domínio de ferramentas necessárias para funcionar nestas práticas* (Koch, 2002:57).

Essas três abordagens, segundo os autores citados por Koch, devem passar por uma reavaliação no sentido de se tomarem os gêneros como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, visando atender, precipuamente, a dois objetivos: primeiro, levar o aluno a dominar o gênero para conhecê-lo, apreciá-lo e produzi-lo dentro ou fora da escola e para desenvolver capacidades que alcancem outros gêneros próximos ou distantes;

segundo, inserir o aluno em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que lhe façam sentido, para que ele venha a *dominá-las como realmente são*.

Ainda sobre a análise de Schneuwly e Dolz, os quais afirmam que há *gêneros escolares* e *gêneros escolares*, Koch traz à discussão as reflexões de Rojo (1999b), a qual estabelece a seguinte distinção:

Os *gêneros escolares 1*, que ela denomina *gêneros escolares* (propriamente ditos), têm, na escola, a função de ensinar. São eles: regras, explicações, exposições, instruções etc. Esses gêneros são criados na escola como instrumentos de comunicação para garantir o seu próprio funcionamento.

Os *gêneros escolares 2*, denominados por Rojo *gêneros escolarizados*, constituem objeto de ensino-aprendizagem (gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula), como a narração escolar, a descrição e a dissertação. Este último é visto como um gênero prototípico, pois é feito para o ensino da escrita por toda a escolaridade e não tem existência fora da escola.

Para Schneuwly e Dolz, os gêneros do primeiro tipo são assimilados espontânea e inconscientemente pelo aluno, pela exposição natural a essas práticas de linguagem na situação de comunicação escolar. Os do segundo são os objetos de ensino-aprendizagem de fato, antes referidos.

Essa classificação não pode ser única, alerta Koch. Com efeito, se for considerada a heterogeneidade tipológica, propriedade de todos os gêneros, é possível ter-se a presença de alguns gêneros em outros gêneros. Isso acontece, por exemplo, com as histórias em quadrinhos, as quais podem apresentar, além das seqüências narrativas, seqüências características da argumentação, da exposição e da injunção.⁶⁶

Também, como frisa Marcuschi (2001), ao se observar a relação fala/escrita, verifica-se que os gêneros se distribuem pelas duas modalidades num *continuum*, dos mais informais aos mais formais, e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. A esse respeito, assim ele se pronuncia:

⁶⁶ Uma análise das histórias em quadrinhos (HQs) é realizada por Mendonça em *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos* (2002:194-207) e em *Diz-me com que(m) andas e te direi quem és: a relação entre as histórias em quadrinhos e seus suportes (s/d (mimeo))*.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc, que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (Marcuschi, 2001:42).

Na tentativa de exemplificar, poder-se-ia dizer que, se forem levadas em conta essas características, a narrativa apresentará mais semelhanças com o texto oral informal, quando aparecer como tipo principal numa história contada por uma criança, do que num romance, numa novela ou num conto.

A distinção entre aqueles dois tipos de gêneros escolares discutidos parece, salvo engano, contrariar posições de outros autores de que o conhecimento sobre os chamados “gêneros escolarizados”, a narrativa, por exemplo, tem origem nas experiências vividas em situações e contextos sociais do cotidiano. As histórias, inclusive, fazem parte das experiências da criança desde cedo, embora o conhecimento que ela tenha sobre o gênero possa variar⁶⁷.

Como já se disse, o aprendizado dos gêneros está intimamente relacionado à codificação do conhecimento na sociedade. É nas trocas comunicativas que se adquire uma compreensão maior dos conteúdos que se tornam dizíveis através dos gêneros, da estrutura típica dos textos pertencentes ao gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem, que são as seqüências textual-discursivas que formam sua estrutura.

Porém, concorda-se com Marcuschi (2002: 36), quando afirma que não se pode esperar que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário, nem os gêneros orais mais formais. Tal aprendizagem, de fato, deve ocorrer mais na escola, visto que nesse ambiente os gêneros são usados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente nas atividades de produção de textos orais e escritos.

A questão levantada por Rojo, sem dúvida, aponta novos rumos para o estudo dos gêneros na escola, temática que, segundo Koch (2003b:8), se constitui hoje uma preocupação central da Linguística Textual, especialmente no que diz respeito à localização dos gêneros no *continuum* fala/escrita, às escolhas estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional em termos macro e microestruturais.

⁶⁷ Cf. Perroni (1992), Vieira (1992), Bastos (1994), Rocha (1999), Spinillo (2002), Rego (1996;1985), dentre outros, citados neste capítulo.

Na opinião de Koch (2003c: 11), o tratamento dessa questão requer um “intercâmbio de mão dupla” entre a Lingüística Textual e o ensino da língua materna. À Lingüística Textual cabe contribuir com o embasamento teórico-metodológico (princípios e estratégias) e o instrumental analítico para a orientação das práticas de produção textual na escola. A essas práticas cabe trazer à Lingüística Textual o retorno necessário para a avaliação/validação ou reformulação de suas propostas, *em busca de novas proposições teórico-metodológicas capazes de levar à produção dos efeitos desejados*, em consonância com as diretrizes postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente no que se refere ao estudo de diferentes gêneros de circulação social e suas especificidades, como um dos princípios básicos do ensino da língua materna.

Entretanto, Kleiman (2002: 9) adverte que o ensino embasado nos gêneros não é apenas uma questão de disponibilidade, mas, sobretudo, de viabilidade, nas condições de trabalho vigentes na sala de aula. Por isso, o aluno deve ser capacitado a produzir diferentes gêneros, podendo-se sempre adaptar essa perspectiva ao livro didático adotado e às determinações da escola, para que o ensino se torne mais produtivo.

Diante de todo o exposto, mantém-se o entendimento de que o trabalho com a narrativa na escola fundamental deve ser visto como o ensino de um gênero (gênero escolarizado) e, como tal, ser relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação.

Contar histórias oralmente ou por escrito, então, pode ser uma ótima prática de produção de textos desde que essa atividade esteja inserida em algum contexto que a torne o mais próxima possível da realidade do aluno, para que se efetive o aprendizado.

Igualmente, recontar contos de fadas ou lendas, por exemplo, pode ganhar um outro funcionamento na atividade de produção textual na escola. Como ressalta Gomes-Santos (2003: 150-158), o gesto de recontar deve ser tomado como registro da leitura do aluno, ou como *gesto interpretativo por excelência*, evitando-se, assim, que seja reduzido a um mero registro do vivido. Mesmo remetendo aos textos-base usados como referência, os novos textos produzidos podem, muitas vezes, ser atravessados por elementos que não se encontram apenas na tradição narrativa, mas no cotidiano da criança, o que explica o aparecimento de outras referências intertextuais no ato de recontar, como aquelas relacionadas ao imaginário lúdico infantil e até aquelas relativas à linguagem escrita materializada em outros meios (suportes) que não os livros, quais sejam, revistas, filmes, desenhos animados etc.

Neste capítulo, são tratados alguns aspectos relacionados ao estudo da narrativa que se mostram relevantes para iniciar-se o estudo proposto.

2 A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

*...a discretização do mundo em categorias não é dada absolutamente **a priori**, mas varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que operam com elas. Em outros termos, ao nível elementar da segmentação do mundo em categorias, os objetos não são dados segundo “as propriedades intrínsecas do mundo”, mas construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos.*

(Lorenza Mondada e Danièle Dubois)

Dando continuidade ao estudo da narrativa iniciado no capítulo anterior, toma-se como foco de atenção agora a referenciação anafórica, pois, na organização dos textos narrativos, são encadeadas ações das quais participam entidades que são recuperadas por diferentes estratégias. Para tanto, apresentam-se as concepções teóricas que fundamentam a pesquisa.

Contudo, antes de se abordar a referenciação, cumpre tecer breves considerações sobre a Lingüística Textual e sobre alguns aspectos da coesão textual, já que os procedimentos anafóricos estão aí incluídos e são responsáveis pela construção da referência.

2.1 Considerações sobre a Lingüística Textual

A Lingüística Textual é o ramo da Lingüística *que tem como centro de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre teoria e prática, produção e uso do texto* (Marcuschi, 2003: 2).

Para o autor, a premissa básica da Lingüística Textual é a de que a língua não funciona e nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas, mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos falados ou escritos.

Tendo surgido na Europa, em especial na Alemanha, na década de sessenta do século passado, essa disciplina vem sendo acompanhada em sua trajetória de desenvolvimento por diferentes concepções de texto, o que a leva a assumir formas teóricas diversas e a ampliar e modificar o seu espectro de preocupações.

Em sua fase inicial, que vai da segunda metade dos anos sessenta até meados da década de setenta do último século, a Linguística Textual, como disciplina de inclinação gramatical, se dedica à análise transfrástica e/ou à construção de gramáticas do texto, de maneira que o principal objeto de estudo é a coesão, ainda nos moldes hallidianos, muitas vezes equiparada à coerência, já que ambas são vistas como qualidades ou propriedades do texto.

Segundo Koch (1997:68), o texto é então concebido como “frase complexa”, “signo lingüístico primário” (Hartmann, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (Harweg, 1968), “cadeia de pressuposições” (Bellert, 1970) e “seqüência coerente de enunciados” (Isenberg, 1971).

Dentre os fenômenos a serem explicados, encontram-se as relações referenciais que, nessa fase, se limitam, em geral, aos processos correferenciais operantes entre dois ou mais elementos textuais (anáforas e catáforas), os quais foram pesquisados tanto por estudiosos da linha estruturalista, como da linha gerativista e, também, funcionalista.

Às gramáticas de texto, segue-se a fase da construção das teorias, na década de oitenta, na qual o contexto pragmático passa a ser relevante para a compreensão do texto, favorecendo a distinção entre coesão e coerência.

A Linguística Textual se desenvolve consideravelmente em várias direções, tendo como postulado básico a idéia de que o texto é a unidade hierarquicamente mais elevada. Conceitua-se o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, mas também a interação de acordo com práticas culturais (Koch, 1997:75).

Como ressalta Koch (1997:70), essa é a fase da Teoria do Texto ou da Linguística Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos, em conformidade com a perspectiva pragmático-enunciativa então adotada.

Uma das tônicas dessa década é exatamente a ampliação significativa do conceito de coerência, vista não mais como uma propriedade do texto, pois passa a incorporar, ao lado dos fatores sintático-semânticos, uma série de fatores de ordem pragmático-enunciativa e contextual. A compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência se constrói em dada situação de interação entre o texto e seus usuários.

Além da coerência, constituem objeto de pesquisa outros critérios de textualidade como situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, postulados por Beaugrande e Dressler (1981), critérios estes centrados nos usuários da língua.⁶⁸

Ainda na década de oitenta, o interesse pelo processamento cognitivo do texto, em termos de produção e compreensão, passa a ganhar terreno principalmente com os trabalhos de Van Dijk e Kintsch (1983), em que o texto é encarado como expansão tematicamente centrada de macroestruturas. O estudo das superestruturas ou esquemas textuais e, em consequência, a descrição de diversos tipos de textos, dentre eles a narrativa, bem como das questões relacionadas às estratégias do processamento textual, com vistas à construção de um modelo de compreensão do discurso, configuram-se como o centro de interesse desses estudiosos.⁶⁹

Com a virada cognitiva, a Lingüística Textual entra em uma nova fase, possibilitando importantes desenvolvimentos. A obra de Beaugrande e Dressler (1981), há pouco mencionada, constitui um dos marcos dessa mudança de rumo. Nela os autores procuram conceituar o que seja textualidade, definida como “o que faz com que um texto seja um texto”, com base no que eles denominam critérios de textualidade, já nomeados, aos quais se acrescentam os denominados, hoje, *princípios de construção textual do sentido* (Koch, 2004:29). São eles: contextualização, focalização, consistência e relevância.

Na década de noventa, esse interesse se impõe com mais vigor, agora, porém, numa perspectiva sociocognitivo-interacionista. Predomina a noção de texto como verbalização de operações e processos cognitivos mobilizados durante a interação entre atores sociais na construção interacional de sentidos (Koch, 2002). Desse modo, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva e interacional, que englobam temas como inferenciação, referenciação, acesso ao conhecimento prévio e, a par dessas, o tratamento da oralidade e a relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, agora conduzido sob o enfoque bakhtiniano, a exemplo dos trabalhos de Adam

⁶⁸ Consulte, a propósito, Robert-Alain de BEAUGRANDE & Wolfgang Ulrich DRESSLER. *Introduction to text linguistics*, 1981 (tradução inglesa).

⁶⁹ Segundo Koch (2004:18), Van Dijk foi um dos responsáveis pela “virada pragmática”, sobretudo no início dessa década, com seus estudos sobre as relações funcionais no discurso, isto é, as relações entre enunciados a que geralmente se têm denominado pragmáticas ou discursivo-argumentativas.

(1993), Bronckart (1996), Schneuwly e Dolz (1998), já comentados, que têm em vista aplicações educacionais.

O estudo do texto falado, que abrange também questões de ordem sociocognitiva e interacional, ganha destaque, diversificando-se daquele desenvolvido pela Análise da Conversação, visto que dá ênfase, nesse momento, aos aspectos textuais e discursivos da interação. Representam esse estudo, no Brasil, o Projeto do Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta – NURC, o Projeto da Gramática do Português Falado e o Núcleo de Estudos Lingüísticos sobre Fala e Escrita – NELFE, que se voltam para o estudo da organização textual-interativa no texto falado, em termos das atividades/estratégias de construção do texto, dos desencadeadores do discurso e/ou marcadores conversacionais, da coerência na conversação, dentre outros temas importantes.

No início deste século, abrem-se novas perspectivas de estudo para a Lingüística Textual, em especial aquelas que envolvem novos meios de representação do conhecimento. É o caso, por exemplo, do hipertexto, definido por Koch (2002: 153) como um suporte lingüístico-semiótico de uso intensivo no estabelecimento das interações virtuais desterritorializadas, cuja característica central é a ausência de linearidade, traço inerente aos textos tradicionais.

No entanto, diante dessa inovação no estudo do texto, Koch questiona-se sobre as conseqüências que isso trará para a delimitação do domínio da Lingüística Textual, bem como sobre os novos procedimentos metodológicos que ela deverá desenvolver.

Na tentativa de vislumbrar um futuro para essa disciplina, a autora ressalta a posição de Antos (1997), segundo a qual *os textos são lingüística, conceptual e perceptualmente formas de cognição social*, cujo papel, no contexto da evolução do conhecimento, é o de servir de ponto de partida e de chegada para a ancoragem da Lingüística de Texto no quadro de uma teoria da evolução cultural.⁷⁰

Assim compreendidos, ela enfatiza que, de uma perspectiva socio-constructivista, os textos são *modelos sobre mundos*, ou seja, *sobre complexos de estados de coisas estruturados e selecionados sob dada perspectiva* (Koch, 2002:156).

Em outras palavras, os textos são *formas de cognição social que permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo* (Koch, 2002:157). E é em função dessa

⁷⁰ Cf. Gerd ANTOS. Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik. In ANTOS, G. & TIETZ, H. (orgs). *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*, 1997. Citado por Koch (2002: 154).

capacidade que eles também se constituem como excelentes meios de intercomunicação, de produção, preservação e transmissão do saber.

Essa nova concepção de texto outorga à Lingüística Textual um caráter multi e transdisciplinar e a transforma, como afirma Koch (2002:157), numa “ciência integrativa”, que passa a fazer parte não só da Ciência da Linguagem – a Lingüística – mas também das demais ciências que têm como sujeito central o ser humano, tais como a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Antropologia, a Teoria da Comunicação, a Literatura, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala, a Neurologia, a Neuropsicologia, as Ciências da Cognição, a Ciência da Computação e, finalmente, a Teoria da Evolução Cultural.

2.2 Coesão textual: conceito e mecanismos

As noções preliminares de coesão são devidas a Halliday e Hasan (1976), que a compreendem como o estabelecimento de relações de significado existentes no texto, sendo realizada através do sistema léxico-gramatical de uma língua. De acordo com os autores, o conceito de coesão é semântico, pois se refere às relações de sentido que existem dentro do texto e ocorrem em função da ligação de determinados elementos com outros que os antecedem ou sucedem. Assim eles explicam:

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it (Halliday e Hasan, 1976: 4).⁷¹

Os autores identificam cinco tipos de mecanismos de coesão, os quais serão apresentados resumidamente a seguir:

- a) a referência, que pode ser *pessoal* (feita por pronomes pessoais e possessivos), *demonstrativa* (realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar) e *comparativa* (realizada indiretamente a partir de uma comparação implícita que incide

⁷¹ Tradução: “A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso depende da interpretação do outro. Um pressupõe o outro no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado sem recorrer ao outro”. Destaques dos autores.

- sobre o elemento interpretante por meio dos termos *tal, como, igual, semelhante* etc);
- b) a substituição, que se distingue em *nominal* (feita pela interposição de pronomes pessoais, indefinidos, numerais e nomes genéricos) e *verbal*;
- c) a elipse, definida como uma mera “substituição por zero”, que opera no plano formal da língua por meio de forma *nominal* (relação entre palavras), *frasal* (relação entre grupos de palavras) e *oracional* (entre verbos);
- d) a conjunção, que marca as relações específicas que se estabelecem entre orações, períodos e parágrafos por meio de advérbios, conjunções, preposições e itens continuativos, como os chamados “operadores do discurso narrativo” *daí, aí, então* etc⁷²;
- e) a coesão lexical, obtida através da seleção vocabular pela *reiteração* (que se faz por meio da repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) e pela *colocação* (que consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo).

De especial interesse para este trabalho, destacam-se as relações coesivas referenciais, elípticas e lexicais.

Halliday e Hasan (1976:31) vêem a referência calcada na relação entre entidade lingüística e objeto do mundo. Para eles, há certos elementos lingüísticos presentes num discurso que não podem ser interpretados por si mesmos e fazem remissão, situacional ou textualmente, a outros elementos. Aos primeiros, denominam pressupostos e, aos últimos, pressupostos.

Quando a remissão é feita a algum elemento identificado no contexto da situação comunicativa ou cuja interpretação está fora do texto, a relação é *exofórica*. Quando o referente se encontra expresso no próprio texto, a referência é denominada *endofórica*. Esta é, portanto, um tipo de referência intratextual em que as relações formam laços coesivos dentro do texto. Compreende a *anáfora* (em que a retomada

⁷² A expressão foi tomada de Perroni (1992), citada neste trabalho.

ocorre depois das expressões referenciais) e a *catáfora* (em que o elemento referidor vem antes das expressões referenciais).

Os fragmentos do *corpus*, a seguir enumerados, exemplificam esses tipos:⁷³

(1) - Era uma vez um sapo muito goloso. Um dia detarde **ele** saiu para brinca com seus amiguinho [...] (EJC2 – 08)

(2) O sapo não gosto de nada, nada de a sentopeia fica chupando sorvete então ele ficou com muita raiva resolveu pula encima da coitadinha da setopeia.

O enorme milagre aconteceu apareceu um passarinho salvou a setopeia.

O sapo ficou, e ficou pensando no qiera que ele ia apronta então ele pensou vou pega uma bomba e vou subi até **la** então o sapo conseguiu o que eria subiu até **la** a abelha como era sabida esta serrando o galho da laranja então o sapo caiu no chão e fez plof ? (ENP4-11)

(3) Um dia um sapo passando por**ali**, viu a centopeia com um sorvete deliciosos.

O sapo pulou na centopeia para pegar o sorvete ae, o passaro pegou a sentopeia e level para a árvore. (ENP2 – 07)

Em (1), tem-se um exemplo de endófora, em que o pronome pessoal anafórico **ele** remete a um antecedente explicitamente designado pelo sintagma nominal **um sapo muito goloso** no enunciado anterior. No exemplo (2), o termo em negrito ilustra um caso de referência demonstrativa endofórica por catáfora, pois o advérbio locativo **lá** remete a um referente intratextual que ainda vai ser expresso no texto (**o galho da laranja**), o que permite interpretá-lo antecipando-o. Em (3), o advérbio pronominal locativo **ali** desempenha sua função precípua na linguagem de exófora, tendo sido usado

⁷³ À medida do possível, os exemplos serão extraídos do *corpus* da pesquisa, mantendo-os tal como escritos pelas crianças. Quando isso não acontecer, recorrer-se-á a outras fontes, especificadas no contexto da citação do exemplo. Para dar mais destaque aos textos, faz-se uso de outro tipo de letra.

pela criança, no início do seu texto, para processar a referência a um elemento construído fora do texto, no contexto situacional.

Pode-se argumentar que o advérbio pronominal circunstancial **lá** assume uma função dêitica no exemplo em (2). Segundo Cavalcante (2000:63-64), esse tipo de pronome pode realizar o que se denomina de *retomada híbrida*, visto que expressa uma dupla indicialidade: uma antecipa ou retoma um referente que vai ser mencionado no co-texto; outra aponta para um espaço físico distante da posição real dos interlocutores, embora esse marco referencial esteja implícito. **Lá** tem, pois, de acordo com a classificação de Cavalcante, um “uso dêitico simbólico”. No entanto, ao utilizar-se esse excerto, a interpretação que se faz é a de que, quando o produtor do texto codifica o referente como **lá**, ele visa recuperar uma entidade que vai ser expressa no co-texto mais do que localizar a posição do objeto discursivo.

A elipse diz respeito à omissão de um item lexical, de um sintagma ou de uma oração, recuperáveis pelo contexto. Embora a *elipse* e a *substituição* envolvam a mesma relação fundamental entre as partes do texto, os autores esclarecem que o mecanismo estrutural de ambas é diferente. Na *elipse*, uma posição da estrutura permanece vazia, ou seja, a *elipse* ocorre quando alguma coisa, que é estruturalmente necessária, é omitida, mas entendida e pressuposta; na *substituição*, outras formas lingüísticas (pro-formas, no português) substituem um ou mais constituintes, como marcadores do lugar do que é pressuposto⁷⁴. Como a *substituição*, a *elipse* é uma relação dentro do texto. Na maioria dos casos, o item pressuposto está presente no co-texto precedente, de modo que ocorre, normalmente, uma relação anafórica. Sob essa perspectiva, os autores distinguem a *elipse* da *referência*, que, como já se disse, é para eles *uma relação entre sentidos, uma relação semântica* (Halliday & Hasan, 1976:143).

A título de ilustração, lembra-se Vieira (1992), já citado neste trabalho, que ao investigar o uso da elipse anafórica e exofórica em textos narrativos, descritivos e argumentativos, produzidos por alunos do ensino fundamental, conclui que nas narrativas o emprego da elipse é fortemente anafórico, variando em função do domínio do gênero escolhido.

No *corpus* em estudo, a frequência da elipse se confirma. Eis um exemplo.

⁷⁴ Em geral, as expressões substitutas são representadas por nomes genéricos (*gente, criatura, negócio, coisa* etc) e por pro-formas, tais como *respectivamente, o mesmo, também, sim, não*, nomes que, na verdade, dependem de outros para serem interpretados. Já as pro-formas verbais, ao contrário de outras línguas, a exemplo do inglês, têm uso bastante restrito em português, limitando-se aos verbos *ser* (substituto existencial) e *fazer* (substituto causativo).

- (4) O sapo pegou uma bomba de asopra e uma bichiga e Ø começou a bomba a bichiga que estava vazia agora ficou cheia de ar e depois Ø amarrou um barbante na boca da bichiga e Ø se segurou [...] (ENP3 – 09)

Nesse exemplo, o elemento elíptico Ø pressupõe outro para sua interpretação, o qual se encontra presente em co-texto anterior (**o sapo**), e isso o torna facilmente recuperável nos enunciados que seguem. O sujeito semanticamente preenchido nos espaços elípticos é idêntico ao sujeito anterior, ou seja, possui valor semântico equivalente ao do sintagma nominal sujeito do primeiro enunciado.

A coesão lexical se processa apenas por meio de itens lexicais. Existe, basicamente, se existir entre os itens lexicais alguma relação semântica. Por isso, como apontado anteriormente, é obtida ora através da repetição do mesmo item lexical, ora por meio da reiteração através de expressões sinônimas ou quase sinônimas, hipônimos ou nomes genéricos, ora pelas relações coesivas que se estabelecem através de associação de idéias (colocação).

Os exemplos, a seguir, ilustram essa categoria.

- (5) A sentopea ia caminhando com um sevette Nas mãozinha quando derepente apareceu um enorme sapo ele pulou encima da **sentopea** mais grasças a um passarinho que ia. Passado e pegou grasças a ele a **sentopea** escapou [...] (EJC4-11)

- (6) [...] Aí o passarinho levou a sentopéia para o seu ninho e o sapo pesando o que ia fazer para pegar a sentopéia e pensou e pegou um balão encheu e sobiu no ninho onde estava os **bichinhos**. (ENP4 – 10)

No exemplo (5), opera-se a coesão textual pela repetição do item lexical **sentopea** nos enunciados seguintes. Em (6), a reiteração por meio do nome genérico **bichinhos**, que retoma os referentes textuais **passarinho** e **sentopea**, promove a coesão lexical.

Segundo Halliday e Hasan (1976: 13), a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente, para a criação de um texto.⁷⁵ Esse é um dos aspectos criticados nessa proposta.

Brown e Yule (1993: 235-246), dentre outros, procuram mostrar que os mecanismos de coesão, considerados essenciais por aqueles autores para a textualidade, não são necessários nem suficientes para tornar um conjunto de frases um texto, nem para garantir a coerência textual. Há seqüências de enunciados (como os enunciados contíguos) que não contêm ou contêm poucas marcas coesivas e que se constituem textos, pois podem ser processados pela utilização não só de conhecimentos lingüísticos, mas também dos conhecimentos partilhados entre produtor/leitor, conhecimentos situacionais e conhecimentos enciclopédicos (*frame, scripts* etc)⁷⁶.

Uma outra crítica ao trabalho de Halliday e Hasan diz respeito à distinção entre endófora e exófora como recursos coesivos. Para esses autores, a referência exofórica contribui na criação do texto na medida em que liga um elemento lingüístico ao contexto da situação. No entanto, somente a referência endofórica é relevante para a coesão, pois permite a relação com uma porção precedente do texto. Para tanto, é necessária a presença obrigatória no texto de uma expressão referencial nominal antes do elemento remissivo para concretizar a relação coesiva. A anáfora, nesse caso, ficaria restrita a uma simples substituição de um elemento por outro. Brown e Yule (1993: 246-247) questionam tal exigência e argumentam que retroceder até a expressão original no texto para se ter acesso ao referente é uma estratégia pouco plausível como modelo de processamento textual, pois tanto a remissão anafórica quanto a exofórica envolvem aspectos cognitivos de representação mental ligados não apenas ao contexto de comunicação, mas também aos dados socioculturais partilhados entre os interlocutores do discurso.⁷⁷

⁷⁵ Embora Halliday e Hasan (1976:26) afirmem que o conceito de coesão dá conta das relações semânticas necessárias para a construção de um texto, eles reconhecem que essa noção precisa ser “suplementada” pela noção de “registro”, entendido como “um conjunto de configurações semânticas que é tipicamente associado com uma classe particular de contextos de situação e define a substância do texto: O QUE ELE SIGNIFICA, no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado, social, expressivo, comunicativo, representacional etc”. (Destaque dos autores)

⁷⁶ *Frames* são modelos globais que contêm o conhecimento de senso comum sobre um conceito central, mas sem qualquer ordenação entre eles. *Scripts* são planos estabilizados sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura (Koch e Travaglia, 1995:64-65).

⁷⁷ Também para Apothéloz (1995:29-30), tanto a exófora como a endófora têm o referente fora do texto, salvo se ele for uma entidade metalingüística, isto é, uma categoria puramente lingüística. Para a endófora, mais precisamente, tem-se uma expressão que o simboliza no texto e não o referente propriamente dito. Por isso, o autor propõe que as expressões exófora e endófora sejam usadas para designar, respectivamente, a referência dos objetos ainda não designados e dos objetos já designados

Ainda sobre a primeira questão, Marcuschi (1983: 28) explica que a presença de mecanismos de coesão no texto não é condição necessária nem suficiente para a textualidade, uma vez que há textos sem recursos coesivos mas, nos quais, *a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos.*

Na opinião de Koch (1992:19), mesmo se a coesão não se constituir condição necessária nem suficiente para definir um texto como texto, não se pode negar que o uso de elementos coesivos dá maior legibilidade ao texto, pois eles tornam mais explícitos os tipos de relações que se estabelecem entre os elementos lingüísticos constitutivos.

No exemplo em (7), a seguir, os elementos coesivos são bastante escassos, restringindo-se basicamente à recorrência do recurso fonológico supra-segmental, a rima, que tem função mínima na estruturação do sentido. Então, não é a presença de traços formais constitutivos que caracterizam o texto como tal, pois o poema pode ser visto como um texto coerente, cujo sentido global é apreensível a partir do próprio título, categoria que é considerada por Marcuschi (1983:15-22) um fator contextualizador perspectivo importante para uma interpretação possível e, portanto, para que a coerência possa ser (re)construída.

(7) Papel e sonho⁷⁸

Pensei
 escrevi
 li
 amassei
 joguei

Comecei
 demorei
 consegui
 terminei

no texto. No entanto, ele admite que o funcionamento desses mecanismos não é plenamente atendido por essa proposta, dado que o processo referencial exofórico ou anafórico opera sobre uma representação semântica.

⁷⁸ O texto, tomado de Buin (2002:29-30), foi produzido por um aluno do ensino fundamental.

Parei
fechei
guardei
saí

Pularam as letras
saíram
brincaram
sumiram
desapareceram
cheguei
nada encontrei

Desisti
a folha rasguei
o sonho fechei
Não é possível
Guardar o sonho
Num pedaço de papel

Em seus primeiros trabalhos sobre o tema⁷⁹, Koch atribui à coesão um caráter linear, pois a julga explicitamente revelada através de marcas lingüísticas presentes na superfície textual, as quais funcionam como pistas ou chaves para orientar os interlocutores na construção do sentido. Nesse momento, a coesão é considerada uma manifestação da coerência na superfície textual. Isso significa que para interpretar-se adequadamente as relações coesivas que o texto sugere é preciso que sejam efetuados determinados “cálculos” quanto ao sentido possível dessas relações. Nessa fase, torna-se difícil ou mesmo impossível estabelecer os limites nítidos entre coesão e coerência.

Koch (2001 e 2004) discorda da classificação de Halliday e Hasan, no que tange à separação entre referência e substituição e à definição de elipse, e postula dois grupos de recursos coesivos responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção

⁷⁹ Cf. Koch e Travaglia (1991 e 1995) e Koch (1992).

do texto: a *remissão* e a *seqüenciação*.⁸⁰ No primeiro grupo estão a referência, a substituição e a elipse de Halliday e Hasan. No segundo, a conexão (ou conjunção, para aqueles autores). Quanto à coesão lexical, a autora a distribui pelos dois grupos pelo fato de envolver os mecanismos de reiteração e de colocação.

A reiteração, realizada pela repetição de itens lexicais, funciona quer como recurso de remissão textual, quer como fator de progressão textual, participando de ambos os grupos. A colocação integra o segundo grupo e diz respeito à seleção de campos lexicais a serem ativados no texto, permitindo que o texto avance ao mesmo tempo que garante a manutenção do tema.

A coesão por remissão (referencial ou remissiva) pode desempenhar dupla função: a de (re)ativação e a de "sinalização textual".

A "sinalização textual" tem a função básica de organizar o texto, oferecendo ao interlocutor apoios para o processamento textual mediante "orientações" ou indicações para cima, para baixo, para a frente ou para trás (no texto escrito), ou estabelecendo uma ordenação entre os segmentos textuais ou partes do texto. Para a autora, essa função deve ser tratada como "dêixis textual", dado que não se trata de relações de referência ou correferência, mas de "mostração" dêitica no interior do próprio texto.

A (re)ativação de referentes no texto, de interesse para este trabalho, é realizada pela referenciação *anafórica* (remissão para trás) ou *catafórica* (remissão para frente), formando, segundo Koch, cadeias coesivas mais ou menos longas. As expressões que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonista e antagonista na narrativa) percorrem em geral o texto inteiro.

Considere-se o fragmento de uma história do *corpus*:

(8) Um dia **um sapo** bem grande queria provar o sorvete de uma sentopea. Mas a sentopea não queria dar um pouco **aquele sapo** mas **ele** não aceitou um não e logo **Ø** pulou em cima (d)a sentopea.(ENP4-11)

No exemplo, em (8), duas cadeias anafóricas se sobrepõem:

⁸⁰ Em seu trabalho *A coesão textual* (1992), Koch fala em *coesão referencial* (referenciação e remissão) e *coesão seqüencial*. Nestes trabalhos, mais recentes, ela faz uma revisão dessa classificação.

1ª cadeia: (no texto, em negrito)

um sapo → *aquele sapo* → *ele* → \emptyset

2ª cadeia: (no texto, sublinhado)

uma sentopea → *a sentopea* → *(d)a sentopea*

A primeira cadeia envolve a personagem principal da narrativa introduzida desde o começo por uma forma nominal (**um sapo**), em que o nome-núcleo vem especificado por um artigo indefinido. As formas nominal, pronominal e elíptica que constituem a cadeia (**aquele sapo, ele, \emptyset**) assumem a função de retomada desse referente, percorrendo todo o fragmento.

Na segunda cadeia, observa-se a introdução de uma nova personagem, a personagem tópico, que é referida por um sintagma nominal indefinido (**uma sentopea**), e esse referente, que vai sendo construído textualmente, é retomado por uma série de sintagmas nominais definidos (**a sentopea, (d)a sentopea**).

Essas cadeias referenciais coesivas têm papel importante na organização textual, pois contribuem para o sentido pretendido pelo produtor do texto.

A referenciação anafórica pode realizar-se por intermédio de recursos de ordem gramatical (pronomes pessoais de terceira pessoa, retos e oblíquos, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, numerais, alguns advérbios locativos e o artigo definido), como também por intermédio de elementos de natureza lexical, usados para reiterar referentes textuais, tais como repetição do mesmo item lexical (com ou sem mudança de determinante), sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, formas nominais (definidas e indefinidas), nominalizações e também por elipse, ou mesmo via inferenciação, a partir de “pistas” expressas no texto.

Alguns desses recursos serão retomados mais adiante neste capítulo.

A referenciação catafórica realiza-se preferencialmente através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros (*isto, isso, aquilo, tudo, nada*), mas também por meio das demais espécies de pronomes, de numerais, de advérbios pronominais (*aqui, aí, lá ali*) e de nomes genéricos.

Veja-se o exemplo, em (9):

- (9) Numa senta tarde de colo Juania a laguatinha rezovel toma um sorvete e pasia no bosque [...] quado derepete **uma** imami **coisa** se aprosinado mais Juania cortimuol a caminha era o Julinho o sapo com uma foni danada [...] (ENP4 – 12).

Nesse exemplo, tem-se um caso de remissão catafórica, visto que o nome genérico **coisa** remete para uma expressão que se lhe segue no texto (**o Julinho o sapo**), antecipando a sua interpretação.

A *coesão seqüenciadora* é aquela por meio da qual se faz o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos. O seqüenciamento dos elementos textuais ocorre nas relações de natureza semântica e/ou pragmático-discursiva que se estabelecem entre segmentos dos textos (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais) de forma direta, isto é, sem recorrências estritas, ou com recorrências de variados tipos.

Dentre os primeiros procedimentos, cita-se o uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical, encadeamentos por justaposição (com ou sem articuladores explícitos) ou por conexão (com a presença de conectores), articulação tema-rema etc. Os mecanismos de recorrência abrangem a reiteração de itens lexicais ou de expressões (com acréscimo de sentido ao enunciado), paralelismos (recorrência de estruturas lexicais com elementos lexicais diferentes), paráfrases (apresentação de um novo conteúdo semântico sob formas estruturais diferentes), recorrência de elementos fonológicos segmentais ou supra-segmentais (metro, rima, ritmo, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

Os exemplos seguintes ilustram a sequenciação sem e com recorrências.

- (10) 1 Era uma vez um lugar bonito com grama bem verdinha
 2 avia um rio bonito, lá nesse rio morava um sapo
 3 esse sapo não comia mosca ele comia sentopéia
 4 Um dia ele saio para pegar sentopeias ele vio uma com sorveite,
 5 ele temtou pega mais não conceguiu por que veio um
 6 passarinho e pegou [...] (ENP2 – 08).

No exemplo, em (10), a coesão textual se faz por meio de sucessivos encadeamentos, estabelecendo-se entre os enunciados que compõem o texto diferentes tipos de relações.

Em **esse sapo não comia mosca ele comia sentopéia**, (linha 3), existe uma relação de explicação ou justificação entre os enunciados por simples justaposição sem articulador explícito, em que sobre o primeiro enunciado encadeia-se um outro que o explica ou justifica. Tendo em vista a ausência do articulador, o lugar vazio deveria ter sido marcado por um sinal de pontuação (uma vírgula) por se tratar de um texto escrito. Mesmo assim, a coerência pode ser construída pelo leitor. Com base em seus conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos, ele supre essa falta, “repondo” mentalmente a marca faltante a partir de elementos que se encontram expressos na superfície textual.

Em **ele comia sentopéia. Um dia ele saio para pegar sentopeias**, (linhas 3 e 4), a justaposição é realizada por meio de um elemento de articulação temporal (**um dia**), que não constitui conector propriamente dito, mas funciona como demarcador de episódio (operador do discurso narrativo, para Perroni), marcando a ordenação temporal dos eventos na narrativa.

Já no trecho seguinte, (linhas 5 e 6), o encadeamento ocorre por conexão, com os articuladores *mas* (**mais**) e *porque* (**por que**).

No segmento **ele tentou pega mais não conceguio**, (linha 5), estabelece-se entre os enunciados uma relação discursivo-argumentativa de contrajunção, em que se articulam seqüências de enunciados cujos conteúdos se contrapõem, oposição que se confirma na explicitação da causa no enunciado seguinte.

Em **não conceguio por que veio um passarinho e pegou**, (linhas 5 e 6), existe entre os enunciados uma relação lógico-semântica de causalidade, visto que o segundo e terceiro enunciados encerram a causa que acarreta a conseqüência contida no primeiro.

(11) [...] o terrível sapo pulou para a direção da centopeia, mas um pássaro vio [...] e pegou primeiro a pequena centopeia, o sapo caio no chão e o passaro **voôu, voôu, voôu** tão longe [...] (ENP3 – 08).

No exemplo, em (11), foi usado o mecanismo de seqüenciação por recorrência, em que se processa a reiteração do mesmo item lexical (**voôu, voôu, voôu**), cujo efeito é

intensificar a carga semântica do verbo, expressando a idéia de prolongamento da ação referida. Dito de outra forma, a repetição **voôu, voôu, voôu** parece ter como funções enfatizar e reforçar a ação de voar do pássaro⁸¹, o que permite depreender-se que o pássaro voou cada vez mais alto, que o pássaro voou “tão longe”, o que contribui para a trama da história (complicação) e, por conseguinte, para a progressão textual.

A partir da classificação de Weinrich⁸², Koch (2003a:54-58) destaca a função coesiva dos tempos verbais, considerando três características constitutivas do sistema temporal: a atitude comunicativa (comentar, que implica uma atitude receptiva, atenta do ouvinte; e narrar, que implica uma atitude relaxada do ouvinte); a perspectiva (os tempos zero e os tempos retrospectivos e prospectivos) e o relevo, em que se dá realce a certas partes da narrativa (primeiro plano e segundo plano). Na língua portuguesa, fazem parte do mundo do comentário o presente (tempo zero), o pretérito perfeito (retrospectivo) e o futuro do presente (prospectivo). Do mundo do narrar, o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, que são os tempos zero; o mais-que-perfeito, que é o tempo retrospectivo, e o futuro do pretérito, o prospectivo⁸³.

Observe-se o exemplo a seguir:

- (12) Era uma vez um sapo com muita fome **éa** fazer 3 semanas que ele não **comea** nada as 12:30 horas. uma centopeia **passava** com um sovete de cascalho de côco com morango e uma cereja en sima quando ele **viu** ele **aprou** e **comecou** a lembe os beços.
Ele não **aquentom** e pam. **pulou** em sema da centopeia.
(EJC3 – 10).

⁸¹ Esse caso corresponde à categoria *repetição intensificadora* que integra a taxonomia das repetições estabelecida por Ramos (1983), retrabalhada por Bessa Neto (1991) e também revista por Marcuschi (1992).

⁸² Cf. Harald WEINRICH. *Tempus: besprochene und erzählte Welt*, 1964. Tradução espanhola: *Estructura y función de los tempos en el lenguaje*, 1971. Revisto por Koch (1999c: 36-48) e rerepresentado em Koch (2003a:54-58).

⁸³ Entende-se “mundo”, nesse contexto, como o possível conteúdo de uma comunicação lingüística (Koch, 1999c: 37). A indicação de relevo através do tempo verbal, em português, só ocorre no mundo narrado: o perfeito indica o primeiro plano (figura) e o imperfeito, o segundo plano (pano de fundo).

Com respeito àquelas características, nota-se no fragmento apresentado em (12) a recorrência dos tempos verbais imperfeito e pretérito perfeito, os quais dão pistas ao leitor para que identifique o tipo de seqüência, no caso, narrativa.

Aos enunciados que compõem a Orientação (*Era uma vez um sapo com muita fome éa fazer 3 semanas que ele não comea nada as 12:30 horas. uma centopeia passava com um sovete...*), associam-se as formas verbais no imperfeito do indicativo, as quais indicam o pano de fundo da narrativa, mostrando ao leitor a situação inicial, as personagens e algumas informações temporais que formam a cena, mas que são consideradas secundárias em relação àquelas que seguem. Quando um fato novo é introduzido, ocorre a troca do imperfeito para o perfeito do indicativo, assinalando-se a mudança de perspectiva, isto é, passa-se ao primeiro plano da narrativa (figura), o plano da ação propriamente dita. Garante-se, assim, a continuidade de sentido do texto como se observa em *quando ele viu ele aprou e comecou a lembe os becos. Ele não aquentom e pam. pulou em sema da centopéia.*

De maneira bastante simplificada, diz-se que são esses os recursos que asseguram a coesão verbal.

A diversidade de referenciais teóricos sobre o mecanismo de coesão permite a sua classificação em grupos e subgrupos diferentes conforme os autores⁸⁴. Não sendo propósito alongar-se mais sobre o tema, discute-se brevemente a proposta de Bronckart (1996) pelo fato de ele apresentar uma classificação diferenciada no que se refere aos mecanismos de coesão textual e, também, aos fenômenos de organização do texto, distinguindo-os em dois grupos: os de *coesão verbal* e os de *coesão nominal*.

Os mecanismos de *coesão verbal* são considerados mais complexos e tornam mais explícitas as relações de continuidade, de descontinuidade e/ou de oposição entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. O emprego de tempos verbais diferenciados - o imperfeito e o pretérito perfeito - caracterizam o discurso narrativo.

O fragmento seguinte ilustra a questão.

⁸⁴ Consulte, por exemplo, Brown e Yule (1993), Marcuschi (1983), Koch (1991, 1992, 1993, 1995, 2000 e 2004) e Fávero (1999).

- (13) **Era** uma vez um capo malvado que **queria** pega o sorvete da centonpelha uma ves o capo **estava** se preparado para ataca a cetonpelha o passarinho **viu** de la de sima e **velho** voando rapidamente e **pegou** a centonpelha [...] (EJC4 – 12).

No exemplo, em (13), aparecem basicamente os tempos verbais do relato: o pretérito imperfeito e perfeito (tempo zero). A mudança desses tempos permite que se determine o *status* das personagens principal e secundária, respectivamente, o **capo** e o **passarinho**, bem como os eventos em diferentes momentos da seqüência textual. Desse modo, direciona o foco de atenção do leitor para uma determinada personagem ou evento (figura), colocando em um plano secundário (fundo) as demais personagens ou eventos.

O relevo narrativo desse fragmento pode ser assim esquematizado:

Primeiro plano ou figura

(distinguem-se as ações propriamente ditas expressas no pretérito perfeito).

Segundo plano ou fundo

(distinguem-se as circunstâncias nas quais a ações se apóiam expressas no pretérito imperfeito).

Era uma vez um capo malvado
que queria pega o sorvete da
centonpelha
o capo estava se preparado para
ataca a cetonpelha

O passarinho viu

velho voando

pegou a centonpelha

Os mecanismos de *coesão nominal*, de acordo com Bronckart (1996), permitem que, na organização das informações no texto, o produtor proceda de forma a obter um certo equilíbrio entre informações novas (progressão) e informações que já existem (manutenção). Eles são responsáveis pela introdução de temas e/ou personagens novos,

por um lado, e pela retomada ou substituição deles no desenvolvimento do texto, por outro. As cadeias anafóricas, como já disse Koch, são as unidades que efetivam essas operações.

A história a seguir serve de exemplo:

(14) Uma bela manha uma **cêntopeia** estava passeando com um sorvete e seu sapo malvado feio e pulou ensima da **cêntopeia** e um passarinho fiu e pegou a **cêntopeia** e a minhoca ficou assustada por que viu aquilo mas depois quando o sapo caiu as minhoca ficou dando rizada e a abelha também.

E o sapo ficou pensando até que achou um balão quando ele chegou lá a abelha pensou e penso até que ela pegou um cerrote e quando o sapo pulou na manga aí a abelha cerro a manga e a manga caiu no chão com o sapo e todo mundo ficou dano rizada do sapo.

E o sapo ficou todo firido e a **cêntopeia** ficou grande e todo começou de novo. (ENP3-10).

Nesse exemplo, observa-se que a personagem tópico, **a cêntopeia**, que havia sido introduzida e mantida nas primeiras partes da narrativa (orientação e complicação), formando a primeira cadeia anafórica, só reaparece no final, ou seja, é reintroduzida na situação final, contribuindo para o desfecho da história.

A noção de coesão, assim como a de coerência, sofreu alterações significativas ao longo dos tempos. Hoje se sabe que a coesão não mais se limita à linearidade do texto, ou seja, nem sempre ela se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Os recursos coesivos, afirmam os autores, não são indispensáveis para a construção do sentido, da coerência textual, sendo esta, portanto, um princípio de interpretabilidade do discurso.

Segundo Koch (2003c:8), a coerência não está no texto, mas é construída a partir dele pelo produtor e leitor na situação interativa mediante a intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem socio-cognitiva e interacional. As marcas coesivas, ela esclarece, servem justamente para assinalar relações semânticas e/ou discursivas subjacentes (temporalidade, causalidade, condicionalidade, disjunção, contração etc), aumentando a legibilidade do texto toda vez que o gênero assim o exigir.

A esse respeito, Marcuschi (2003:45) também acrescenta que a coesão é importante e deve existir nem que seja por relações subentendidas e não realizadas lingüisticamente. As categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como semânticos e pragmáticos, uma vez que o texto deve ser concebido como uma seqüência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas.

Sob essa perspectiva, amplia-se o fenômeno da coesão. A coesão não se limita apenas à resolução dos aspectos da estruturação concreta dos nexos internos, como postulavam Halliday e Hasan (1976) e Koch (1992), mas integra-se a outras dimensões pragmático-discursivas operantes na configuração semântica da coerência, tais como as operações de remissão e retomadas referenciais, a criação ou recategorização de referentes, a rotulação ou sumarização de seqüências textuais, a introdução de recorrências produtoras de sentido, a seleção lexical adequada ao tema, ao estilo, ao gênero etc (Koch, 2003c:8).

Algumas dessas questões ainda serão abordadas neste capítulo.

2.3 Referenciação

Para retomar a questão do estudo do texto narrativo, tratar-se-á aqui do problema da construção da referência, que hoje tem sido foco de uma série de investigações em virtude dos ataques em muitas frentes que o conceito de sentido literal e a noção de referência como correspondência têm sofrido.

As respostas à indagação de “como a linguagem refere o mundo” são variadas, embora se possam distinguir na tradição dos estudos semântico-discursivos, de maneira geral, duas tendências fundamentalmente opostas no tratamento da referência.⁸⁵

Numa primeira concepção de sua natureza, Lyons (1974: 404), segundo a teoria semântica tradicional, diz que a referência expressa uma relação entre as unidades do léxico e determinados segmentos da realidade, para acrescentar mais tarde que ela é a função pela qual o falante/escritor indica através de uma expressão lingüística as entidades das quais está falando/escrevendo (Lyons, 1977: 177).

Essa tendência, de base filosófica realista, assume uma concepção de linguagem como transparente e referencialista, a partir da crença de que é possível dizer o mundo

⁸⁵ O termo *referir* veio do latim *referre* que, por sua vez, se originou do grego *anapherein*, com o significado de “trazer para trás”, “lembrar” ou “repetir” (Lyons, 1977:660).

de maneira objetiva, pois tanto a linguagem como o mundo estão previamente discretizados e podem ser correlacionados biunivocamente. A língua é entendida como uma nomenclatura, uma representação perfeita e adequada do mundo, numa relação especular com os objetos mundanos, ou como instrumento, que, se não mantém essa correspondência biunívoca com a realidade, modela essa mesma realidade e o próprio pensamento.

A visão de referência como representação extensional de referentes do mundo extra-mental ainda prevalece em muitos estudos lingüísticos. É o caso, por exemplo, de Milner, cuja proposta destaca duas espécies de referência, a real e a virtual.

A referência de uma seqüência nominal, para Milner ([1982]2003: 85), seria o segmento da realidade ao qual está associada; mas, uma vez que os segmentos da realidade não precisam ser, necessariamente, espaço-temporais, seria possível que os nomes abstratos, por exemplo, também fossem considerados como fazendo parte dessa realidade.

Existiria, então, uma *referência real* que se manteria entre as classes de unidades do léxico e as coisas do mundo, um conceito que traduz exatamente o que a concepção tradicional entende por referência propriamente dita, ou seja, aquela em que o falante/escritor, ao fazer uso de determinadas seqüências lingüísticas, remete aos objetos do mundo.

Haveria, também, uma espécie de *referência virtual*, que se estabeleceria, potencialmente, entre a unidade lexical e as propriedades e condições que a caracterizam. No léxico de uma língua, os itens se distinguiriam, dentre outros aspectos, por esse tipo de referência, e as classes ou tipos seriam nomeados de acordo com um conjunto de condições a serem atendidas.

Segundo Milner ([1982]2003: 86), a referência virtual equivale à noção de sentido lexical, na medida em que *tenta representar a definição do dicionário*, e em que as condições implicadas por ela correspondem exatamente ao significado descritivo do lexema. Um item lexical, para ele, só chega à sua referência real quando empregado no discurso. Caso contrário, sua significação lexical, de caráter lingüístico, não passará de referência virtual.

Na tentativa de ilustrar essa distinção, recorre-se ao seguinte exemplo do *corpus*:

- (15) A abelha ficou olhando tudo e falou, -cuidado com **esse sapo** ele esta faminto. (EJC3-10).

Depreende-se da explicação de Milner que, na seqüência em (15), a referência real da expressão nominal destacada (**esse sapo**) corresponderia à entidade do mundo da qual a abelha fala e que representa um perigo para a centopéia. Sua referência virtual, por outro lado, designaria as características/propriedades que descrevem uma classe ou tipo concebido como **sapo**, pelas quais se pode considerar sua referência real. Explicando, dir-se-ia que a identificação referencial desse sintagma nominal resulta de sua integração no contexto lingüístico definido pelo enunciado em que ocorrem a referência real e a virtual.

Do final do século XX para cá, observa-se uma mudança de perspectiva no tratamento da referência. Predomina uma noção representacional e construtivista da referência, como sugerem os trabalhos dos estudiosos franco-suíços Apothéloz, Reichler-Béguelin, Mondada e Dubois, dentre outros, e, no Brasil, os de Koch, Marcuschi e Cavalcante, os quais são tomados como suporte teórico deste estudo.

Os referentes, na versão desses autores, não remetem diretamente aos segmentos da realidade e não são, portanto, objetos do mundo, mas “construtos culturais”. Desse modo, eles preferem chamá-los “objetos **do** discurso” ou “objetos-**de**-discurso”, *représentations alimentées par l’activité langagière* (Apothéloz & Reichler-Béguelin, 1995: 239-240).⁸⁶

São esses objetos que os itens lexicais vão designar e não propriamente algo que esteja fora da mente, algo mundano. É nesse sentido que aqueles autores distinguem entre referentes mundanos (entidades extra-mentais e extra-discurso) e os objetos-de-discurso, aqueles que não preexistem ao discurso como tal, mas são gerados no seu interior pelos meios e processos lingüísticos.

Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995: 240), os objetos-de-discurso são altamente dinâmicos, ou seja, são introduzidos, conduzidos, retomados, identificados e podem modificar-se à medida que o discurso se desenrola. O reconhecimento do objeto-de-discurso e sua construção são resultados de uma interação entre o sujeito e o seu contexto físico, social e cultural. Por isso, eles afirmam que *chaque prédication le concernant modifie son statut informationnel en memoire discursive*⁸⁷. Isso significa

⁸⁶ Tradução: “... representações alimentadas pela atividade linguageira”.

Apothelóz e Reichler-Béguelin falam, inicialmente, de “objetos **do** discurso”, para depois introduzirem a expressão “objetos-**de**-discurso”, como sugerem Mondada e Dubois (1995:276), enfatizando o seu caráter dinâmico.

⁸⁷ Tradução: “... cada predicação relacionada a ele [ao objeto-de-discurso] modifica seu estatuto informacional na memória discursiva”

dizer que, uma vez introduzidos na memória discursiva⁸⁸, os objetos-de-discurso podem ser reativados, transformados, reconstruídos e recategorizados, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades. O sujeito, na interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição fazendo escolhas significativas para representar estados de coisas em função do seu “querer dizer”.

É a partir dessa concepção que se aponta na epígrafe deste capítulo a posição de Mondada e Dubois ([1995:288] 2004:34-35) de que *a discretização do mundo em categorias não é dada absolutamente a priori, mas varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que operam com elas*. A discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo que resulta de uma elaboração cognitivo-social que supõe negociação entre os interlocutores. As entidades designadas não são apriorísticas e sim diretamente relacionadas com as operações efetuadas pelos sujeitos na elaboração do seu discurso para representarem tais entidades, tendo em vista seus propósitos comunicativos.

Ancorados nessas noções, Marcuschi e Koch⁸⁹ vêem a referência não como uma atividade de etiquetar um mundo existente e previamente designado, mas como uma atividade criada na dinâmica interacional que *resulta da operação que realizamos quando, para designar/representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva com essa finalidade* (Koch, 2002:79).

Assim, interpretar uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em achar-lhe um antecedente lingüístico no texto ou um objeto específico no mundo, mas em unificar seu conteúdo com algum tipo de informação que se encontra presente na memória discursiva.

É nesse sentido que eles preferem substituir a noção de referência pela noção de referenciação, de modo a realçar a idéia de processo que caracteriza o ato de referir.

Essa posição implica entender a língua não como um código, ou um instrumento pronto para usos diversos, uma vez que ela é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída e não serve como um mero instrumento de espelhamento simétrico da realidade (Koch e Marcuschi, 1998: 173).

⁸⁸ A memória discursiva constitui o conjunto evolutivo de conhecimentos oficialmente partilhados pelos interlocutores, sendo alimentada pelo discurso, pelos elementos percebidos associados à situação discursiva e pelas inferências que deles decorrem.

⁸⁹ Essas noções são defendidas pelos autores em vários dos seus trabalhos, a exemplo de Koch (1999 a,b; 2000; 2002; 2004); Marcuschi (1997; 2001a;2003); Koch e Marcuschi (1998) e Marcuschi e Koch (1998).

Como bem enfatiza Marcuschi:

...a língua não é uma representação especular do mundo, e sim uma apresentação; a língua não é um retrato, e sim um trato do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele. Mais do que capital, a língua é uma moeda servindo para trocas; mais do que um almoxarifado de mercadorias disponíveis (um estoque de itens lexicais), a língua é uma carpintaria (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de trilhos a ligar dois pólos – o mundo e a mente – mas um conjunto de trilhas que decidimos seguir mesmo que se dê em aporias (Marcuschi, 2001: 40).

De acordo com essa visão de língua, entende-se que as categorias e objetos-de-discurso pelos quais o sujeito “compreende o mundo” elaboram-se no curso de suas atividades e são marcados por uma instabilidade constitutiva, como sugerem Mondada e Dubois.

Assim, elas se expressam:

Les catégories [utilisées pour décrire le monde] sont généralement instables, variables et flexibles [...] ces instabilités [...] [sont] inhérentes aux objets des discours et des pratiques, et [sont] liées à des propriétés intersubjectivement négociées des dénominations et des catégorisations dans les processus de référénciation⁹⁰. (Mondada & Dubois, 1995: 278).

Ao interpretar essas palavras, Koch (2002:79-80) afirma que, no discurso, quer se trate de objetos sociais, quer de objetos “naturais”, aquilo que é habitualmente considerado como um ponto estável de referência para as categorias *pode ser decategorizado, tornado instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista*. No entanto, ela ressalta que não nega a existência da realidade extramente, pois esta continua sendo a base para a designação, nem tampouco estabelece a subjetividade como parâmetro do real, mas apenas destaca que nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Em outras palavras, a autora afirma que no discurso o real é re-elaborado, re-elaboração esta que *deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua*.

⁹⁰ Tradução: “As categorias [usadas para descrever o mundo] são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis [...] essas instabilidades [...] [são] inerentes aos objetos dos discursos e às práticas e [são] ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações nos processos de referenciação”.

Tais considerações levam Koch (2004:59) a distinguir as categorias *referir, remeter e retomar*, freqüentemente vistas como idênticas, mas entre as quais existe uma relação de subordinação hierárquica, a saber:

- a) a retomada implica remissão e referenciação
- b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada
- c) a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada.

A referenciação é um caso geral de operação dos elementos designadores. Portanto, todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, independentemente de serem os mesmos elementos que recorrem ou não. A determinação referencial acontece como um processamento da referência na relação com os demais elementos do co-texto (ou do contexto), mas não necessariamente como retomada referencial (correferenciação).

Na esteira da interpretação de Koch e Marcuschi é que se faz uso do termo referenciação neste trabalho, e a concebe também como um processo lingüístico, cognitivo e co(n)textual, e não como uma relação de correspondência entre o termo lingüístico e as coisas, como expressa o conceito tradicional de referência.

Um dos pontos privilegiados para se entender os processos de referenciação é o estudo dos mecanismos coesivos do texto, principalmente aqueles pelos quais os referentes são introduzidos, mantidos e retomados na progressão textual. O estudo das anáforas tem recebido especial atenção dos lingüistas, sobretudo porque tem trazido à luz muitos dados que confirmam a hipótese sócio-cognitiva da linguagem. A anáfora será o tema da próxima seção.

2.4 Anáfora e mecanismos de referenciação anafórica

Não existe entre os estudiosos uma posição unânime no que tange à própria definição de anáfora.⁹¹ Em comum, no entanto, existe a noção de que a anáfora consiste em uma relação entre dois elementos, sendo um deles denominado

⁹¹ A palavra *anáfora* adveio do latim *anaphora*, que se formou da junção da partícula de reduplicação *ana* com o radical *phoros*, significando “que leva, que conduz” (Bueno, 1988:102).

antecedente/correferente/fonte ou termo anaforizado, conforme a terminologia do autor, e o outro, elemento anafórico/forma referencial ou remissiva ou termo anaforizante.⁹²

Com base no valor etimológico do termo “referir”⁹³, tem-se adotado tradicionalmente a concepção de que um elemento anafórico (um pronome) refere-se àquilo a que seu antecedente se refere (Lyons, 1977:660). Esse conceito, além de fazer supor que a linguagem refere diretamente o mundo, circunscreve a anáfora nos limites da correferencialidade, o que hoje já é questionado.

A literatura sobre a anáfora é vasta e rica; várias são as abordagens teóricas que buscam fornecer uma descrição do fenômeno. Dependendo do viés da interpretação, observa-se, por vezes, ênfase ora nos aspectos lingüísticos, ora nos aspectos cognitivos ou, ainda, nos aspectos contextuais. No entanto, uma definição que se paute apenas em um desses aspectos não é suficiente para dar conta da abrangência do fenômeno anafórico, nem, conseqüentemente, para se obter uma compreensão e um tratamento adequados dessa questão.

Diante desse impasse, pretende-se levar em conta o aspecto lingüístico da anáfora neste trabalho, enveredando-se, por vezes, pelo viés cognitivo-discursivo. Para tanto, abordam-se nesta seção alguns aspectos que dizem respeito à problemática geral da anáfora, a partir de pesquisas representativas a que se teve acesso, sem, contudo, enfocar os problemas mais específicos a ela relacionados.

As divergências a respeito da concepção da anáfora dão origem, grosso modo, a dois blocos distintos no tratamento do fenômeno anafórico: um, que mantém uma visão clássica da anáfora, considerando-a no sentido estrito do termo; o outro, que compartilha de uma visão mais ampla, redefinindo o seu conceito. Essas duas direções são abordadas, genericamente, a seguir.

2.4.1 ANÁFORA NA VISÃO CLÁSSICA

Os partidários da concepção estrita da anáfora a vêem como um fenômeno fundamentalmente ligado à coesão textual e caracterizado pela retomada de um segmento do texto por outro. A anáfora acontece quando um elemento – um pronome – aponta para trás, para o seu antecedente (Halliday & Hasan, 1976:14). Essa noção caracteriza a anáfora como uma relação correferencial em que o elemento anafórico

⁹² Consulte, entre outros, Milner (1982).

⁹³ Cf. seção 2.3. Nota 85, à p. 78.

precisa ter um antecedente na expressão lingüística no qual possa buscar o seu valor referencial. Assim é que o próprio termo anáfora é conhecido mais comumente como uma relação correferencial particular entre itens textuais, entre uma expressão nominal particular no texto e um pronome consecutivo. A função que o pronome anafórico realiza é descrita como um elo coesivo entre duas ou mais sentenças que são conectadas, tanto que elas são interpretadas como formando uma unidade textual. Para essa concepção, portanto, a anáfora deve ser correferencial e o antecedente deve ser explícito.

Como representação clara desse ponto de vista tem-se a proposta de Halliday e Hasan (1976), já analisada brevemente em seção anterior. Por essa razão, discute-se a proposta de De Weck (1991), fundada também naqueles autores⁹⁴, a qual mostra os resultados do seu exaustivo estudo sobre o desenvolvimento dos processos anafóricos em diferentes tipos de textos (a narrativa, inclusive) produzidos oralmente e por escrito por crianças e jovens, na faixa etária dos 8 aos 15 anos de idade (para as produções escritas), em situações igualmente diferenciadas de produção. Apesar de os textos terem sido escritos em língua francesa (e esse dado é preciso ser observado), considera-se relevante o seu estudo para o presente trabalho em virtude das semelhanças existentes no que se refere à população investigada (faixa etária, escolaridade), situação de produção e modalidade de linguagem, a par da identificação no *corpus* dos mesmos casos apresentados pela autora.

Usando uma terminologia diferenciada, De Weck destaca doze tipos de unidades anafóricas, classificados em duas categorias principais: *anáforas pronominais* e *procedimentos anafóricos nominais*, além de uma categoria denominada *outros*.

A categoria denominada *anáforas pronominais* abrange seis tipos assim especificados: os pronomes pessoais de terceira pessoa, demonstrativos, pronomes e adjetivos possessivos (que correspondem aos pronomes possessivos adjetivo e substantivo, em português), pronomes relativos e indefinidos. A autora ressalta que os adjetivos possessivos, mesmo pertencendo à categoria de determinantes, têm uma função referencial semelhante à dos pronomes. Em um sintagma nominal que contém um possessivo somente este é considerado como tendo um valor anafórico e não o sintagma inteiro.

⁹⁴ Apesar de De Weck, à página 119, declarar ter levado em conta diversas propostas de classificação das anáforas, ela opta por estabelecer uma tipologia diferenciada que se situa entre a de Halliday e Hasan (1976) e, especialmente, a de Charolles (1978).

Os exemplos, a seguir, ilustram essa categoria.

- (16) A largata estava com um corvete e o sapo chegou **ele** oiho para a largata e depois **ele** deu um pulo [...] (ENP2-08)
- (17) O sapo e o outros bichos compraram. **Uns** compraram picole e **outros** sorvete [...] (EJC2-08)
- (18) - Algun tempo atrás o sapo estava, procurando comida e na frente dele tinha uma sêntopeia [...] e entam ele pulou ensima da sêntopeia [...] o **seu** amiginho passaro ajudou ele, e o sapo bateu a cara no chão [...] (EJC4-10)

Em (16), o elemento anafórico é um pronome pessoal de terceira pessoa (**ele**), que retoma explicitamente a fonte (**o sapo**), reiterando-a no enunciado seguinte. Também, em (17), os pronomes indefinidos **uns** e **outros** retomam parcialmente um subconjunto do referente textual pluralizado (**outos bichos**), constituinte do sintagma nominal complexo (**o sapo e o outos bichos**). Tem-se, nesse caso, uma anáfora com retomada parcial, em que o nome-núcleo é elidido. Observa-se, no exemplo em (18), que o possessivo adjetivo **seu**, embora seja um constituinte do sintagma nominal posteriormente introduzido, anaforiza o sintagma nominal-fonte já mencionado no contexto precedente (**sêntopeia**), relacionando-o ao nome-núcleo que ele especifica (**amiginho**), elemento que exprime o tipo de relação existente.

Os procedimentos anafóricos nominais compreendem cinco subcategorias que incluem:

- a) a *repetição*, que consiste na recorrência do grupo nominal (determinante e lexema) tal como empregado na primeira menção de elementos narrativos (personagem ou evento).

No exemplo, a seguir, a expressão nominal **a centopeia** retoma inteiramente (isto é, correferre) o referente textual introduzido que está sendo reiterado e preserva seus traços lexicais básicos.

(19) - A centopeia estava tomando o seu sorvete. Até que apareceu um sapo querendo comer **a centopeia** quando o sapo pulou. Para pegar **a centopeia** o passarinho apareceu com a abelha [...] (ENP2-08)

b) a *definitivização*, que corresponde à passagem do grupo nominal com artigo indefinido para grupo nominal com artigo definido, mantendo-se a identidade do lexema nominal nas duas ocorrências, como se vê no exemplo abaixo:

(20) Um dia quando a centopeia estava pasando com seu sovete apareceu um sapo muito guloso e quando a centopeia olhou para tras **o sapo** deu um pulo [...] (EJC2 – 08)

Nesse exemplo, o referente explícito no co-texto e designado pelo grupo nominal com determinante indefinido é retomado com identificação referencial total (correferencial) pelo sintagma nominal com determinante definido (**o sapo**).⁹⁵

c) a *referenciação dêitica intratextual*, que equivale à passagem do grupo nominal com artigo definido ou indefinido para o grupo nominal com demonstrativo, mantendo-se, igualmente, a identidade do lexema nominal. Em geral, esse tipo constitui a primeira anaforização de elementos que se situam no co-texto imediato.

O exemplo em (21) serve de ilustração:

(21) Era uma vez um lindo jardim. **Nesse jardim** havia um sapo, uma lagarta, um pássaro, e uma abelha. **Este sapo** queria muito comer **essa lagarta** [...] (ENP3 – 10)

A análise desse fragmento mostra que os demonstrativos especificam os lexemas nominais das expressões referenciais (**nesse jardim, este sapo, essa lagarta**) e, por seu

⁹⁵ A questão dos artigos indefinido e definido é tratada, brevemente, na análise dos dados.

intrínseco poder dêítico, chamam a atenção sobre os referentes designados. Essas expressões definidas estabelecem uma relação anafórica correferencial com os grupos nominais presentes no co-texto imediato (**um lindo jardim, um sapo, uma lagarta**, respectivamente).

Esse tipo se destaca na proposta de De Weck pelo fato de diferir da concepção de dêixis textual adotada por Koch (2000), já mencionada.⁹⁶ Com base em Ehlich (1981), Koch assume que esse tipo especial de dêixis não se caracteriza por estabelecer relações de referência ou de correferência, mas funciona como mostração dêítica no interior do próprio texto, mediante o emprego de expressões como *acima, abaixo, a seguir, mais adiante* etc. Essas expressões exercem a importante função de localizar conteúdos na linearidade do texto.

Já para Marcuschi (1997), citado por Heine (2000:114), incluem-se também no domínio da dêixis textual os demonstrativos *isso, isto, esse* etc, os quais servem à retomada de blocos textuais, orientando o foco de atenção do leitor para lugares específicos no texto.

- d) o subconjunto, denominado *substituição lexical* que, diferentemente dos três anteriores, caracteriza-se por apresentar uma dupla alteração: no determinante – passagem do artigo indefinido para o artigo definido ou demonstrativo – e no lexema nominal, conquanto seja essa última alteração que assegure a possibilidade de identificação do referente. Inclui-se nessa subcategoria uma variedade de procedimentos. Levando em conta a relação semântica entre os lexemas dos sintagmas nominais antecedente e posterior, De Weck destaca os hiperônimos, os sinônimos e um terceiro tipo em que um mesmo referente é designado segundo diferentes pontos de vista. Essa possibilidade é exemplificada pela autora com os casos em que uma personagem é designada a partir de sua natureza (humano, animal etc.) e, posteriormente, a partir de sua função ou sua relação com as outras personagens (mãe, madrinha etc).

Em (22), ilustra-se esse caso com uma relação semântica de hiperonímia (todo-partes), em que o anafórico, a forma nominal definida **os animais**, é um superordenado

⁹⁶ Cf. seção 2.2

que especifica uma classe e inclui em seu sentido cada um dos lexemas nominais antecedentes (**sentopea, passaro e abelha**).

- (22) [...] para a surpresa da sentopea e do passaro a abelha estava com um serote. Dirrepente apareceu aquele sapo e [...] a abelha teve uma idea e ela cortou o talo da maçam e u sapo si isburachouse no chão. **Os animais** quase morreu de dar risada. (ENP4 – 11)

No que se refere a esse subconjunto, observa-se que, a despeito de De Weck propor que a passagem do determinante seja do indefinido para o definido ou demonstrativo, na sua análise dos textos narrativos existem exemplos de um tipo de substituição lexical, denominada *substituição lexical reagrupante*, em que na primeira ocorrência dos grupos nominais os determinantes são definidos. Essa categoria, na maioria das vezes, anaforiza no mínimo dois elementos importantes para o desenvolvimento da dinâmica narrativa por meio de uma única expressão, quer sejam eles personagens ou objetos ligados às ações por elas desenvolvidas. É fundada, às vezes, em características formais e semânticas. Do ponto de vista formal, dois sintagmas nominais são retomados por um só; do ponto de vista semântico, o lexema escolhido pode, ainda, estar em relação de hiponímia ou de mudança de ponto de vista. Também no *corpus* em estudo encontra-se essa categoria.

- (23) Era uma vez o sapo e a lagarta **os dois [amigos]** foram passear con um congumelo [...] (ENP3 – 10).⁹⁷

No excerto, em (23), adaptado para ilustrar esse caso, os referentes são designados por meio dos sintagmas nominais definidos **o sapo** e **a lagarta** no co-texto precedente, os quais são retomados pela expressão **os dois [amigos]**, que os reagrupa. Esse tipo de substituição lexical, como se vê, opera uma condensação, uma espécie de síntese de diferentes protagonistas por meio da designação de um aspecto que lhes é comum.

⁹⁷ A história da qual foi extraído o exemplo (23), reapresentado em (24), não figurará entre os anexos por ter desviado do tema.

- e) a *nominalização (stricto sensu)*, que consiste na transformação de um sintagma verbal ou de uma proposição em um sintagma nominal, possibilitando uma condensação de uma parte do texto. De acordo com De Weck, essa forma não constitui em si uma anáfora, mas alguns de seus empregos são efetivamente anafóricos. Os elementos narrativos anaforizados não são personagens nem instrumentos ligados às ações por elas realizadas, mas as próprias ações ou processos da trama narrativa que são retomados por meio de um lexema nominal derivado de um lexema verbal precedente.

No exemplo, em (24), reapresentado em sua forma original, realiza-se um processo morfológico de nominalização que envolve a retomada de uma predicação verbal. Nesse caso, o nominal deverbal **passeio**, constituinte do sintagma preposicional **nesse passeio**, é introduzido por um determinante demonstrativo que assegura a atribuição da função anafórica.

- (24) Era uma vez o sapo e a lagarta os dois foram passeia com um congumelo. **Nesse passeio** eles encontram as amigas de longos anos são eles, abelha, sapo, minhocas, lagarta e um passarinho [...] (ENP3 – 10).

Ressalte-se que, a partir da definição da nominalização no sentido estrito, a autora postula, ainda, outras subcategorias em que a retomada do processo verbal se efetiva por meio de formas nominais, as quais mantêm uma relação de ordem sinonímica ou hiponímica com um antecedente, construindo, em graus diversos, uma condensação do texto ou de uma parte dele.

Na categoria *outros*, a autora inclui os advérbios de lugar, tais como *lá* (lá – bas), *aí* (lá), *acima* (en – dessus) etc.

No exemplo, a seguir, o advérbio pronominal de lugar **lá** opera como um anafórico por retomar um lugar a que o elemento de referência (o sintagma preposicional **no jardim**), presente no co-texto anterior, se refere. Tal elemento é dotado do traço semântico [+ localizável] e possui as mesmas instruções de sentido dadas pelo **lá**, o que lhe atribui o *status* de um adverbial locativo. Nesse caso, existe

entre a forma remissiva e o elemento de referência não só identidade referencial, mas também identidade de função.

(25) Um dia uma pequena centopeia estava no jardim tomando seu belo sorvete.

Foi quando chegou o malvado sapo, que também vivia **lá**, o malvado sapo deu um pulo bem alto que assustou a pobrezinha [...] (ENP3– 10).

Como se pode observar, nos casos elencados realiza-se um processo de referenciação que opera intratextualmente e que confere à referência o seu *status* coesivo.

2.4.2 ANÁFORA REDEFINIDA

Para os adeptos da concepção ampliada de anáfora, ela serve tanto a continuidade e manutenção referenciais quanto à construção dos sentidos no texto, sendo essencial no processo de referenciação. De vez que os aspectos centrais das análises na perspectiva ampla estão relacionados a essa dinâmica, o traço fundamental da anáfora é a continuidade referencial, ou seja, que referentes anteriormente ativados participam do “cálculo de sentido” de novas expressões introduzidas.

Conforme ressaltam Marcuschi e Koch (1998:12), um anafórico nem sempre é pronominal (existem anáforas nominais definidas ou não) nem correferencial; também nem sempre tem um antecedente explícito no co-texto; nem sempre implica uma retomada, e nem toda anáfora nominal é co-significativa.

O conceito de anáfora, para esses autores, é bem mais amplo. A anáfora é um processo em que se dá uma relação entre dois elementos textuais, com diferentes configurações, em que a progressão referencial não ocorre necessariamente pela retomada, mas sempre por algum tipo de remissão. Pode acontecer de o antecedente não estar explícito lexicalmente, mas inferido no co-texto, o que define a anáfora como *uma estratégia de textualização que não supõe continuidade linear de referentes (idênticos)* (Marcuschi e Koch, 1998:13).

A esse propósito, eles observam que é preciso distinguir entre remissão e retomada, noções muitas vezes aceitas e indevidamente aplicadas como equivalentes, apenas por constituírem ambas um tipo de determinação referencial. São operações com elementos designadores, mas, entre os quais, existe uma diferença conceitual: enquanto a remissão é uma atividade própria de qualquer elemento fórico, cujo componente dêitico tem a função de apontar na direção de um outro elemento do contexto ou da situação, a retomada se prende à continuidade de um ponto central de referência, que não implica necessariamente identidade (correferência). Portanto, ainda que coexistam, as duas noções não coincidem, porque se definem segundo critérios bem distintos.

Tendo em vista a concepção larga de anáfora, as possibilidades de ocorrência desse fenômeno são múltiplas. Não obstante, Marcuschi e Koch reconhecem que o primeiro tipo de anafórico, e mais representativo, é de fato aquele que correferê, isto é, que retoma totalmente⁹⁸ um referente e que, além disso, mantém o significado da expressão referida, estabelecendo com ela uma relação de co-significação⁹⁹. Aqui são incluídos os casos prototípicos de anáfora, na acepção estrita, tais como aqueles em que o referente está explícito e é retomado de variadas formas.

Reportando-se aos exemplos anteriores, de (16) a (25), nota-se que, em sua maioria, as formas remissivas recuperam referentes idênticos aos de suas fontes, designados explicitamente no co-texto por uma forma nominal. Ocorre entre os termos anaforizantes e os anaforizados, portanto, uma relação de correferência (identidade referencial), processo freqüentemente considerado como o protótipo da anáfora. No entanto, como já sublinharam Marcuschi e Koch (1998), há casos de relação anafórica em que não há correferência, a exemplo das chamadas anáforas indiretas, que têm dentre suas características fundamentais a não-correferencialidade.

Ilari (2001:94) também chama a atenção para o fato de serem a anáfora e a co-referência fenômenos correlacionados, mas distintos. Para ele, a linha de reflexão que acredita ser o fundamento da anáfora uma operação semântica de correferência é reducionista, pois pode haver anáfora entre expressões nominais mesmo quando essas expressões não são referenciais e, reciprocamente, é possível haver correferência entre sintagmas nominais que aparecem em pontos diferentes de um mesmo texto, sem que haja anáfora. Em outros casos, é possível anaforizar omitindo o anafórico. Essa

⁹⁸ Grifo dos autores.

⁹⁹ Ressalte-se que a co-significação processa retomadas textuais com elementos que têm o mesmo sentido, mas não necessariamente a mesma referência.

possibilidade se manifesta de várias maneiras, que em sua maioria envolvem o uso de expressões relacionais, sejam elas predicados de dois lugares (inclusive predicados comparativos), expressões que identificam papéis temáticos, expressões que indicam o nexos entre dois conteúdos proposicionais, ou outras.

Eis um exemplo do autor:

(26) Um cachorro foi atropelado na Avenida Samuel Martins. **Por muito menos** já houve mortes na Vila Cristo. (Ilari, 2001:99)

Na interpretação de Ilari, a expressão destacada **por muito menos** providencia a continuidade referencial e corresponde a *por muito menos do que um atropelamento daquele cachorro*, em que o anafórico é omitido.

Outras situações de anáfora se afastam do padrão de correferência, nas quais a apreensão dos processos anafóricos não se alcança somente por meio de recursos estritamente lingüísticos, visto que, além dos elementos que fazem remissão a outros expressos no texto, estão incluídos na noção de anáfora aqueles que remetem a elementos do universo cognitivo dos interlocutores, desde que ativados por alguma expressão do texto. É o que será apresentado a seguir.

A) Casos em que um referente textual é recategorizado lexicalmente¹⁰⁰, cujas condições particulares de manifestação são resumidas adiante.

Uma dessas condições é o uso de expressões nominais definidas, também denominadas *descrições definidas*, representadas pelos sintagmas nominais constituídos, minimamente, de um determinante (artigo definido ou demonstrativo) e de um nome (substantivo), as quais atribuem determinadas propriedades a seus referentes.

Segundo Vendler (1967:33-69), citado por Ilari (2001:95), a presença do determinante é considerada uma marca lingüística explícita de que uma operação de

¹⁰⁰ Marcuschi e Koch (1998:13) explicam que “a recategorização acha-se fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação... A característica mais saliente de todas as remissões referenciais que envolvem recategorização é a não-co-signitividade. Recategorizar um determinado referente é um processo de designação que se dá com base em sub-processos específicos (...) [dentre os quais]: ressemantização; associação; aspectualização; hiponímia ou hiperonímia, seleção de membros do conjunto; procedimentos de explicitação”.

restrição foi realizada, e o mecanismo *standard* para realizar a restrição é o uso de orações relativas (eventualmente reduzidas a um adjetivo ou a um adjunto).

As expressões referenciais definidas podem assumir, de acordo com Marcuschi e Koch (1998:8), as seguintes configurações em português.¹⁰¹

- Determinante + Nome
- Determinante + (Modificador (es)) + Nome + (Modificador (es))
- Determinante {
 - Artigo definido
 - Demonstrativo
- Modificador {
 - Adjetivo
 - Sintagma preposicional
 - Oração relativa

O emprego dessas expressões, segundo os autores, envolve uma escolha dentre as propriedades ou qualidades que podem caracterizar o referente, escolha que será feita, em cada contexto, tendo em vista as intenções do produtor do texto. Trata-se, muitas vezes, da ativação, dentre os conhecimentos supostamente partilhados com o(s) interlocutor(es) (ou seja, a partir de um *background* considerado comum), de características ou traços do referente que o locutor tenta fazer sobressair.

É de Koch o exemplo citado.

(27) Pelé deu ontem uma entrevista coletiva à imprensa. **O ministro** discutiu problemas relativos ao desporto nacional. (Koch, 1999a: 70)

Em (27), a expressão definida **o ministro** recategoriza acrescentando uma informação que particulariza o referente. Para construir de modo adequado o sentido proposto para a expressão referencial, o leitor precisa recorrer à sua competência enciclopédica, a qual lhe permite reconhecer que se trata aqui do ex-jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento, Pelé, e do cargo de Ministro do Desporto que ele ocupou no primeiro governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso,

¹⁰¹ Os parênteses indicam opcionalidade de realização dos constituintes, e as chaves, a possibilidade de ocorrência, sugerindo, contudo, que a escolha de um desses elementos exclui a presença do outro.

conhecimento que ele compartilha com o produtor do texto. Nesse caso, **Pelé** e **o ministro** se referem à mesma pessoa, ocorrendo, ainda, uma correferenciação.

A escolha de determinada descrição definida pode, também, trazer ao leitor/ouvinte informações importantes acerca das opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na produção de sentido. Ou, pode ser que o locutor/escritor queira, exatamente, dar a conhecer ao ouvinte/leitor, mediante o emprego de uma descrição definida, propriedades ou fatos ligados ao referente que acredita desconhecidos do parceiro, embora os apresente como se já fossem conhecidos.

No exemplo, em (28), também tomado da autora, o objetivo do produtor do texto parece ser, na verdade, o de anunciar o que o governo vai editar na semana seguinte.

(28) O governo está jogando pesado. **A nova MP que está para ser publicada na próxima semana** é uma prova patente dessa minha afirmação. (Koch, 1999a: 71)

De modo geral, a escolha do nome-núcleo da descrição definida, bem como de seus modificadores, é de extrema importância. Por exemplo, o uso de fórmulas de endereçamento, de dada variante da língua, de gírias ou jargões profissionais, de determinado tipo de adjetivação, de termos diminutivos ou pejorativos, fornece aos parceiros pistas valiosas para a interpretação do texto e a captação dos propósitos com que é produzido.

A estratégia de descrição definida implica, como se vem falando, uma recategorização lexical, a qual pode importar uma *rotulação* e uma *avaliação*.

Segundo Francis (1994:83-101), a *rotulação* (“labelling”) diz respeito a um tipo de coesão lexical dos grupos nominais, cuja característica principal é a exigência de realização lexical em seu co-texto. Os rótulos podem funcionar cataforicamente – *rótulo prospectivo* – ou anaforicamente – *rótulo retrospectivo*.

O *rótulo retrospectivo*, que aqui interessa, opera uma recategorização da informação precedente por meio de novas predicções atributivas. O critério principal para se identificar um grupo nominal anaforicamente coesivo como um rótulo retrospectivo é a inexistência de um grupo nominal particular a que ele se refira. Como

afirma a autora, *it is not a repetition or a “synonym” of any preceding element*¹⁰². O rótulo retrospectivo é apresentado como equivalente à oração ou às orações que ele substitui, embora nomeando-as pela primeira vez. Ele indica ao leitor exatamente como deve ser interpretada essa extensão do discurso, e isso fornece o esquema de referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido.

Os nomes nucleares de rótulos retrospectivos são, em geral, precedidos de um dêitico específico, tais como *o, este, aquele, esse, tal* e, também, de outros modificadores.

De acordo com Koch (1999a:72), a descrição definida, muitas vezes, ao operar a recategorização do referente, transmite-lhe ainda determinada orientação argumentativa, função que Francis (1994) denomina *avaliação*.

Eis um exemplo da autora.

- (29) Muitas pessoas acreditam que existam outros planetas habitados. **Esse absurdo** não é digno de qualquer credibilidade: (Koch, 1999a: 72)

No exemplo de Koch, em (29), percebe-se que a escolha da descrição definida em negrito não se dá de forma neutra, visto que ela marca uma recategorização claramente avaliativa de ordem negativa. Por outras palavras, essa retomada anafórica constitui uma marca que o produtor escolhe para deixar transparecer o seu ponto de vista em relação ao que ele diz/escreve, imprimindo à expressão nominal **esse absurdo** enorme força argumentativa.

O emprego de uma expressão definida pode, ainda, sumarizar informações presentes anteriormente no co-texto, função denominada *encapsulamento*.

O encapsulamento anafórico, para Conte (1996:1), é definido como um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Essa porção de texto (ou segmento) pode ser de extensão ou complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença). Os referentes dos sintagmas nominais anafóricos não são indivíduos, mas referentes textuais abstratos – *higher-order entities*¹⁰³, como chama a autora – tais como estados de coisa, eventos, situações, processos, fatos, atividades, questões etc.

¹⁰² Tradução: “... não é uma repetição ou um ‘sinônimo’ de nenhum elemento precedente.”

¹⁰³ Tradução: “... entidades de uma ordem superior...”.

Tais nomes-núcleo (em sua maior parte introduzidos por um demonstrativo) são inespecíficos, exigindo realização lexical no co-texto, devendo o ouvinte / leitor reconstruí-los ou mesmo construí-los mediante uma estratégia cognitiva de formação de complexos, bem como de interpretação de informação adicional.

Na opinião de Koch (2002), esta é uma função particular das *nominalizações*. Conforme será visto mais adiante, as nominalizações, ao sumariarem as informações contidas em segmentos precedentes do texto (informações-suporte), encapsulam-nas sob a forma de uma expressão nominal (substantivo-predicativo), atribuindo-lhe o *status* de objeto-de-discurso. Trata-se, pois, de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, ou seja, que transmitem tanto a informação dada como a informação inferível e nova. Geralmente aparecem em inícios de parágrafos.

O exemplo, em (30) ilustra esse caso.

- (30) A Polícia Militar, durante uma *blitz*, prendeu hoje vários moradores da favela da Rocinha. **Essa detenção brutal e sem motivo declarado** revoltou os moradores do lugar.
(Koch, 2002:101)

Nesse exemplo, o encapsulamento se efetua por meio de uma forma nominalizada acrescida de modificadores axiológicos negativos (**a detenção brutal e sem motivo declarado**), uma informação nova que sumariza e explicita o evento descrito pelo verbo da proposição anterior, destacando o ponto de vista do produtor do texto sobre a entidade referida.

Num esboço de síntese, pode-se dizer que, segundo Koch (1999a:76-78), as expressões referenciais definidas desempenham as funções textuais de coesão, em nível microestrutural (através da anáfora e da catáfora), e de organização textual, em nível macroestrutural, introduzindo mudanças ou desvio de tópicos e preservando a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova no interior do quadro da informação dada. Dessa forma, são responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção textual: retroação e progressão. Também desempenham a função de encapsulamento e/ou sumarização, que pode resultar em recategorização lexical/argumentação. Por fim, desempenham função cognitiva, como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto, possibilitando sua reativação na memória do interlocutor, ou, por outro lado, operam uma recategorização do

referente, que pode levar a uma reinterpretação ou refocalização do mesmo (ou das informações-suporte, em se tratando de nominalizações), de modo que têm, ainda, função predicativa.

Como lembra Koch, não só a seleção lexical, mas também a do determinante, desempenha papel de destaque na reativação de referentes textuais, visto que o tipo de determinação das expressões nominais estabelece relações referenciais específicas. Existe uma literatura bastante farta sobre a semântica e a pragmática dos determinantes (definidos, indefinidos e demonstrativos), sobretudo do artigo definido.

As questões relacionadas com as escolhas lexicais na construção das expressões referenciais, especialmente as formas diminutivas, os apelidos (alcnhas), os qualificadores ou modificadores axiológicos positivos ou negativos, a par dos determinantes definido e indefinido, revelam-se importantes para este trabalho e serão apresentadas mais adiante à medida que se procede à análise dos dados.

Outra condição, ainda pouco discutida na literatura, diz respeito ao uso das expressões nominais indefinidas na ativação ou reativação de referentes.

Segundo destaca Koch (2001:76), embora não sejam normalmente adequadas para a retomada de referentes, essas expressões podem, em certas circunstâncias, desempenhar função anafórica, diferentemente de sua função mais característica de introduzir novos referentes textuais.

Veja-se um exemplo citado pela autora:

- (31) Leio no jornal a notícia que um homem morreu de fome (...)
Um homem morre em plena rua, entre centenas de passantes. **Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa** – não é um homem. E outros homens cumprem o seu destino de passantes, que é o de passar.
 (Sabino, F. *A mulher do vizinho*, 1962. Citado por Koch, 2001:76-77)

No exemplo, em (31), as expressões que referenciam o protagonista são introduzidas com o artigo indefinido que ajuda a focalizar mais fortemente as informações por elas veiculadas. Nesse caso, o referente, como analisa Koch, vai sendo

“polifonicamente” construído textualmente, numa operação dupla de referenciação e progressão temática.

Cunha-Lima (2003:133-141) aponta a classificação proposta por Schwarz (2000) como uma das primeiras disponíveis para a questão do indefinido. No entanto, ela ressalta que tal classificação é vaga e carece de coerência interna quanto aos critérios utilizados, que são ora de natureza estilística, ora semânticos e ora relacionados ao processamento cognitivo. Para a autora, embora a contribuição do artigo para atribuição do *status* informacional de um referente em um texto seja muito importante, como já têm provado numerosos estudos (Halliday, 1976 e 1985; Chafe, 1976; Prince, 1981 e 1992), a relação entre o nome núcleo do anafórico e os antecedentes é igualmente relevante. As informações semânticas contidas nos itens lexicais são essenciais na identificação do antecedente, como se vê em (32):

- (32) **Uma catástrofe** ameaça uma das ultimas colônias de gorilas da África. **Uma epidemia de Ebola** já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. (Cunha-Lima, 2003:140)

Na interpretação de Cunha-Lima, a palavra **catástrofe**, embora retomada por **epidemia** no enunciado seguinte, não licencia o uso do definido para a anáfora, impossibilitando a substituição de **uma epidemia** por **a epidemia** ou por **essa epidemia**. Aparentemente, isso se deve ao fato de que **catástrofe** é um termo genérico ou hiperônimo e não fornece informações suficientes para que **epidemia** seja processada como algo dado. Nesse caso, tem-se uma *anáfora especificadora*, um movimento quase catafórico que recategoriza o antecedente.

Para a compreensão dos anafóricos com indefinidos, a autora considera fundamental a investigação do léxico, como o é para os anafóricos em geral. A conjunção entre o *status* informacional aportado pelo artigo (que dá instrução como *trata isso como dado, trata isso como novo*) e as informações tornadas disponíveis pelos núcleos, que sinalizam quão automática pode ser a inferência que liga uma anáfora a seu antecedente, parece ser bastante proveitosa para a resolução do fenômeno.

- B) Casos em que a referenciação ocorre mediante a estratégia denominada *nominalização*.

A nominalização é entendida por Apothéloz e Chanet (1997:160) como uma operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou a um estado previamente expresso por uma proposição. De acordo com os autores, é preciso distinguir entre nominalização propriamente dita, que é de natureza anafórica, e a expressão usada para realizar tal operação. Como operação, a nominalização atribui o *status* de objeto-de-discurso a um conjunto de informações (*les informations – supports*)¹⁰⁴, que antes não tinham esse *status*, mostrando, ao mesmo tempo, uma mudança de nível e uma condensação da informação. Enquanto expressão anafórica, ela é uma forma lingüística – o lexema nominal núcleo que marca essa operação – *os substantivos-predicativos*. Na medida em que se trata das *mesmas* informações, a nominalização assemelha-se à correferência, mas dela se diferencia pelo fato de que seu objeto não foi previamente estabelecido por meio de uma expressão referencial.

A nominalização pode realizar-se por meio de demonstrativos, relativos sem antecedente nominal, expressões lexicais, substantivos deverbais, bem como outros *substantivos-predicativos*, especialmente quando não existe um derivado no léxico da língua, caso que os autores chamam *supletismo*.

Ilustra-se esta última possibilidade com um exemplo de Koch, em (33), no qual foi usado um nome abstrato de ação – **medo** - para sumarizar o conteúdo informativo presente no co-texto anterior, por não existir no léxico da língua um deverbal que designe um processo relacionado com a expressão verbal empregada na proposição que fornece as informações-suporte.

- (33) As experiências nucleares que voltam a ser realizadas na Índia vêm causando pânico no mundo inteiro, que teme suas conseqüências catastróficas. Esse **medo** justifica-se plenamente se lembrarmos os males terríveis que a guerra nuclear já acarretou para a humanidade. (Koch, 1999a:73)

¹⁰⁴ Tradução: “...as informações-suporte”.

Optando pelo termo *nomeação*, Cavalcante (2001:128-133), na mesma linha de Apothéloz e Chanet (1997), destaca que os casos de nomeação manifestados por sintagmas nominais podem consistir de: a) um nome morfológicamente derivado de um verbo da proposição que fornece a informação-suporte, como *alegar-alegação*, *afirmar-afirmação*; b) um nome que evidencia o valor ilocutório ou perlocutório da enunciação, como *aviso* e *explicação*; c) um nome que transforma processos específicos em processos genéricos, como *tarefa* e *análise*; d) um nome que exprime juízo de valor, como *desculpa* e *preconceito*.

A autora propõe ainda que a nomeação realizada por sintagma nominal se subdivide, conforme os papéis discursivos, em três grupos: a) o que introduz um referente novo para o discurso, dotado de valor axiológico, mas ancorado em pistas contextuais; b) o que institui um referente novo, mas sem valor axiológico, e que se caracteriza por apresentar nomes nucleares que representam atividades lingüísticas, processos mentais e classes metalingüísticas, que realizam uma classificação; c) aquele que também institui referente novo, sem valor axiológico, e se caracteriza por apresentar um nome genérico, como *coisa*, *negócio*, *questão*, que não exerce função classificatória nem avaliativa.

Ao estabelecer essa separação, a autora afirma que, apenas no primeiro caso, ocorre indicação de uma orientação de sentido por parte do produtor do texto. Para ela, as nomeações que contêm valor axiológico desempenham uma função dupla, referencial e atributiva. As demais servem apenas para encapsular informações. Nesse particular, mantém-se aqui um ponto de vista distinto, por se considerar que a não-avaliação também é uma tomada de posição do produtor do texto, a de neutralidade.

Conforme registrado anteriormente, o objeto-de-discurso que sumariza um conjunto de informações pode ser expresso ainda por pronomes demonstrativos ou advérbios pronominais. Segundo Cavalcante (2001:128), a nomeação pronominal, diferentemente daquela realizada por sintagma nominal, permite ao produtor do texto despender pouco esforço cognitivo, uma vez que não precisa escolher o nome que designe de maneira mais apropriada suas intenções comunicativas. Esse tipo de nomeação resumidora não acrescenta nenhum conteúdo argumentativo ao novo objeto discursivo.

Embora raro, encontra-se no *corpus* um exemplo ilustrativo da nominalização (nomeação) por sintagma nominal que exerce o primeiro tipo de papel discursivo descrito.

(34) Era uma vez, uma pequena faixa da floresta, em que vivia alguns animais em grande harmonia.

Ate a chegada de um sapo muito “má”, que aterrorizava a vida de pequenos animais.

Em um dia ensolarado a céntopeia estava na sobra de um cogumelo tomando um sorvete, ate que o sapo viu e decidiu atacar.

O passaro e a abelha vendo **aquela atrocidade** que o sapo ia cometer, resolvel salva-la a carregando para um fruto que estava com o talo pregado a uma árvóre. [...] (ENP4-11)

No exemplo (34), o sintagma nominal **aquela atrocidade** encapsula parte do conteúdo informativo veiculado no parágrafo precedente (informação-suporte), atribuindo-lhe nova predicação. Tem-se, assim, uma operação dupla: a referenciação anafórica propriamente dita e o aporte de informação nova, o objeto-de-discurso novo que o determinante demonstrativo ajuda a pôr em foco, o qual conduz um elemento avaliativo. Por essa razão, o substantivo-predicativo **atrocidade** exerce também a função de instaurar uma tomada de posição do produtor do texto, fazendo prevalecer seu julgamento de valor acerca dos fatos /eventos descritos, o que pode vir a se constituir um poderoso meio de manipulação do leitor.

As nominalizações efetuam a marcação de parágrafos, aparecendo, em geral, no início. Entretanto, como ressaltam Apothéloz e Chanet (1997), não se trata de parágrafos no sentido tipográfico, mas no sentido cognitivo do termo (mudança de ponto de vista sobre uma seqüência de eventos, passagem de uma descrição a uma narração, etc), embora as duas coisas possam coincidir.

C) Casos em que não há antecedente explícito lexicalmente no co-texto.

De acordo com Koch (2002), os usuários da língua usam, muito freqüentemente, estratégias de referenciação textual sem antecedente explícito na co-textualidade, sem que haja, no entanto, prejuízo ou impossibilidade de compreensão por parte do destinatário. Ela destaca dois grupos dessas estratégias que têm em comum o fato de a relação entre os elementos não ser de natureza correferencial.

No primeiro grupo, inclui-se a *estratégia pronominal*, em que o elemento anafórico é um pronome de terceira pessoa, o qual não possui traços morfológicos

compatíveis com os de seu referente.¹⁰⁵ Caracteriza-se por não processar retomada nem remissão a alguma entidade lexicalmente realizada, mas simples indução referencial fundada em aspectos da co-textualidade ou em processos cognitivos supondo partilhamento entre produtor/leitor. Como frisa Koch (2002:86), *operamos com processos cognitivos e discursivos sendo o discurso o espaço de onde extraímos o conteúdo inferido*. Esse subtipo é mais comum na fala.

Retomando exemplo dessa autora, ilustra-se a questão.

- (35) Os dois heróis estão lutando para ver qual tem mais força. De repente, **eles** cortam e passam para o quadrinho seguinte, onde já se vê um deles nocauteando, desmaiado no chão. (Koch, 2002: 86)

Na explicação de Koch, a interpretação do pronome anafórico **eles** põe em jogo operações de raciocínio por meio das quais se recuperam indivíduos não diretamente designados, mas inferíveis a partir de um conjunto difuso de informações co-textualmente construídas. Trata-se, no caso, dos autores da história em quadrinhos.

Adotando a posição de Kleiber, Schnedecker e Ujma (1991:20), a autora acrescenta que para se estabelecer a relação referencial atuam dois processos cognitivos:

- a) *construção de uma classe de indivíduos como uma totalidade de membros humanos pelo funcionamento coletivo de eles;*
- b) *restrição dessa classe a um determinado grupo ou indivíduo pelo processo de recuperação do conjunto construído em (a) num contexto específico proposto implicitamente pela co-textualidade.* (Koch, 2002:86).

Esses processos facilitam o entendimento entre os interlocutores a respeito do que estão se referindo, embora os referentes não estejam explicitados no co-texto.

¹⁰⁵ A esse propósito, é preciso não se perder de vista os outros casos de referenciação por intermédio das formas gramaticais que exercem a “função pronome” (Koch, 2002:85), operação que foi sempre descrita na literatura como *pronominalização* de elementos co-textuais. De interesse para este trabalho, cita-se a pronominalização anafórica por pronomes pessoais de terceira pessoa e a elipse (pronome nulo ou categoria vazia ou Ø anafórico). O pronome anafórico, nesse caso, é congruente com o sintagma nominal antecedente quanto ao gênero e ao número e mantém com ele uma relação de correferência, inscrevendo-se num tipo de anáfora *stricto sensu*. Esse tipo será tratado na análise dos dados.

No segundo grupo, inclui-se a *estratégia nominal* ou *anáfora associativa*, que abrange uma diversidade de situações. Nessas situações, um nome é utilizado com funções anafóricas, a relação entre referente e forma remissiva é não-correferencial, e o antecedente referencial pode ou não estar explícito no co-texto. Segundo Koch e Marcuschi (1998:182), essa estratégia é mais comum na escrita.

Não sendo de interesse para este trabalho realizar-se uma análise pormenorizada das questões vinculadas à problemática da anáfora associativa, opta-se por apresentar as questões mais emergentes representativas desse domínio.

A anáfora associativa se constitui um tipo particular de estratégia de referenciação. Apesar de não haver uma visão consensual no que se refere à definição de anáfora e ao seu tratamento, existe entre os autores um acordo no sentido de que essa estratégia tem um papel fundamental na construção de sentido do texto.

A anáfora associativa vem sendo motivo de estudos, debates e discussões, originando-se dois grupos de pesquisa: um grupo, que postula uma definição *ampla* de anáfora, ao qual integram Reichler-Béguelin (1989), Charolles (1991), Berrendonner (1995), Apothéloz (1995), entre outros, cujo enfoque no tratamento do fenômeno é mais cognitivo-discursivo; outro grupo, que adota uma concepção *estreita* ou *semântica* de anáfora, e que tem entre seus principais representantes Kleiber (1990).

Os defensores da concepção estreita desenvolvem uma abordagem mais limitada da anáfora associativa, cuja resolução envolve outros critérios definitórios e não apenas uma única relação indireta. Para este grupo, a anáfora associativa funciona a partir de *estereótipos*, restringindo às relações sócio-culturais sua operação entre um sintagma nominal fonte indefinido e um sintagma nominal anafórico definido.

Na visão ampla, por outro lado, a anáfora associativa é uma configuração discursiva que vai além das retomadas associativas canônicas, visto que não se acha restringida pela forma, mas tem uma pertinência lingüística em si mesma. Esse tipo teria base em processos mais amplos e numa *competência comunicativa*, podendo ocorrer em relação não apenas de sintagmas nominais definidos, mas também com a presença de indefinidos, de predicções, de demonstrativos, de quantificações etc .

Entretanto, as duas concepções confluem para o reconhecimento de que o mecanismo que viabiliza a anáfora associativa repousa sobre conhecimentos gerais, supostamente partilhados, que põem em relação referências genéricas.

Segundo Apothéloz (1995), designam-se pela expressão *anáfora associativa* os sintagmas nominais definidos que apresentam, simultaneamente, duas características:

- a) *certa dependência interpretativa de um antecedente previamente introduzido ou designado;*
- b) *ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou previamente este referente.* (Apothéloz, 1995:40)

Tome-se o exemplo do autor traduzido para o português:

(36) Chegamos a uma **cidadezinha**. A **igreja** estava fechada.
(Apothéloz, 1995:40)

A associação entre os elementos **cidadezinha** e **igreja** pode ser estabelecida com base em conhecimentos outros não disponíveis no co-texto, mas delineáveis a partir do *frame* de **cidadezinha**. Por outras palavras, a construção anafórica é possível com base nos conhecimentos gerais supostamente partilhados ou a partir de uma relação léxico-estereotípica, como defende Kleiber (1990), citado por Apothéloz (1995:41), que implica supor, culturalmente, que “em toda cidade pequena há uma igreja”.

Koch (2002:113), por sua vez, entende que a *anáfora associativa* é um subtipo das chamadas *anáforas indiretas*¹⁰⁶. Trata-se de uma configuração discursiva em que se tem um anafórico sem antecedente literal explícito (portanto, não condicionado morfossintaticamente por um sintagma nominal (SN) anterior, cuja ocorrência pressupõe um *denotatum* implícito, inferível a partir do co-texto precedente. Apresenta as seguintes características:

- a) *a expressão em anáfora associativa – SN₂ – introduz, sob o modo do conhecido, um referente novo*¹⁰⁷ (portanto, não há correferência): *supõe-se que o interlocutor possua os conhecimentos necessários para “saturar” a interpretação referencial;*
- b) *há menção prévia de um outro referente – SN₁ – que fornece os elementos necessários para a “saturação” do referente novo;*

¹⁰⁶ A autora declara que adota a denominação de anáfora indireta, seguindo a argumentação de Schwarz (2000).

¹⁰⁷ Afirmar que um referente é “novo”, porém, “conhecido”, porque compartilhado pelos interlocutores, é classificá-lo, em outras palavras, como “novo para o discurso” e “velho para o leitor”, consoante a distinção elaborada por Prince (1992) e citada por Koch e Cavalcante em seus trabalhos mais recentes.

- c) *é uma anáfora indireta, isto é, há necessidade de proceder a inferências para a “saturação” adequada do SN₂;*
- d) *SN₂ mantém uma relação semântica de meronímia¹⁰⁸ ou ingrediência com SN₁.*
(Koch, 2002:109)

Ilustra-se com o exemplo em (37), em que a continuidade referencial ocorre sem retomada, mas apenas com remissão a uma “âncora” no co-texto, o holônimo **trem**, cujos merônimos ou ingredientes são **vagões** e **bancos**.

(37) Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é o **trem** do forró [...] os **vagões**, adaptados, transformam-se em verdadeiros arraiais. Bandeirinhas coloridas, fitas e balões dão o tom típico à decoração. Os **bancos**, colocados nas laterais, deixam o centro livre para as quadrilhas. (Koch, 2004:65)

Ainda segundo Koch (2002:109-110), a interpretação das anáforas indiretas baseia-se, conforme o texto, em conhecimento semântico (nominal ou verbal), e/ou em conhecimento conceitual, e/ou na inferenciação. São bastante variados os graus de inferência exigidos para recuperar o referente de uma forma anafórica. Por isso, vem se fazendo diferenciação entre anáforas associativas (baseadas em relação léxico-estereotípica de ingrediência) e anáforas indiretas, que exigem um grau de inferenciação mais complexo.

Veja-se o exemplo a seguir:

(38) Essa é a radicalidade do consumismo. Viver é satisfazer imediatamente os desejos. Suzane Richthofen disse que, ajudada pelo namorado, matou por amor. O pai, um engenheiro, e a mãe, uma psiquiatra, não gostavam do namorado e estariam inviabilizando **a relação**. (Folha de São Paulo, 29/11/2000. Citado por Cavalcante, 2003:113)

Observa-se, em (38), que a inferência não se constrói por uma relação lexical tão imediata. Para elaborar adequadamente a inferência, o leitor precisa recuperar da memória a pressuposição pragmática de que, se existe um namorado, pode-se então

¹⁰⁸ Meronímia é a relação semântica que se estabelece entre o todo (ou holônimo) e a parte (ou merônimo).

falar de uma ligação amorosa entre as duas personagens do texto e, portanto, de uma relação, um termo bastante usado atualmente. Trata-se, assim, de uma anáfora indireta, já que é apenas *desencadeada* por uma fonte. Nesse caso, a anáfora indireta, por introduzir uma entidade nova no discurso, categoriza um novo referente.

Diante da heterogeneidade de conceitos de anáfora associativa, é preciso não se perder de vista que esse tipo não retoma referentes do mesmo modo que a anáfora comum. A menção prévia de um referente diferente “saturando” a interpretação, e sua relação lexical com ele, é o critério mais importante para justificar a distinção entre a anáfora associativa e a anáfora comum.

Por fim, ressalta-se que a noção de *anáfora associativa* vem sendo usada para explicar os casos de silepses de gênero e número, como são chamadas nas gramáticas tradicionais.

Apothéloz (1995), por exemplo, apresenta em sua classificação a *anáfora por silepse*, caracterizada pela falta de concordância de gênero e número entre a expressão anafórica pronominal e o referente.

Um exemplo citado pelo autor foi traduzido para ilustrar esse caso.

- (39) Uma mulher infiel, se assim for conhecida pela pessoa interessada, é apenas infiel; se **ele** a crê fiel, ela é pérfida.
(Apothéloz, 1995: 38)

O referente, introduzido por meio de uma expressão do gênero gramatical feminino (**a pessoa interessada**), é retomado pelo pronome de terceira pessoa masculino **ele**, sugerindo, evidentemente, que “a pessoa interessada” é do sexo masculino, de onde uma definição freqüente consiste em se dizer que a silepse é uma concordância *ad sensum*, isto é, segundo o sentido, e não segundo a gramática.

De modo especial, destaca-se, ainda, que uma sistematização dos processos anafóricos, a partir dos estudos desenvolvidos por Halliday & Hasan (1976), Kleiber (1991), Charolles (1991), Heine (1991), Marcuschi (1994), Berrendonner (1995), Apothéloz (1995) e Koch (1997), principalmente, é apresentada por Heine (2000:156-165) em sua *sugestão para uma nova classificação da anáfora*.

Trata-se de uma tentativa inovadora de classificação geral das anáforas que vem suprir uma lacuna existente nos estudos de referenciação, na qual são agrupados, de maneira coerente, os processos referenciais anafóricos e suas formas coesivas em

dois grandes eixos: o eixo das anáforas correferenciais e o eixo das anáforas não-correferenciais.

O primeiro eixo abrange as anáforas que têm como parâmetro a referencialidade e que operam a retomada de referentes idênticos explicitamente designados no co-texto por meio de pronomes e nomes. No segundo, enquadram-se as anáforas que não possuem antecedentes explicitamente designados no co-texto com os quais o anafórico possa estabelecer relações correferenciais e que se fundam em aspectos semântico-pragmáticos e cognitivos.

Incluem-se no bloco das anáforas correferenciais as anáforas *pronominais*, as anáforas *fiéis* e as anáforas *infiéis*.¹⁰⁹

As anáforas correferenciais *pronominais* são consideradas o protótipo das anáforas na visão clássica (Halliday & Hasan, 1976) e se realizam através dos pronomes de terceira pessoa, pessoais, possessivos, indefinidos e demonstrativos.

As anáforas *fiéis* realizam as relações coesivas por meio de um sintagma nominal definido ou demonstrativo. Caracterizam-se por manter a identidade lexical do nome-núcleo do sintagma nominal-fonte e seu respectivo referente, o que, de acordo com Apothéloz (1995), explica tal denominação.

As anáforas *infiéis*, ao contrário, caracterizam-se por apresentar mudança no lexema nominal da expressão referencial, embora retomem o mesmo referente. Processam as correferências por sinônimos, nomes genéricos, hipônimos, hiperônimos, bem como por expressões numéricas (*o primeiro, o segundo*, etc). Às anáforas *infiéis*, pode ser associada uma determinação qualquer (artigo definido, indefinido e demonstrativo).

O eixo das anáforas não-correferenciais abriga situações em que os elementos anafóricos podem remeter sem processar a correferenciação, instaurando uma relação coesiva que não pontualiza o sintagma nominal antecedente. Nessa relação, o referente da forma anafórica se realiza ou por blocos textuais, ou por inferência, ou por conhecimentos supostamente partilhados entre os participantes, ou por conhecimentos enciclopédicos.

A relação coesiva não-correferencial se expressa por meio dos seguintes tipos anafóricos:

¹⁰⁹ Pelo fato de a autora ter extraído seus exemplos de um *corpus* oral, evita-se usá-los para ilustração.

O tipo 1 compreende as anáforas *pronominais* realizadas pelos pronomes pessoais e possessivos de terceira pessoa que tiram a referência do co-texto a partir de pistas aí existentes. Nesse caso, o pronome anafórico e os seus referentes não apresentam traços morfológicos compatíveis.

O tipo 2 abrange as anáforas *pronominais dêitico-resumitivas*, realizadas pelos pronomes demonstrativos, indefinidos e pro-formas adverbiais, que, ao retomarem porções do texto, resumizam-nas.

O tipo 3, *nominal resumitiva*, diferentemente do anterior, manifesta-se através de itens lexicais que operam a coesão textual, resumindo porções menores ou maiores do texto.

O tipo 4 é representado pela *nominalização*, processo morfológico pelo qual um item nominalizado opera a relação coesiva retomando uma predicação verbal (verbo e seus complementos).

O tipo 5 compreende a anáfora *associativa*, que se caracteriza pela retomada indireta entre o sintagma nominal-fonte e o sintagma nominal anafórico, com base em associações de natureza sócio-pragmático-cultural.

Como elemento anafórico associativo, apresenta as seguintes propriedades:

- a) *realiza-se por sintagmas nominais;*
- b) *não ocorre por sintagma nominal possessivo, visto que este determina uma relação direta com seu antecedente;*
- c) *constrói um referente novo, distinto do seu sintagma nominal-fonte, embora mantenha com ele estreitas relações;*
- d) *não detém o traço de sintagma nominal genérico, já que seleciona algum traço específico de seu referente, possibilitando processar a construção textual.* (Heine, 2000:164)

Em suma, para a autora, a anáfora é um processo de construção textual que opera em dois eixos – o eixo da correferencialidade e o da não-correferencialidade – não subordinado, por conseguinte, à presença obrigatória de um antecedente explicitamente designado no co-texto, e cuja resolução não repousa apenas em dados lingüísticos, mas, principalmente, em aspectos de ordem cognitiva, semântica, pragmática e cultural.

Por último, ressalta-se que uma proposta similar é apresentada por Cavalcante (2003), que toma como parâmetro a referencialidade para uma classificação geral dos elementos anafóricos e dêiticos em dois grandes grupos: expressões referenciais sem continuidade e expressões referenciais com continuidade.

No primeiro grupo, incluem-se as formas não-anafóricas (que não promovem continuidade referencial) e certos introdutores de referentes que, em alguns contextos, apresentam uso dêitico, tais como os dêiticos pessoais, temporais, espaciais e discursivos (textuais), além dos dêiticos memoriais.

As expressões anafóricas, que aqui interessam, estão alocadas no segundo grupo e se dividem em anáforas com retomada e sem retomada, conforme mantenham uma espécie de base de referencialidade com algum elemento na superfície textual, ou façam apenas algum tipo de remissão a uma âncora no co-texto.

Tendo como critérios de classificação a função referencial e os traços de significação e denotação, as anáforas com retomada abrangem os tipos correferencial ou total (em que duas expressões designam o mesmo referente), parcial, co-significativa (que mantém o significado da expressão referida) e recategorizadora.¹¹⁰

A anáfora correferencial total implica co-significação e recategorização. Ocorre co-significação quando se empregam repetições de termos ou palavras sinônimas; a recategorização lexical, quando uma forma referencial for renomeada no discurso mediante o emprego de hiperônimo, expressão definida, nome genérico e pelo pronome demonstrativo (que não se constitui forma remissiva lexical, mas, sim, gramatical).

A par desses dois tipos, existe a anáfora correferencial não-co-significativa e não-recategorizadora, que é formalizada por pronomes pessoais.

A anáfora parcial restringe-se às repetições do sintagma antecedente, precedidas de um adjetivo quantificador, de um indefinido ou de um numeral, conferindo ao anafórico a idéia de parte de um conjunto não-unitário. Às vezes, o nome nuclear é elidido por economia lingüística e por razões de estilo.

As anáforas sem retomada contemplam todos os casos em que o referente não é idêntico ou quase idêntico a um antecedente pontual do co-texto, sendo representadas pelas anáforas indiretas.

Seguindo a visão estendida da anáfora indireta (Apothéloz e Reichler Béguelin (1999), Schwarz (2000), Koch (2000) e Marcuschi (2000), dentre outros), Cavalcante destaca a espécie mais representativa, ou seja, a anáfora indireta que se instala por uma relação de *meronímia* ou de *ingrediência*, a qual é tipicamente associativa.

¹¹⁰ Não serão apresentados os exemplos utilizados pela autora pelo fato de a maioria dos casos já ter sido discutida e ilustrada neste trabalho.

Ela distingue três tipos de anáfora indireta: com categorização de um novo referente sob o modo do conhecido, com recategorização lexical implícita (em que se incluem as ocorrências conhecidas como *silepse*) e com recategorização lexical explícita ou transformação de uma expressão nominal designadora em outra.

Dentre as anáforas sem retomada inclui-se ainda a anáfora encapsuladora, que se situa numa zona de intersecção entre as anáforas diretas e indiretas. O encapsulamento, segundo Francis (1986;1994) e Conte (1996), seguidas pela autora, diz respeito ao resumo de proposições do discurso empacotando-as numa expressão referencial, que pode ser um sintagma nominal (rótulo), ou um pronome, geralmente demonstrativo.

Um aspecto que se destaca na proposta de Cavalcante refere-se à inclusão no grupo das anáforas encapsuladoras dos chamados dêiticos discursivos, uma vez que ambos se distinguem apenas pelo acréscimo de um elemento dêítico. Por isso, sem negar a importante função cognitivo-discursiva que o traço dêítico acrescenta à função representacional das anáforas, a autora considera mais coerente tratar os dêiticos discursivos como um tipo híbrido (meio direta, meio indireta; híbrido-DD), isto é, *um anafórico dêítico, que tem o atributo especial de encapsular* (Cavalcante, 2003: 116). As anáforas encapsuladoras com dêítico, ou dêiticos discursivos, podem manifestar-se por pronomes demonstrativos ou por sintagmas nominais (rótulos com dêítico).

Algumas questões ainda relacionadas a essa proposta serão revistas na análise dos dados, pois será tomada como referencial para a classificação das anáforas no *corpus*.

Os casos anteriormente discutidos, e reenquadrados nas propostas de Heine (2000) e Cavalcante (2003), permitem corroborar a tese de que os chamados “referentes” são, na verdade, objetos-de-discurso que vão sendo construídos e reconstruídos durante a interação verbal. Eles são, portanto, altamente dinâmicos e se completam discursivamente.

A título de conclusão, pode-se dizer, então, que existe anáfora quando um elemento pronominal ou nominal, co-significativo ou não, remete a um referente presente no universo do discurso, mas não necessariamente explícito no co-texto, às vezes apenas inferido. A retomada do objeto discursivo pode ser correferencial, ou seja, total, ou apenas parcial.¹¹¹ Ou pode ser, ainda, que o anafórico, mesmo sendo um

¹¹¹ Na mesma linha de Cavalcante (2003), está-se considerando retomada total o processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente (correferenciais), podendo ser co-significativa ou

elemento novo para o discurso, recupere indiretamente um objeto do co-texto com o qual está lexicalmente associado.

Os subtipos anafóricos, sem sombra de dúvida, não se esgotam nesta análise. A questão da referenciação anafórica é muito mais complexa do que ficou esboçado nas reflexões aqui postas. Essas reflexões representam apenas uma tentativa de abordagem de alguns casos desse vasto e ainda discutível campo de pesquisa, os quais parecem ser suficientes para a análise do *corpus* constituído de narrativas infantis.

2.5 Expressões anafóricas e funções referenciais

A par dos conceitos de anáfora e dos mecanismos de referenciação anafórica, é preciso que se leve em conta, ainda, o papel da anáfora na aquisição da linguagem, sobretudo na produção e compreensão de textos.

Os estudos de orientação psicolinguística sobre aquisição da linguagem têm mostrado a importância do desenvolvimento da narrativa infantil e dos princípios de organização do discurso da criança.

Para Hickmann (1995), o desenvolvimento da habilidade de contar história depende da inter-relação entre fatores funcionais, que operam no nível do discurso, e fatores sintático-semânticos, que operam no nível da sentença, o que implica o domínio de uma cadeia complexa de fatores cognitivos, lingüísticos e discursivo-textuais. Para isso, a criança precisa ir, progressivamente, construindo sua competência comunicativa e, também, ir aprendendo os princípios pragmáticos que orientam como a informação é organizada em sentenças e que permitem a construção de um discurso coeso.

Segundo a autora, a habilidade lingüística e cognitiva da criança requerida na produção de uma história coesa e coerente envolve, principalmente, o modo como as relações referenciais são estabelecidas, ou seja, o modo como os referentes são introduzidos no discurso e, ainda, como a referência a esses se mantém ao longo do texto. O uso de procedimentos anafóricos (sintagmas nominais e pronomes), no estabelecimento de funções referenciais, tem servido a muitas investigações.

Karmiloff-Smith (1981), uma das primeiras a estudar os recursos coesivos empregados na produção oral de narrativas por crianças francesas e inglesas, a partir de

recategorizadora, e retomada parcial, a repetição do sintagma antecedente precedida de um indefinido (em que o nome núcleo é elidido), imprimindo ao anafórico a idéia de parte de um conjunto não-unitário. A retomada parcial pode ser vista no exemplo anteriormente apresentado, em (17).

gravuras, tentou encontrar uma resposta para questões como: por que as crianças pronominalizam umas vezes e outras não; quais são as funções dos pronomes; quais os processos psicológicos envolvidos no seu uso e como esses processos atuam no desenvolvimento lingüístico da criança.

Ela observou que a topicalidade dos referentes, especialmente o papel desempenhado pela personagem principal em oposição à personagem secundária, determina o emprego de formas lingüísticas diferentes. No desenvolvimento da aquisição do sistema referencial, a primeira etapa é caracterizada pelo uso de formas pronominais como uma estratégia que marca o *sujeito temático*. O pronome pessoal é usado na posição inicial de enunciados para marcar exclusivamente a personagem de mais alta topicalidade na história (o protagonista central) nas funções de manutenção e reintrodução. Nesta última função, a anáfora zero é também reservada para o *sujeito temático*. As demais personagens são referidas por expressões nominais definidas. Essa estratégia, que surgiria por volta dos 6 anos de idade, refletiria o início de desenvolvimento da estrutura discursiva global em interação com relações semânticas locais e escolhas lexicais de verbos. Antes dos 6 anos, a criança se apóia constantemente no contexto não-lingüístico para estruturar seu discurso, fazendo uso de expressões referenciais de maneira dêitica, sem ajustar as seqüências de gravuras como parte de uma história. Para Karmiloff-Smith (1981:323), os resultados indicam um desenvolvimento no domínio de uma estrutura discursiva global, *the gradual passage from extralinguistic to intralinguistic reference*¹¹².

Dando continuidade a esse estudo, Bamberg (1986) analisou narrativas orais produzidas por crianças (e adultos) alemãs, a partir de um livro de história sem texto, com vistas a examinar o uso das cadeias referenciais na manutenção e reintrodução dos dois protagonistas principais da história.

O estudo de Bamberg buscou apresentar uma nova visão sobre o uso das formas pronominais de terceira pessoa no âmbito de desenvolvimento do sistema de plurifuncionalidade. Apesar dos indícios de uma sistematização feita pelas crianças com relação ao uso de formas diferentes para funções diferentes, ele reafirma que a topicalidade dos referentes, na função de reintrodução, influencia a diferenciação no uso de formas nominais *versus* formas pronominais. Tanto as crianças mais novas (de 3-4 anos de idade) como algumas do grupo intermediário (de 5-8 anos) impõem uma

¹¹² Tradução "... a passagem gradual de referência extralingüística para referência intralingüística".

estratégia anafórica global, no sentido de que elas relacionam o protagonista principal da história com o pronome de terceira pessoa, quer essa personagem seja reintroduzida, quer seja mantida. As crianças de mais idade (9-10 anos) preferem usar formas nominais para a reintrodução, independentemente da personagem em foco.

O autor mostrou que as crianças diferenciam as duas personagens da história marcando-as diferentemente no nível de organização do discurso. A personagem principal é referida mediante, pelo menos, quatro estratégias diferentes: a) uma estratégia que marca o sujeito temático, em que predominam as formas pronominais para manter ou mudar a referência; b) uma estratégia anafórica que reserva a mudança de referência para formas nominais e a manutenção da referência para formas pronominais; c) uma estratégia indiferenciada que não mostra uma separação clara no pareamento entre forma e função; d) uma estratégia nominal que evita o emprego de pronomes e usa apenas recursos nominais para mudança de referência, numa narrativa descritiva e local de cada uma das gravuras. A estratégia (a) é muito comum no grupo mais jovem, predomina no grupo intermediário e ainda aparece no grupo mais velho. Já a estratégia (b) só começa a aparecer no grupo intermediário e predomina na organização de narrativas do grupo mais velho. A (d) é usada apenas e raramente no grupo mais jovem, mas nunca nos demais.

Em suma, para Bamberg, a distinção entre as personagens da história se justifica pelo fato de ambas as formas – nominal e pronominal – serem encontradas pela criança no *input* da linguagem para referir às mesmas entidades não-lingüísticas. Além disso, ela encontra uma forma, a pronominal, para referir a duas entidades diferentes (os dois protagonistas da história). Assim, o problema básico apresentado pelo *input* da criança diz respeito ao pareamento forma/função que a tarefa da narrativa exige, ou, como escreve Bamberg (1986:279), *one particular form / function pairing within this discourse mode*¹¹³.

Wigglesworth (1990) investigou como crianças de língua inglesa de 4, 6 e 8 anos de idade (e adultos) introduzem uma personagem em uma história e mantêm a referência a essa personagem ao longo da narração, assim como a outras personagens adicionais.

Utilizando dois livros com gravuras, a autora procurou analisar o efeito do papel desenvolvido pelas personagens sobre o uso de referências anafóricas por meio de

¹¹³ Tradução: "...um pareamento particular forma/função neste tipo de discurso".

formas pronominais. No livro 1, nenhum dos dois protagonistas foi considerado como principal. No livro 2, as gravuras ensejavam o desenvolvimento de um sujeito temático, que foi facilmente identificado como sendo personagem principal. Depois de estabelecida a personagem principal, as crianças foram solicitadas a mudar a referência para outra personagem adicionada à história.

Os resultados revelaram que as crianças de 4 anos preferem usar pronomes dêíticos, identificando os referentes de maneira ambígua. As crianças de 6 anos usam referências mais precisas e já demonstram entender as diferentes funções dos pronomes anafóricos no nível local e como mecanismos para estabelecer um sujeito temático, no nível da organização global da narrativa. Aos 8 anos, as crianças apresentam maior flexibilidade na condução das suas narrativas, pronominalizando tanto o sujeito temático como as personagens secundárias na posição inicial do enunciado. Embora as histórias fossem mais complexas e detalhadas, havia evidência de que, mesmo nessa idade, os processos organizacionais ainda não estavam completos. Por isso, Wigglesworth (1990:124) concluiu que *the task of becoming fully competent in the complex skills of discourse organization is one which takes place over a substantial period of time*¹¹⁴.

Hickmann (1991), em seu estudo sobre o discurso narrativo de crianças de três nacionalidades (inglesa, francesa e chinesa), na faixa etária de 4 a 10 anos, a partir de duas seqüências distintas de gravuras, procurou investigar a aquisição do sistema referencial, e, principalmente, o uso de expressões referenciais no discurso, comparando-as com os adultos. As conclusões mais gerais de sua pesquisa revelaram que o domínio das crianças do sistema referencial é um desenvolvimento tardio, e que suas expressões referenciais têm, em parte, diferentes funções se confrontadas às dos adultos. No que se refere ao mecanismo de referenciação anafórica, Hickmann constatou uma clara progressão no uso de expressões que pressupõem a existência e identidade do referente: *artigo indefinido + nome < artigo definido + nome < pronome < anáfora zero*.

Para introdução da personagem, a autora relacionou essas expressões em quatro tipos diferentes: *apropriadas*, que introduzem o referente como informação nova, em que o nome vem precedido de artigo indefinido; *inapropriadas*, em que a informação é pressuposta, uma vez que o referente é introduzido por meio ou de nome

¹¹⁴ Tradução: “...tornar-se plenamente competente nas complexas habilidades de organização do discurso é uma tarefa que ocorre depois de um período de tempo considerável”.

precedido de artigo definido ou de formas pronominais; *expressões ambíguas*; expressões (sem preocupação de presença e tipo de determinante) usadas em *construções predicativas explícitas* ou em *declarações elípticas*.

A introdução de referentes permite pressupor duas situações distintas. Em uma situação, o referente pode estar presente aos interlocutores. Nesse caso, a introdução e a manutenção favorecem o uso de elementos lingüísticos, bem como paralingüísticos ou gestuais. Em outra situação, a ausência de referentes pode ser caracterizada por três condições: a) o referente não está presente na situação do discurso; b) o referente não é mencionado em discurso prévio ou em outra situação envolvendo o falante e o ouvinte; c) a existência e identidade do referente não podem ser supostas antecipadamente.

Os resultados revelaram que as crianças diferenciam personagens da história conforme seu *status* (principal e secundário), marcando-as diferentemente. Na função de introdução, as crianças mais velhas utilizaram mais as expressões *apropriadas* (com determinantes indefinidos), enquanto as mais novas usaram primeiro as formas *inapropriadas* (nominais definidas e pronomes), progredindo em direção ao uso de expressões com artigo indefinido para tal função.

Com relação à manutenção, as crianças usaram a anáfora pronominal e zero anafórico e nominais (sintagma nominal determinado), sem preocupação com o tipo de determinante, relacionadas ao contexto precedente, quando a mesma personagem ocupava papel de agente e/ou sujeito. Os determinantes indefinidos empregados foram relativamente poucos e ocorreram em narrativas de crianças do grupo etário mais jovem. Para a função de manutenção da personagem principal, as crianças usaram mais pronomes ou expressões nominais definidas, deixando de usar os pronomes para designar a personagem principal, a partir do momento em que uma personagem secundária tornava-se mais ativa ou quando a manutenção referencial envolvia sucessivas declarações em que eram freqüentes as mudanças no papel agente /sujeito.

Para a reintrodução da personagem, as crianças agiam como se ela fosse passando de uma gravura a outra, usando determinantes indefinidos.

Interessadas em revisar estudos anteriores sobre as funções referenciais de introdução, manutenção e reintrodução de personagens em histórias, Orsolini e Di Giacinto (1996) investigaram, em narrativas inventadas e recontadas por crianças italianas de 4 anos de idade, a preferência pelo uso de formas lingüísticas determinada pelas funções referenciais, a relação entre o emprego de uma ou outra forma e a familiaridade com o tipo de texto a ser produzido. Foram estabelecidas quatro

categorias de análise: a) o tipo de forma lingüística (expressão nominal – com artigo definido e indefinido – forma pronominal e anáfora zero); b) o papel sintático ocupado – sujeito ou objeto –; c) a posição pré-verbal ou pós-verbal; d) a função referencial.

Os resultados a que chegaram foram os seguintes: a) a anáfora zero é a preferida na manutenção, quando a referência é altamente acessível, enquanto as expressões nominais são utilizadas para introdução ou reintrodução de personagem (confirmando as descobertas de Bamberg); b) a opção das crianças pelo uso de expressões indefinidas, na introdução de referentes, revela a tentativa de reproduzir uma fórmula pré-estabelecida devido à familiaridade com procedimentos típicos da narrativa ficcional convencional; c) as crianças pré-escolares utilizam o mesmo mecanismo para reintroduzir um referente no papel de sujeito ou de objeto, não se mostrando, por conseguinte, afetadas pelas expectativas que surgem da estrutura textual da sentença anterior.

Desse modo, concordando com Karmiloff-Smith e Bamberg, as autoras afirmam que as crianças, na idade de 4 anos, não têm controle profundo nem do conteúdo, nem da estrutura da sentença imediatamente precedente. No entanto, as crianças numa idade mais avançada poderiam ter um controle mais profundo do antecedente no discurso falado, mas ainda teriam grande dificuldade em controlar a interação na construção macro e micro-discursiva do texto escrito. Isso sugere que tal controle não é uma habilidade geral no processamento do discurso, *that can be easily transferred from spoken to written language or from a narrative to an expository genre*¹¹⁵, afirmam Orsolini e Di Giacinto (1996:79).

Pesquisadores brasileiros também desenvolveram estudos que tratam da referência pessoal procurando investigar como são introduzidos e mantidos os referentes no discurso, bem como os processos subjacentes às estratégias para utilização dos mecanismos disponíveis na língua portuguesa¹¹⁶.

Uller (1990) analisou narrativas orais produzidas por crianças de 5 a 9 anos de idade (e adultos) a partir de um livro de gravuras que apresentava 3 personagens do mesmo gênero. A história comportava doze episódios, os quais eram organizados de uma maneira que promovesse a alteração da referência ao protagonista principal (sujeito

¹¹⁵ Tradução: "... que pode ser facilmente transferida da língua falada para a língua escrita ou de um gênero narrativo para um gênero expositivo".

¹¹⁶ Embora sob perspectiva diferente da que é tratada aqui a questão, merece ser destacado o trabalho de Francischini sobre a construção de cadeias anafóricas em narrativas produzidas por crianças. Cf. Rosângela FRANCISCHINI. *Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análise de processos de referenciação anafórica em narrativas*, 1998. Tese de Doutorado.

temático) para os secundários, nas funções de manutenção e mudança. Com base nos estudos de Karmiloff-Smith e Bamberg¹¹⁷, a autora buscou identificar as formas com as quais as crianças lidam para produzir uma história coesa e como essa habilidade evolui. Para tanto, procurou fixar-se nas seguintes questões: a) como as crianças atribuem a correferência a personagens de importâncias discursivas diferentes; b) se há, de fato, um sujeito temático privilegiado em determinada faixa etária; c) se há uma sistemática no uso diferenciado do pronome pessoal e da anáfora zero; d) como as crianças solucionam ambigüidades potenciais.

Em geral, os resultados mostraram que há uma particularização da personagem principal, caracterizada pela estratégia do sujeito temático, confirmando as teses postuladas por Karmiloff-Smith e Bamberg. Essa estratégia favorece maior liberdade na referência à personagem principal, de modo que, para ela, são possíveis ocorrências com formas pronominais na função de mudança. A estratégia varia de acordo com a idade, embora se perceba uma evolução manifestada na utilização em maior grau por crianças de 5 > 7 > 9 anos. Para as demais personagens, as crianças mudam a referência, preferencialmente, por formas nominais. Para manter a referência, as crianças usam, especialmente, a anáfora zero, reservando o pronome para a personagem com o papel de paciente na narrativa. O uso de pronomes por crianças mais novas ocorre em função dêitica e, por isso, foram identificados casos em que a ambigüidade potencial só pôde ser resolvida por inferência de base semântica (personagem [+ humano] ou [- humano]) e pragmática.

Em síntese, a pesquisa de Uller identificou duas estratégias: 1) a estratégia anafórica, que se realiza caracteristicamente na atribuição da referência à personagem [- humano], com o zero anafórico na função de manutenção e formas nominais na função de mudança; e 2) a estratégia temática, que se realiza caracteristicamente na atribuição da referência à personagem [+ humano], com as formas pronominais zero e *ele* em função de manutenção.

Leal (1997) também estudou a introdução e manutenção de personagens na história de *Chapeuzinho Vermelho* por crianças de 7 a 12 anos de idade. O estudo foi complementado com uma entrevista às crianças, as quais puderam verbalizar as razões de suas escolhas ao preencherem as lacunas com as formas solicitadas. A autora procurou contrastar o emprego de expressões referenciais no início e no

¹¹⁷ Os trabalhos em questão são exatamente aqueles discutidos nesta seção.

desenvolvimento de cada episódio e verificar os fatores que interferem no uso diferenciado das formas nominais, pronominais e zero para estabelecimento da referência e da progressão temática.

Os resultados demonstram que, para introduzir as personagens na história, as crianças usam as formas nominais, as quais são ainda empregadas, com maior frequência, na manutenção das personagens no início de episódios. O uso de formas pronominais no início de episódio também ocorreu em razão da categoria do episódio na história. Os percentuais relativos ao zero anafórico foram inferiores àqueles das formas nominais e pronominais, estando relacionados com a estrutura episódica.

Quantitativamente, o emprego de formas referenciais no desenvolvimento foi inferior ao observado em início de episódio, havendo preferência por formas pronominais vazias (zero anafórico) em função de manutenção. O uso das mesmas formas no início e no desenvolvimento gera uma repetição, que as crianças parecem querer evitar. Desse modo, o desenvolvimento de episódios caracteriza-se pela seqüência padrão de uso de formas referenciais zero > pronominais > nominais.

Os resultados obtidos nas entrevistas apontaram na mesma direção daqueles encontrados na análise dos textos escritos, mostrando que as funções referenciais em início de episódio, de uma maneira geral, são organizadas por formas nominais para a introdução > reintrodução > manutenção de referentes. Ao tentarem justificar suas escolhas para manutenção das personagens por formas nominais no desenvolvimento de episódios, as crianças de um grupo (escola pública) mostraram dificuldade em estabelecer a referência, enquanto as de outro grupo (escola particular) revelaram uma percepção maior do texto como um todo coeso. Além disso, algumas crianças do primeiro grupo demonstraram conhecimento das formas lingüísticas para expressar diferentes funções referenciais, enquanto outras não o apresentaram. No segundo grupo, as crianças evidenciaram mais segurança na aplicação desse conhecimento.

Pelo exposto, conclui-se que contar uma história a partir de uma seqüência de gravuras é uma tarefa que exige da criança, além da habilidade de organizar informações, a habilidade de estabelecer referentes lingüísticos de fontes não-lingüísticas e manter a referência ao longo de toda a história. É com base nessa assunção que se busca investigar como crianças de séries iniciais utilizam a referenciação anafórica na manutenção e reintrodução das personagens da história por elas produzida.

Após explicitação das concepções teóricas sobre a referenciação anafórica, que respaldam esta pesquisa, passa-se aos aspectos metodológicos no capítulo seguinte.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

...somente quando podemos medir aquilo de que falamos é que sabemos algo a seu respeito; caso contrário, nosso conhecimento é incompleto.

(William Thompson)

3.1 Investigação teórica

O desenvolvimento da linguagem escrita pela criança inteira, hoje, tópicos recobertos pela Psicolinguística, além de constituir-se foco de atenção das ciências cognitivas e também das teorias linguísticas e educacionais. É, portanto, pelas indagações que desperta, uma sub-área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar.¹¹⁸ Um dos aspectos que têm despertado interesse nesse desenvolvimento diz respeito aos mecanismos utilizados pela criança na produção de uma história coesa, sobretudo aqueles que envolvem a habilidade para a introdução e reintrodução de personagens, bem como para a manutenção referencial a essas personagens.

Justifica-se, assim, a perspectiva teórica adotada neste trabalho, fundamentada na Psicolinguística e na Linguística Textual, das quais são tomados os apontamentos para subsidiar a análise dos dados.

Da Psicolinguística, procura-se incorporar resultados de pesquisas que observam o desenvolvimento da habilidade da criança na estruturação de narrativas, para identificar as formas referenciais e caracterizar as condições atuantes no emprego dessas formas, tendo em vista sua relação com as personagens da história.

De igual modo, busca-se apoiar no quadro da Linguística Textual para estudar a referenciação anafórica como um processo textual-discursivo, responsável tanto pela continuidade referencial como pela progressão discursiva. Por meio da retomada dos referentes (objetos-de-discurso) são formadas cadeias referenciais ou coesivas, as quais têm papel importante na organização global das histórias, contribuindo para a produção de sentido.

¹¹⁸ Scarpa (2001:205) considera o desenvolvimento da linguagem escrita uma sub-área do estudo da Aquisição da Língua Materna, tratada pela Psicolinguística. Mais especificamente, Balieiro Jr. (2001:197) a insere no campo da Psicolinguística Aplicada por envolver questões resolvidas pela aplicação das descobertas da Psicolinguística.

Na investigação teórica, tenta-se contemplar os trabalhos mais recentes nas áreas, a que se teve acesso, para cuja exemplificação faz-se uso de fragmentos extraídos dos textos escritos que constituem o *corpus* da pesquisa, ao lado de exemplos tomados de outras fontes, todos sequencialmente numerados e identificados. Os fragmentos das histórias são apresentados fielmente, preservando-se a forma como as crianças os escreveram, e identificados através de letras e números, que correspondem às abreviaturas dos nomes das escolas e às séries e idades dos alunos. Outras questões teóricas que se fazem necessárias são revistas na análise dos dados, pois se considera ser essa a parte em que se apresentam os ajustamentos teóricos enquadradores de certas noções/aspectos, os quais são antes apenas pressupostas ou ligeiramente mencionados nos capítulos pertinentes.

3.2 Constituição do *corpus*

3.2.1 A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Entendendo que o espaço da sala de aula é o *locus* por excelência onde ocorre (ou deveria ocorrer) o processo ensino-aprendizagem da escrita (e, também, da leitura), e que as séries iniciais da escolarização formal são a fase em que começam a se desenvolver, de maneira mais sistemática, os mecanismos necessários à construção de textos coesos – mais especificamente, os recursos utilizados para estabelecer relações referenciais – busca-se realizar a pesquisa em situação de ensino, em duas escolas de Salvador - Escola Estadual Professor Nogueira Passos e Escola Julieta Calmon - doravante denominadas ENP e EJC, respectivamente.

Essas instituições de ensino são escolhidas de maneira intencional, pelo fato de tratar-se de escolas da rede pública estadual, localizadas próximas uma da outra – nos bairros da Pituba (ENP) e da Boca do Rio (EJC) – que oferecem educação fundamental a uma população estudantil de classe sócio-econômica baixa e seguem as mesmas diretrizes pedagógicas¹¹⁹. Por essa razão, os dados coletados em ambas as escolas são considerados em conjunto, embora em séries distintas.

¹¹⁹ À época da pesquisa, começam a ser implantados nessas escolas os chamados Ciclos Básicos de Aprendizagem – CBAs (I, II e III) – instituídos através da Resolução 075/97 do Conselho Estadual de Educação – CEE, que visam garantir, sem interrupção dos estudos, a continuidade de aprendizagem do aluno no mesmo ciclo e maiores possibilidades de aprender de um ciclo para o outro pela

Nas primeiras visitas às escolas, apresenta-se a proposta às diretoras e coordenadoras pedagógicas e, em seguida, às professoras, com vistas a definir as séries e as turmas dos alunos, bem como o cronograma para a realização da atividade de produção textual.

Na seleção das turmas, que é feita com a participação das professoras, o nível de experiência que a criança apresenta em relação à escrita de textos é analisado a partir dos produtos escritos. Duas decisões distintas são tomadas. Em uma escola (EJC), há a preocupação de se determinar, antecipadamente, quais as crianças que participarão da pesquisa, porque um número relativamente alto de alunos da segunda série ainda não apresenta a escrita alfabética. Na outra (ENP), as professoras sugerem que todas as turmas do turno matutino devem ser envolvidas, de modo a evitar-se a discriminação dos alunos possivelmente excluídos.

São feitas, então, duas observações em cada turma selecionada, quando se procura conhecer os procedimentos adotados pelas professoras na execução desse tipo de atividade, assim como o desempenho dos alunos na modalidade escrita da língua.

Inicia-se aí uma fase preliminar à coleta de dados propriamente dita, na qual se tenta estabelecer contato com as crianças para deixá-las mais à vontade no momento de produzir seus textos. Cabe às professoras apresentar a pesquisadora e explicar às crianças que elas farão uma atividade com a mesma como parte das atividades de sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa definidos são representados por alunos de ambos os sexos, da segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental, cuja faixa etária situa-se entre 7,0 e 12,0 anos de idade (7,0 a 9,0 na segunda série; 9,0 a 11,0, na terceira série e 10,0 a 12,0, na quarta, predominantemente), os quais participam da atividade de produção textual, de acordo com o cronograma determinado.

Sob a inspiração da proposta de Bronckart (1999), é estabelecido o ato material de produção textual, que, nessa etapa, inclui:

- a) o produtor da história, ou seja, a instância física da qual emana a ação – as crianças;
- b) o momento físico no qual a ação ocorre – o ano (2001), os meses (setembro e novembro) e horários (manhã, aproximadamente, das 8:00 às 10:00 horas; tarde, aproximadamente, das 13:30 às 15:00 horas);

- c) o lugar da ação, ou o espaço físico onde a atividade é realizada – as salas de aula, as duas escolas públicas, os bairros da Pituba e Boca do Rio e a cidade de Salvador, no estado da Bahia.

Na atividade de produção textual, privilegia-se a narrativa, em virtude do seu reconhecimento na literatura especializada como aquele tipo de texto com o qual a criança mais lida na vida extra-escolar e no contexto escolar, além da recomendação nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao seu estudo no ensino fundamental. Ao planejar-se a situação de produção textual, escolhe-se a narrativa história, a que se faz corresponder o tipo de atividade "reconto"¹²⁰, baseado numa "história sem palavras", recurso comumente usado nas pesquisas desenvolvidas com produção de narrativas, já comentadas, o qual permite às crianças explorar a leitura do icônico e, assim, experienciar a linguagem em suas várias possibilidades. A partir desse recurso, as crianças devem *compensar por "voz-off" as imagens*¹²¹ reconstituindo na linguagem escrita a narrativa para que outras pessoas a leiam.

Definem-se, portanto, os elementos restantes do ato material de produção textual, quais sejam:

- d) o objetivo da atividade – escrever uma história para outras crianças lerem;
 e) a situação de produção, isto é, o material de apoio, constituído de uma seqüência de gravuras com uma situação-problema¹²²;
 f) o destinatário, ou seja, as pessoas que receberiam a ação – a pesquisadora e as outras crianças.

Assim, tomando-se como referencial os experimentos apresentados na literatura revista¹²³, são escritas histórias a partir do livro *Se ficar, o bicho pega*¹²⁴, de autoria de Regina Siguemoto e José Carlos Martinez (Editora Moderna, 1991), o qual

¹²⁰ O termo foi usado por Perroni (1992).

¹²¹ A expressão foi tomada de empréstimo a Vilela e Koch (2001:552).

¹²² Considera-se que os sujeitos da pesquisa, na faixa etária em que se encontravam, já tinham vencido a dificuldade em lidar com outro código para construir suas histórias, isto porque se reconhece que alguns códigos visuais não levam ao distanciamento necessário para se instanciar uma narrativa, favorecendo, por vezes, a criação de descrições. Por essa razão, foi escolhida uma seqüência de gravuras com uma situação-problema para eliciar as narrativas.

¹²³ Cf. Karmiloff-Smith (1981), Bamberg (1986), Lins e Silva e Spinillo (2000), dentre outros, cujas pesquisas foram discutidas neste trabalho.

¹²⁴ Ressalte-se que as crianças não tiveram acesso ao título da história, o que explica os diferentes títulos dados às histórias produzidas.

contém uma seqüência de nove gravuras coloridas, sendo uma gravura em duas páginas, com exceção da gravura da contra-capa, que foi considerada a de número 01. Tal disposição faz com que, algumas vezes, um episódio inicie em uma gravura e termine em outra.

Durante a apresentação das cenas (que, para melhor visualização, foram ampliadas a partir de reproduções coloridas), as crianças são "convidadas" a discutir a ilustração, a fim de tentarem antecipar o desencadeamento da narrativa. Em seguida, tendo como referências a discussão e a visualização das cenas expostas nas gravuras (que permanecem afixadas no quadro), solicita-se aos alunos que produzam a narrativa, sempre ressaltando que "as pessoas (as crianças) que vão ler a história não a conhecem e só passarão a conhecê-la através dos textos escritos por elas". Sendo assim, "a história deve ser escrita de uma maneira que o leitor a entenda sem precisar recorrer às gravuras". Procura-se, dessa maneira, propiciar condições de produção que concretizem a noção de leitor para os alunos, como forma de garantir a coerência textual.

3.2.2 A ORGANIZAÇÃO E A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Para o levantamento dos dados leva-se em conta a estrutura das narrativas, segmentada em três "seções" – *orientação*, *complicação* e *resolução* – segundo o modelo de Labov e Waletzky (1967), às quais foi acrescida a *situação final*, como fechamento da história, de acordo com o esquema de Adam (1992).

Retomando esses modelos, lembra-se que a *orientação* é a parte da narrativa na qual são apresentados as personagens, a situação e o lugar onde acontecem os fatos; a *complicação* é o início da trama propriamente dita, ao passo que a *resolução* ou desfecho apresenta o desenrolar da trama até o fim. Essa divisão facilita a identificação das formas referenciais e a caracterização das condições atuantes no emprego dessas formas pelas crianças, tendo em vista sua relação com as personagens das histórias.

De acordo com Van Dijk (1992:99-118), as "seções" narrativas podem comportar episódios, os quais constituem seqüências coerentes de sentenças lingüisticamente marcadas quanto ao começo e/ou fim, através de "sinais" gramaticais, e definidas em termos de tempo, lugar, participantes e suas metas globais de ações, bem como de eventos que obstaculizam ou ameaçam a realização de tais metas, os chamados "incidentes".

A história utilizada para eliciar as narrativas tematiza a "perseguição" de uma centopéia por um sapo e é dividida em quatro episódios, que integram a complicação e a resolução. Esses episódios "narram" as "peripécias"¹²⁵ pelas quais as personagens passam e recebem as seguintes denominações¹²⁶:

Episódio 01 – O ataque: o sapo investe contra a centopéia;

Episódio 02 – O resgate: o pássaro aparece e salva a centopéia das garras do sapo;

Episódio 03 – O plano de ação: o sapo enche uma bola e a usa para alcançar a centopéia em cima da árvore;

Episódio 04 – A ajuda: a abelha intervém e serra o galho da árvore, provocando a queda do sapo.

A orientação e a situação final, embora não constituam episódios, podem ter, segundo Van Dijk (1992), uma função na narrativa, definindo um cenário ou um pano de fundo para os episódios, como lugar, tempo, participantes etc., e um fechamento da história. A situação final vem, muitas vezes, seguida de uma *coda*, com a qual se arremata a história, fazendo-se uso de formas convencionais do tipo "e foram felizes para sempre", como mostra o fragmento destacado:

(40) [...] e eles viverão felizes para sempre. (EJC2 – 08)

Para assinalar o início de cada episódio e, ao mesmo tempo, o final do episódio anterior, são considerados os marcadores de mudança de "elenco" e de ação global ou evento, isto é, a introdução de uma nova personagem ou a reintrodução de uma velha com suas ações, bem como os marcadores de mudança temporal e espacial,

¹²⁵ O sentido de "peripécia", como a "passagem de uma situação a outra no processo da seqüência narrativa", foi tomado de Adam (1994:100).

¹²⁶ A denominação e a caracterização dos episódios foram inspiradas em Emília FERREIRO et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas, 1996. p. 24-26.

que formam a cena. Assim, são caracterizados e delimitados os episódios de acordo com os critérios expostos.

Orientação

Caracteriza-se pela colocação das personagens em cena e pela determinação do lugar dos acontecimentos e da situação inicial. O pretérito imperfeito costuma começar a narrativa constituindo-se, sobretudo, o tempo das descrições.

(41) Era uma vez um lugar bonito com grama bem verdinha avia um rio bonito, lá nesse rio morava um sapo esse sapo não comia mosca ele comia sentopéia. (ENP2 – 08)

De acordo com Weinrich (1964), citado por Koch (2003a), também pode ser usado o presente do indicativo com o seu valor de “falso tempo ou metáfora temporal”, pois se trata de um tempo do mundo comentado introduzido no mundo narrado, significando maior engajamento, atenção e relevância.

(42) Ne uma manhã ensolarada, um enorme sapo faminto sai para procurar comida. No meio do caminho ele avista uma linda centopeia tomando sorvete [...] (EJC4 – 10)

Episódio 01

Caracterização

O episódio 01 é marcado pelo primeiro ataque do sapo à centopéia e pelo aparecimento repentino do pássaro.

(43) [...] quando o sapo pulou. Para pegar a centopeia o pasarinho apareceu com a abelha [...] (ENP2 – 08)

- (44) – Era uma vez um sapo muito goloso. Um dia detarde [...] ele encomtrou a cemtopea com o sorveite [...] ele que é muito sabido pegou e pulou ensima dela mais o passarinho foi mais sabido do que ele e suspendeu a cemtopea [...] (EJC2 – 08)

Esse episódio inclui a manifestação da intenção do sapo com verbos de elocução¹²⁷ a dominar a ação narrada (verbos *dicendi*, isto é, verbos que reportam as palavras de um sujeito falante) como **dizer** e **falar**, introduzindo, freqüentemente, um discurso direto. O discurso direto se caracteriza pelo uso de recursos gráfico-espaciais, tais como espaço, dois pontos, aspas, travessão, mudança de linha, letra maiúscula etc, embora possa ser introduzido, algumas vezes, sem nenhum desses recursos.

- (45) [...] um dia quando ela estava tomando sorvete aparesele o sapo ele olhou para ela e disse:

– hoje você sentopeia não me escapa [...] (EJC3 – 09)

- (46) [...] o sapo estava com munita fomi e vio a largata e u sapo falou que comida boa na minha frente [...] (ENP3 – 10)

Delimitação

O início do episódio 01 é delimitado pela introdução de orações temporais com o articulador **quando** e os chamados "operadores do discurso narrativo" (Perroni, 1992) **ai, daí, depois, de repente, uma certa hora, um dia**, bem como o emprego de tempos verbais do mundo narrado (pretérito perfeito e imperfeito), o que o distingue da orientação, na qual predomina o uso de expressões lingüísticas típicas de abertura de história, como "era uma vez". Esses recursos marcam a ordenação temporal dos eventos na narrativa e vão aparecendo à medida que prossegue o enredo, apresentando, retomando e correlacionando fatos, personagens, suas ações e diálogos. Nesse caso, são as ações do sapo, que se expressam por meio dos verbos **avançar** e **pular** e do verbo-suporte **dar um pulo** (que também sugere movimento, configurando, portanto, uma

¹²⁷ A classificação e os conceitos dos verbos que descrevem os episódios – *verbos de elocução, verbos de ação, verbos psicológicos e verbos-suporte* – foram tomados de Maria Helena de Moura NEVES. *Gramática de usos do Português*, 2000. p. 25-65.

ação do agente) e, especialmente, a passagem dessas ações para as ações de outra personagem que será introduzida.

(47) [...] e quando a centopeia olhou para tras o sapo deu um pulo [...] (EJC2 – 08)

(48) [...] guando o sapo cugue se deliciou ao ver o sorvete da sentopeia fofa e ele logo avancou em sima da sentopeia [...] (EJC4 – 12)

(49) [...] Quando dona centopeia olhou para traz e viu aquele grandalhão com aquela cara feia, e todos os bichos olhando todo mundo começou a gritar porque o sapo pulou na direção da coitadinha. (ENP3 – 09)

Episódio 02

Caracterização

Esse episódio caracteriza-se pela referência à personagem recém introduzida – o pássaro – e à ação de resgate que ela realiza, levando a centopéia para cima da árvore, o que faz desencadear a trama da história, constituindo a complicação.

(50) [...] um limdo pombo colorido apanho salvando-a das garras do sapo. O pombo leva a centopeia para um galho de uma arvore muito alto. (EJC4 – 10)

Pode conter um eventual diálogo entre as duas personagens – pássaro e centopéia – marcado por verbos de elocução, o que não chega a comprometer sua delimitação.

(51) [...] Mas felizmente o seu amigo passaro, pega a centopeia primeiro:

- Essa foi por pouco! – fala o passaro.

- Obrigada – disse a centopéia.

O passaro leva ela até um lugar mais seguro, encima de uma fruta. (ENP4 – 10)

Delimitação

Esse episódio é marcado pela introdução de uma nova personagem e o uso de verbos que expressam a ação do agente – **agarrar, apanhar, levantar, levar, pegar, puxar, salvar, suspender** – mostrando o deslocamento da centopéia para outro lugar, o que imprime dinamismo à cena.

(52) [...] até que veio um passaro e puxou a sentopeia e foi para um pé de laranja [...] (EJC2 – 08)

(53) [...] ae, o passaro pegou a sentopeia e levou para a árvore.
(ENP2 – 07)

Episódio 03

Caracterização

O plano do sapo de encher uma bola para subir até a árvore e a conseqüente tentativa de agarrar a centopéia caracterizam esse episódio.

(54) [...] ai um sapo pesou pesou até ajá uma coiza boa. Ai um sapo pegou um balão foi até a maçacão ai um passario coma centopeia foou [...] (ENP2 – 08)

(55) [...] então o sapo pensou eu vou encher a bichiga. Quando estive la encima pulu encima deles [...] (EJC2 – 08)

Também, nesse episódio, as intenções do sapo são expressas com o verbo psicológico **pensar** (que exprime o estado mental ou a reação emotiva do agente/experienciador), como demonstram as passagens:

(56) [...] e o sapo pensou em faser um balam e ele feis um balam e subiu. (ENP2 – 08)

(57) [...] o sapo penssou em varias ferramentas para ate alcança a maça ele pegou o balão de gas emcheu Numa bonba e o balão de gas subiu subiu [...] (EJC2 – 08)

Delimitação

O início desse episódio é marcado pela alusão às intenções do sapo e a seu plano de ação, o que implica uma mudança de meta, evidenciada no emprego recorrente dos verbos **planejar** e **pensar** e do verbo-suporte **ter uma idéia**, os quais parecem enfatizar aquelas intenções, concorrendo, desse modo, para o desencadeamento da narrativa.

(58) [...] ele teve uma ideia e enseu um balão e subiu la en sima [...] (EJC2 – 08)

(59) O sapo ficou, e ficou pensando no qiera que ele ia apronta então ele pensou vou pega uma bomba e vou subi atéla então o sapo conseguiu o que eria [...] (ENP4 – 11)

Episódio 04

Caracterização

Esse episódio caracteriza-se pela entrada da abelha em cena, como um elemento que vai frustrar os planos do sapo.

(60) [...] uma abelha apareceu com um serrote na mão. Dai ligeiramente cortou o galho [...] (EJC3 – 09)

(61) E a abelha pegou uma serra e cortou a maçã [...] (ENP2 – 08)

Delimitação

O que delimita o início do episódio 04 é a introdução de uma quarta personagem – a abelha – a qual intervém no conflito para ajudar a centopéia, contribuindo, portanto, para o desenlace dos acontecimentos.

Assinalam esse episódio as ações realizadas pela abelha, personagem agente ou causativo, expressas pelos verbos **cortar**, **serrar** etc., assim como aquelas que caracterizam a personagem afetada, o sapo, através dos verbos **cair**, **esborrachar**, **espatifar**, **tombar** e dos verbos-suporte **levar tombo** e **levar uma queda**, os quais funcionam como os verbos de ação plenos **tombar** e **cair** pelo significado global correspondente que portam, em virtude da associação verbo e complemento (objeto direto). Essas ações são muitas vezes enfatizadas com recursos fáticos, os quais são peculiares à fala, fazendo pressupor a co-presença física dos participantes.

(62) [...] mais a abelhinha foi esperta e cortou a tagirina e o sapo se esburachou no chão [...] (EJC4 – 11)

(63) [...] e o sapo caiu que os bichos até ouviram PLOFT! (ENP3 – 09)

Nesse episódio, o sentido global da história é atingido com a resolução do conflito, a que corresponde, por exemplo, o seguinte fragmento:

(64) [...] ele pegou a bomba e uma bechiga e a encheu e subiu e pulou na laranja mas o tito pegou a centopéia e a abelha começou a serra a laranja e o sapo caio e quebrou a perna, o braço.

(ENP4 – 10)

Situação Final

A situação final caracteriza-se pela alusão ao estado físico do sapo – **aleijado, arreventado, enfaixado, ferido, machucado, quebrado** – e à atitude harmoniosa dos animais que procuram reconciliar-se.

(65) [...] e o capo caio do chau e ficou todo quebrado e a cetompelha feis um acondo eu darei um sorvete a você se você deicha eu e meus amigos enpas e o capo comcodou e finalmente estava com o seu sorvente na mal. (EJC4 – 12)

Inicia-se com o afastamento do sapo, assinalado pelos verbos de movimento – **ir embora** e **sair** – o qual sugere o fechamento da história, e com a mudança no grau de protagonismo da personagem principal, que passa de agente a paciente ou objeto-afetado, isto é, a alvo da ação.

(66) [...] e os bichos muito espertos derrubou o sapo malvado, a pancada foi tão forte que ficou todo machucado e emfim conseguiu o sorvete da centopéia que com seus amigos foram felizes. e chegou uma cobra grande que queria comer o sapo. (ENP3-10)

(67) [...] e por fim o sapo guloso machucado saiu pedindo desculpa aos seu amigos recebeu de presente um sorvete aquele sapo guloso quem diria pedindo desculpa e arrependido [...] e para parabenizar todos os amigos receberam um sorvete para não brigar todos escolheram o seu. (EJC3 – 09)

O *corpus* da pesquisa é constituído de 60 histórias selecionadas de um total de 242 narrativas produzidas pelas crianças, sendo 30 de cada escola, a que correspondem 10 textos por série.

Para a seleção dos textos adota-se o critério da completude da história e, por isso, são escolhidas apenas as histórias que apresentam os quatro episódios (os três primeiros integram a complicação e o quarto, a resolução), mesmo que não contenham a

orientação e a situação final. As histórias que se afastam do enredo ou desviam do tema são excluídas, independentemente da extensão dos episódios.

Para o desenvolvimento do trabalho considera-se, dentro de cada episódio, o enunciado, definido, em termos operacionais, como uma unidade de produção lingüística organizada, inerentemente contextualizada, que tem como núcleo um verbo flexionado.¹²⁸ No entanto, não se codificam os enunciados que contêm citações, digressões e discurso direto, procedimento que é mantido na análise dos dados. Nesse caso, não se considera a referência interrompida e, portanto, é observado o enunciado que os precede para decidir se o referente é mantido ou reintroduzido.

Os dados são categorizados levando-se em conta as seguintes variáveis:

1. Tipo de expressão referencial

a) formas nominais codificadas em:

- ϕ + Nome
- Determinante + Nome
- Determinante + Modificador (es) + Nome + Modificador (es)

Assim são especificados:

- Determinante $\left\{ \begin{array}{l} \text{Artigo Definido} \\ \text{Artigo Indefinido} \end{array} \right\}$
- Modificador \rightarrow (Intensificador) + Adjetivo

b) forma pronominal codificada em:

- Pronome pessoal de terceira pessoa

2. Função sintático-semântica desempenhada por essas formas, como:

- sujeito / agente / experienciador
- objeto-afetado / paciente / beneficiário:

¹²⁸ A definição foi apresentada por Paredes Silva (1997:83), citando Schiffrin (1984), e retrabalhada para os fins propostos.

A escolha dos critérios sintático-semânticos segue a orientação de Vilela e Koch (2001:62-64; 367-372). Esses autores consideram o uso de diferentes critérios, em complementaridade ou em exclusivo, lingüística e cientificamente correto, pois torna possível uma explicação ou classificação mais completa dos elementos / categorias e de suas funções. Nessa perspectiva, eles destacam que o sujeito designa o portador do acontecimento e que, por depender diretamente da semântica do predicado, pode desempenhar, entre outros, os papéis de *agente*, *experienciador* e *alvo da ação*. O objeto designa um objeto ou um estado de coisas, para o qual “se orienta o acontecer” ou para o qual “o acontecer verbal está orientado”, podendo exercer os papéis de *objeto-afetado* (ou *alvo da ação*), *paciente* e *beneficiário*, entre outros¹²⁹.

3. Função referencial a que servem:

- a) *Introdução* - primeira menção ao referente na narrativa;
- b) *Manutenção* - ocorrência em cadeia tópica¹³⁰ em posição de sujeito/ agente/experienciador ou objeto-afetado/paciente/ beneficiário, em que a referência à personagem de importância local se mantém;
- c) *Reintrodução* - ocorrência de ruptura da cadeia tópica em posição de sujeito/agente/experienciador ou objeto-afetado/paciente/beneficiário, quando há alteração na importância local de uma personagem para outra ou quando há reintrodução da personagem não mencionada no enunciado anterior.

¹²⁹ Nessa mesma linha de pensamento, Ilari (2001b:131-139) defende que esses papéis são determinados pelo verbo e são mais ou menos fixos, isto é, têm um funcionamento independente, até certo ponto, das relações de concordância, regência e colocação tradicionalmente descritas nas gramáticas. Embora distintos das funções gramaticais de sujeito e objeto, há uma hierarquia que dispõe sobre a possibilidade de os diferentes papéis temáticos coincidirem com o sujeito gramatical. Os papéis são assim definidos:

Agente – o indivíduo que tem a iniciativa da ação ou que tem controle sobre a realização da ação;

Experienciador – o indivíduo que passa pelo estado psicológico descrito pelo verbo;

Objeto-afetado – o indivíduo diretamente afetado pela ação, isto é, o alvo da ação;

Paciente – o indivíduo que sofre mudança de estado;

Beneficiário – o indivíduo a quem a ação traz proveito ou prejuízo.

¹³⁰ Citando Givón (1995:343), Gorski (2000:74) observa que um discurso tematicamente coerente caracteriza-se por apresentar “continuidade ou recorrência de alguns elementos em trechos do texto”, formando uma cadeia tópica. Dentre os elementos mais mensuráveis citam-se os referentes, a temporalidade, a aspectualidade, a modalidade, a localização e as ações.

4. Papel discursivo da personagem: ¹³¹

Embora as personagens selecionadas se constituam protagonistas centrais da história, são adotados critérios para a definição de seus papéis, assim especificados:

- a) Personagem *Tópico*¹³². Dado que a "perseguição da centopéia" é o assunto em torno do qual gira a trama da história, classifica-se a **centopéia** como personagem *tópico*, ou seja, a personagem que motiva a trama, o elemento a ser perseguido pelo sapo.
- b) Personagem *Principal*, que é tomada na literatura como *sujeito temático*¹³³, usualmente por ser a personagem que conduz a maior parte das ações da narrativa. Adotando como critério a característica que se mostra mais saliente relacionada à estrutura da narrativa, isto é, a atuação da personagem em relação às demais, elege-se o **sapo** como personagem *principal*.
- c) Personagem *Secundária*, ou seja, a personagem cujo desempenho também se mostra importante para a estrutura narrativa em relação às demais, dado que outras personagens podem atuar como protagonistas de um ou mais episódios. Assim, opta-se por considerar o **pássaro** como personagem *secundária*.

Mesmo presentes em algumas seqüências da história, as demais personagens não são codificadas.

¹³¹ Os critérios para definição do papel das personagens foram tomados de Karmiloff-Smith (1981), Bamberg (1986) e Uller (1990), citados neste trabalho.

¹³² A definição preliminar e mais comum de *tópico* o considera "aquilo sobre o que se fala", como aparece em trabalhos de Brown e Yule (1993) e Fávero (1999), para citar apenas alguns. Para Marcuschi (2003:6), a noção funcional de tópico (equivalente ao tema), embora de cunho essencialmente semântico-pragmático, é de natureza sintática e diz respeito ao tópico frasal, que, em certo sentido, equivale ao sujeito do enunciado. Ele distingue ainda o tópico discursivo para designar o tema discursivo, aquilo sobre o que se está falando num discurso, não necessariamente considerando a frase.

¹³³ Considera-se sujeito temático a entidade colocada em foco, ou seja, o elemento de maior proeminência no discurso, introduzida e mantida de maneira estável na memória do ouvinte/leitor.

3.3. Operacionalização da análise

A análise dos dados é organizada em dois momentos inter-relacionados e complementares, nos quais são combinados os aspectos quantitativo e qualitativo.

No primeiro momento, faz-se a interpretação quantitativa dos dados a partir do levantamento das formas referenciais utilizadas nas funções de introdução, manutenção e reintrodução de referentes, registrando-se em tabelas e gráficos a frequência de distribuição dessas formas.

No segundo momento, procede-se ao estudo qualitativo das formas referenciais, tendo em vista as condições atuantes no emprego dessas formas, especialmente de cada subtipo de anáfora, relacionando-as aos papéis desempenhados pelas personagens da história.

Para esses estudos, são considerados os seguintes pressupostos:

- as cadeias referencias de introdução, manutenção e reintrodução de referentes apresentam formas variadas de manifestação relacionadas à importância discursiva das personagens;
- as formas nominais selecionadas não apenas assinalam a presença das personagens na história com uma marca específica, mas também revelam os laços do narrador com essas personagens.

Através da abordagem quantitativa, busca-se imprimir mais rigor ao estudo, decorrente do próprio instrumental utilizado. Com base em dados percentuais, procura-se verificar e comparar a frequência das categorias examinadas, com vistas a descrever com maior precisão as regularidades das ocorrências das formas referenciais e, desse modo, *minimizar a chance de erro*, como sugerem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002:82).

Para tanto, submetem-se os dados à parte do programa computacional que integra o pacote VARBRUL (Pintzuk, 1989 e Scherre, 1992), mais especificamente o MAKECELL, o TSORT e o CROSSTAB, devido aos próprios propósitos do trabalho. O MAKECELL determinou os percentuais de ocorrência dos fatos em estudo, contabilizando um total de 1.429 ocorrências de expressões referenciais, e organizou os dados em células; o TSORT ofereceu as listagens de cada grupo de fator, e o CROSSTAB fez o cruzamento dos dados a partir de grupos de fatores.

A etapa preparatória para a utilização do suporte computacional é a codificação dos dados, de acordo com os fatores estabelecidos, para atender as questões formuladas. Os dados relativos às expressões referenciais neste trabalho são codificados a partir da constituição dos grupos de fatores. São considerados fatores aquelas variáveis e suas respectivas especificações, como visto na seção anterior. O procedimento de codificação é aplicado observando-se os enunciados precedente e seguinte em função das estruturas da narrativa. Decisões de codificação por manutenção e reintrodução levam em conta não apenas a menção do termo em enunciado anterior, mas também a importância da personagem para o desenvolvimento da história.

A utilização do grupo de fatores remete à Teoria da Variação. No entanto, os pressupostos da análise variacionista são tomados apenas como recurso heurístico, já que a intenção é obter-se dados estatísticos que possam ajudar a entender um pouco mais o comportamento do fato estudado. Tal iniciativa encontra respaldo nos trabalhos desenvolvidos por Braga (1992:57-66), dentre outros, a qual defende a possibilidade de certos condicionamentos textual-discursivos serem submetidos a tratamento estatístico (a despeito das dificuldades inerentes à abordagem discursiva), uma vez que, recentemente, o campo de investigação lingüística ampliou-se para domínios mais abrangentes, contemplando fenômenos de âmbito e estrutura superiores aos das sentenças.

Os resultados percentuais analisados servem como suporte para observações mais qualificadas, proporcionando um direcionamento maior na análise interpretativa dos dados, de modo a ter-se uma visão de conjunto entre o quantitativo e o qualitativo. Assim, através da abordagem quantitativa, procura-se colher informações que favoreçam uma interpretação qualitativa mais apurada do emprego das formas referenciais para a organização textual, à luz do quadro teórico do estudo e das questões levantadas.

Ressalte-se que os dados coletados das duas escolas são considerados conjuntamente para a quantificação, só separando as escolas para confronto, excepcionalmente, no intuito de elucidar os resultados. Esses dados são também relacionados às series definidas, embora distintamente, com vistas a verificar a influência do nível de escolaridade na habilidade da criança para usar a referenciação anafórica na produção de textos narrativos claros e coesos.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise interpretativa dos dados, com a qual se tenta encontrar respostas para as questões formuladas.

4 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

*Senhor, não quero mais ir à sua escola...
Prefiro escutar o que diz, à noite,
A voz alquebrada de um velho, que conta, fumando,
As histórias de Zamba e do Compadre Coelho
E muitas outras coisas ainda...
E depois, é realmente muito triste sua escola,
Triste como... esses senhores bem educados
Que não sabem mais contar histórias.*

(Guy Tirolien)

Para iniciar este capítulo, considere-se o seguinte texto representativo do *corpus* estudado¹³⁴:

(68) O sapo quer comer a sentopeia

Orientação	Era uma vez em uma floresta com plantas e cogomelo la vivia o sapo, sentopeia, passarinho a abelha e a minhoca a sentopeia estava tomando um sorvete e o sapo espiando
Complicação	derrepente o sapo pulou em sima da sentopeia mas o passarinho e a abelha viram e o passarinho aterresou e pegou a sentopeia ele vuou para 1 maça e o sapo levou uma queda ai o sapo pensou eu vou fazer um balão ai o sapo pegou um balão e emxeu de ár ele ficol em sima

¹³⁴ O texto foi reproduzido tal como o original, mantendo-se a mesma disposição espacial, as falhas ortográficas e de pontuação.

ai o sapo xegou na maça e segurol na maça com
 os pes mas a abelha cortol a maça e o passa-
 Resolução rinho pegou a sentopeia e vuol e o sapo levou
 uma queda ai o sapo pensol não vou casar
 da muito trabalho e pegou um sorvete e tomo

Coda e todo mundo vivel feliz para sempre.

(ENP2-08)

O primeiro olhar que se lança sobre o texto focaliza a sua constituição. De maneira bastante fácil nele se identificam os elementos que permitem classificá-lo como um tipo particular de discurso, cujos enunciados são organizados em torno de personagens, ação, tempo e espaço, entre outros, e que se interrelacionam formando a história. Isso demonstra que a criança, nas séries iniciais de escolarização, já conhece o esquema narrativo e é capaz de fazer a distinção entre as categorias postuladas por Labov e Waletzky (1967) como fundamentais para caracterizar uma narrativa: *orientação, complicação, resolução*, às quais acrescenta a *coda*.

Apesar de o sentido da história se construir de uma maneira simples – encontro > perseguição > ajuda > malogro > reconciliação – observa-se que essa criança (e muitas outras participantes da pesquisa) privilegia determinados episódios e reproduz de maneira exata e icônica os fatos tal qual se dão nas cenas/imagens em função do apoio visual que tem em presença – uma seqüência de gravuras com situação-problema. Tal explicitação não autoriza supor que ela ainda não constrói uma "verdadeira" narrativa. Conforme esclarece Adam (1992: 19), *não existe narrativa sem o mínimo de descrição: ...numa narrativa mínima, as proposições descritivas e avaliativas vêm acrescentar-se às proposições narrativas*. Isso significa dizer que um tipo de texto pode se constituir de outros tipos de textos, quer para sua organização global, quer para sua complementação.

Com efeito, ao criar a sua história, a criança parece identificar alguns eventos como sendo mais salientes em relação aos demais e os descreve pormenorizadamente, de modo a contribuir para uma melhor compreensão das próprias ações das personagens. Essa descrição precisa, a que Hopper (1979) denomina *relevância*, e que transparece exatamente no momento em que a criança relata os fatos como ocorrem nas imagens, é uma propriedade discursiva que define um estilo narrativo, marcando o nível

pessoal do discurso da criança. É no trabalho de explicitação que ela exprime suas intenções e concretiza o seu "projeto de dizer".

O estilo, por conseguinte, é individual e se revela na personalidade e singularidade com que a criança trabalha seu texto, a partir das escolhas que realiza. Como ressalta Possenti (1998 e 2001), tanto a escolha do gênero discursivo como a do estilo decorrem da assunção de que cada texto tem autor e destinatário.

A análise das escolhas efetuadas no processo de construção da narrativa introduzida neste capítulo mostra que a criança inicia sua história com um organizador textual característico da narrativa – *era uma vez* – que, além de marcar a distância com relação ao momento da enunciação, constitui a origem temporal a partir da qual os acontecimentos vão poder ser narrados. Em seguida, ela se prolonga na *orientação*, apresentando todas as personagens e descrevendo minuciosamente o lugar dos acontecimentos, o ambiente e a situação, como se vêem nos fragmentos:

(69) Era uma vez em uma floresta com plantas e cogomelo la vivia o sapo, sentopeia, passarinho a abelha e a minhoca a sentopeia estava tomando um sorvete e o sapo espiando.

Ao passar para a *complicação*, introduz brevemente um elemento – a intervenção do passarinho – que vai permitir ao leitor perceber já a trama da história, pois o passarinho é a personagem que "complica" as intenções do sapo, provocando, desse modo, o desenrolar da narrativa até o seu ponto mais alto, o clímax da história.

(70) [...] o passarinho aterresou e pegou a sentopeia ele vuou para 1 maça [...] ai o sapo pegou um balão e emxeu de ár ele ficol em sima.

E assim a criança conduz sua narrativa, com outros elementos, com mudança de ação das personagens, progressivamente, até o desenlace dos acontecimentos, configurando-se a *resolução*.

(71) [...] ai o sapo xegou na maça e segurol na maça com os pes mas a abelha cortol a maça e o passarinho pegou a sentopeia e vuol e o sapo levou uma queda... e pegou um sorvete e tomo

É nessas duas "seções" que se percebe um maior detalhamento das ações, recurso que permite à criança produzir as cenas "mais fortes" de sua narrativa para dar verossimilhança ao conflito aí focalizado e fazer com que a história ganhe tanto na caracterização como no envolvimento do leitor com a trama narrada.

Mas a sua história não se encerra aí. Embora não inclua um *comentário avaliativo*, ela suspende a *resolução* e toma a voz da própria personagem para introduzir sua reflexão e sua decisão naquele ponto – **aí o sapo pensol não vou casar da muito trabalho**. Logo em seguida, a criança deixa evidente a sua escolha quando chega a um resultado que a satisfaz, e, certamente, ao leitor de sua narrativa (outras crianças, por exemplo), o qual sinaliza o desfecho da história por meio de uma expressão convencionalizada presente na *coda* – **e todo mundo vivel feliz para sempre**.

Depreende-se dessa análise que, ao trabalhar o texto, escolhendo entre possibilidades e tomando diferentes decisões, a criança vai tentando expressar o que pretende e o que acredita ser adequado ao seu objetivo, e o autor vai se formando e se constituindo. A escolha do gênero discursivo e as outras escolhas que realiza demonstram *um certo domínio do gênero* (Bakhtin [1953] 2000), domínio do qual ela vai se apropriando no processo de aquisição da linguagem escrita, na escola ou fora dela, o que lhe possibilita uma maior exploração dos recursos textual-discursivos próprios da narrativa e, por conseqüência, a construção de suas marcas de autoria e de seu estilo individual.

Sem dúvida que pode haver outros "domínios" sobre a narrativa que essa criança ainda não adquiriu, outros recursos que ela poderia ter explorado e não explorou. Não é essa, porém, a atenção que se pretende dispensar ao texto escolhido. Na verdade, o que se tenta evidenciar, de uma maneira breve e bastante simples, é que no desenvolvimento da produção de narrativas vários caminhos podem ser percorridos. O que essa criança escolheu é um deles.

Existe ainda um outro olhar que se lança sobre a história que encabeça esta análise. A atenção volta-se, agora, para as expressões escolhidas pela criança para fazer

referência às personagens principal, tópico e secundária, selecionadas para estudo, tendo em vista a progressão referencial e a continuidade temática. Observe-se.

(72) a) [...] la vivia **o sapo**, **a sentopeia**, **passarinho** a abelha e a minhoca.

b) **a sentopeia** estava tomando um sorvete e **o sapo** espiando derrepente **o sapo** pulou em cima **da sentopeia** mas **o passarinho** e a abelha viram e **o passarinho** aterresou e ϕ pegou **a sentopeia** ele vuou para 1 maça e **o sapo** levou uma queda ai **o sapo** pensou eu vou fazer um balão e ai **o sapo** pegou um balão e ϕ emxeu de ár **ele** ficol em cima ai **o sapo** xegou na maça e ϕ segurol na maça com os pes mas a abelha cortol a maça e **o passarinho** pegou **a sentopeia** e ϕ vuol e **o sapo** levou uma queda e ϕ pegou um sorvete e ϕ tomo [...]

Como explicita Maingueneau (2001:179), são consideradas expressões referenciais todas as formas de designação de referentes, as quais se diferenciam pelo modo como indicam ao "co-enunciador" como o enunciador pretende que ele identifique e interprete o referente.

Nos excertos em destaque, as personagens são designadas por expressões referenciais definidas e por pronomes (pleno ou nulo). No entanto, nem todas elas são expressões referenciais anafóricas.

Em (a), as expressões em negrito servem à introdução das personagens por instituírem referentes no texto/discurso sem que nenhum elemento do co-texto lingüístico ou da situação de comunicação os tenha evocado. Por sua função de não-continuidade referencial, portanto, pode-se afirmar que as expressões **o sapo**, **a sentopeia**, **passarinho**, que aqui interessam, são formas não-anafóricas. Em (b), as expressões negritadas retomam as personagens selecionadas ao longo da história,

realizando a continuidade referencial dos "objetos" explicitamente designados no "universo do discurso" (Lyons, 1977). O uso desses recursos permite a construção no texto de cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização discursiva dos referentes (e à recategorização, em outros casos), o que leva o texto a progredir.

Segundo Koch (2004: 62), distinguem-se três tipos de operações básicas na construção de referentes textuais (objetos-de-discurso), ou seja, de sua introdução/ativação no modelo textual:

1. Quando um referente textual até então não mencionado é introduzido, ocorre a *ativação* desse referente, que passa a preencher um *nódulo* ("endereço" cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão lingüística que o representa permanece em foco na memória de curto termo, de tal forma que o referente fica saliente no modelo. É o que sugere (72a);
2. Quando um *nódulo* já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo por meio de uma forma referencial, ocorre sua *reativação* e o "objeto-de-discurso" permanece saliente, ou seja, o *nódulo* continua em foco, como sugere (72b);
3. Pode ocorrer também a *desativação*, ou seja, a ativação de um *nódulo*, deslocando-se a atenção para um outro referente e desativando-se o "objeto" que estava em foco anteriormente. Embora fora de foco, este continua a ter um "endereço" cognitivo no modelo textual, podendo ser novamente ativado.

Esses procedimentos vão formando o texto, que é continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações.

Do emprego das expressões referenciais mostradas nos excertos ilustrativos (nomes anaforizados e pronomes e nomes anaforizantes) emergem duas questões gerais que servirão para balizar as discussões empreendidas nesta análise:

1. Que condições determinam o emprego das formas lingüísticas para referência a personagens de importâncias discursivas diferenciadas nas funções de introdução, manutenção e reintrodução?
2. Que funções desempenham essas formas lingüísticas na construção textual e na orientação que o produtor dá ao texto, tendo em vista a sua intenção comunicativa?

Conforme explicita-se nos Procedimentos Metodológicos, a análise será desenvolvida em dois momentos, considerados complementares, em que se busca fazer a interpretação quantitativa e qualitativa dos dados. Para tanto, inicia-se com a função referencial de introdução, prosseguindo-se com a manutenção e a reintrodução, relacionadas às estratégias anafóricas estudadas.

4.1 Função referencial de introdução

Retomando explicação anterior, considera-se introdução de referentes apenas quando referentes novos são introduzidos no universo discursivo sem promover nenhum tipo de continuidade referencial. Também se considera que as expressões utilizadas para introduzir referentes novos não constituem expressões referenciais anafóricas.

As histórias, em geral, começam por enunciados que definem a "ancoragem textual" (De Weck, 1991). Por relação ao momento da enunciação, são situados o cenário e os atores dos acontecimentos que vão se desenrolar na narrativa. Esses elementos aparecem mais freqüentemente na *orientação* e podem ser complementados por uma descrição mais ou menos detalhada das circunstâncias que os envolvem, como visto anteriormente. Pela própria natureza dessa fase, portanto, explica-se a escassez de expressões anafóricas na introdução.

Embora o objeto de estudo da tese seja a *referenciação anafórica*, decide-se iniciar a discussão em torno da função referencial de introdução pelo reconhecimento de que o referente novo introduzido funciona como ponto de apoio para outras referências. A retomada pressupõe uma menção prévia ao referente e é a partir da primeira menção que os referentes serão retomados na história.

No conjunto das 60 narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa foi computado um total de 1.429 expressões referenciais. Dessas expressões, 180 são

utilizadas na função referencial de introdução de referentes e codificadas, predominantemente, por formas nominais (formas lingüísticas constituídas de um determinante, que pode ser ϕ , seguido de um nome). Esse resultado é previsível, pois é praticamente inexistente a possibilidade de se introduzir um referente textual sem dizer nominalmente quem ele é. Afinal, como afirma Ducrot (1977: 254), *é o nome que confere o estatuto de objeto a um referente*.

Na verdade, o usuário de uma língua pode dispor de diversos meios para designar um referente, *diversos modos de apresentação desse referente* (Maingueneau, 2001: 179). A escolha que ele faz das expressões referenciais está atrelada à sua experiência individual, ao seu conhecimento de mundo. Ou, pode ser que a expressão referencial escolhida, sua função referencial, dependa da intenção do falante/escritor na circunstância particular de uso.

Nesta pesquisa, os referentes são designados, principalmente, por nomes comuns com determinante indefinido ou definido, expressões nominais indefinidas modificadas por adjetivos, por nomes próprios com determinação definida ou sem determinação, além de alcunhas ou apelidos e de títulos. Essas diversas categorias distinguem-se, repete-se, pela maneira como permitem ao leitor identificar o referente indicado pelo produtor do texto.

Os fragmentos, a seguir, recobrem os principais tipos de designação.

(73) Era uma vez **um sapo** que queria comer **uma centopeia** que estava tomando sorvete, aí ele foi ao ataque e quando ele foi pegar ela apareceu **um passáro** e duas minhocas e uma abelha [...]. (EJC3-09)

(74) Era uma vez **o sapo** que viu **a sentopea** que estava com o sorvete na mão a ir o sapo ficou com água na Boca air o sapo foi pega o sorvete da mão da sentopea ir a semtopea viu ele pulando air **o passarinho** fio [...]. (EJC2-08)

(75) Ne uma manhã ensolarada, **um enorme sapo faminto** sai para procurar comida. No meio do caminho ele avista **uma linda centopeia** tomando sorvete [...], após ele avansar ensima dela **um**

limdo pombo colorido apanho salvando-a das garras do sapo.
(EJC4-10)

(76) Era uma vez, um sapo chamado-se Roberto, ele queria comer **Electra**, que era a sentopeia [...]
Ai Roberto foi em cima de Electra para ele comer ela, mas só que apareceu **Andrew** salvando Electra [...]. (ENP3-10)

(77) Numa senta tarde de colo **Juania** a laguatinha rezovel toma um sorvete [...] derepete uma imami coisa se aprosinado era **o Julinho** o sapo com uma fomi danada [...] mai logo aparecel **o Juju** o passaro e logo rapido Juju pegol Juania [...]. (ENP4-12)

(78) Um dia na floresta encantada **dona centopeia** foi até o congomelo comprar um sorvete quando derrepente... veio **dotor sapo** muito faminto [...].
Mais **dotor Pitagora** foi mais esperto agarrou dona centopeia ligeiramente e o sapão caiu no chão. (ENP3-09)

(79) Era uma vez uma centopéia que estava tomando sorvete, derrepente apareceu um grande e terrível sapo que queria comer a pobre centopeia, ai ele tentou agarra-lá mas **tito** o passarinho vermelho o a salvou e a colocou encima de uma laranja. (ENP4-10)

Em vista dessa variedade de tipos de designação, dispensa-se atenção à análise dos fatores que podem levar à escolha de um tipo em detrimento de outro. A questão dos determinantes e de suas diferentes funções é um desses fatores.

- Os determinantes definido e indefinido

Em algumas línguas os determinantes nominais são obrigatórios, e a distinção formal entre sintagmas nominais definidos e indefinidos tem relação com as funções desempenhadas por esses recursos em virtude do *status* informacional que eles aportam.

Os estudos de orientação psicolinguística sobre a organização do discurso infantil têm procurado dar conta dessa questão ao investigarem a emergência dos processos subjacentes à seleção de formas referenciais (formas nominais definidas e indefinidas, assim como pronomes) para introduzir ou manter os referentes no discurso, bem como as estratégias para utilização dos mecanismos disponíveis na língua.

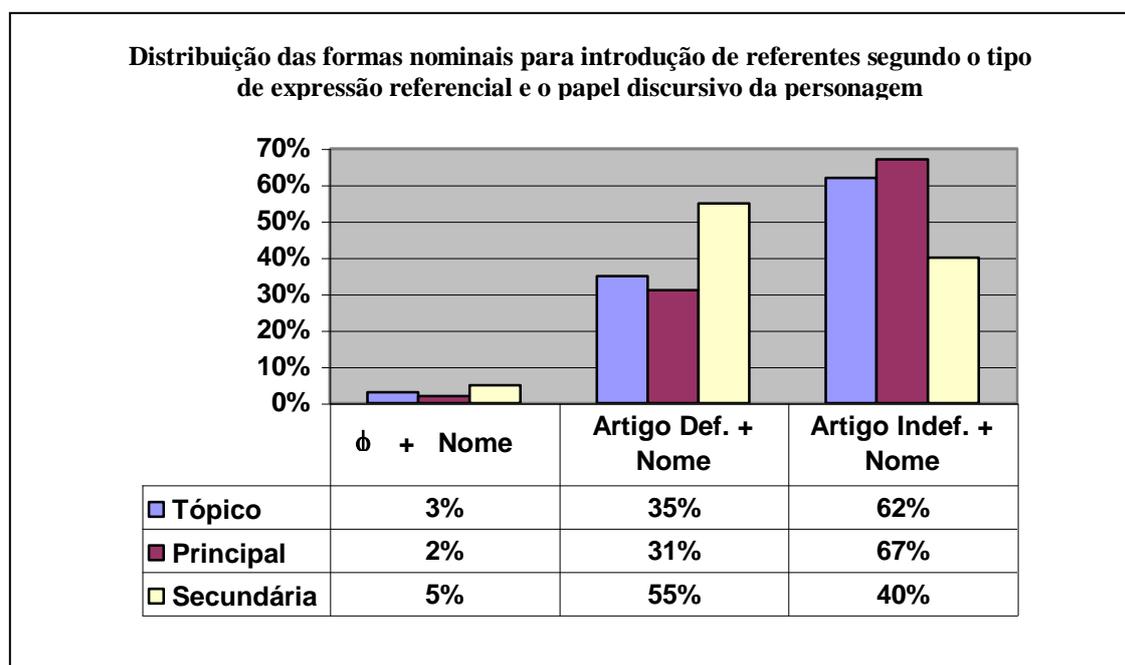
No que tange à introdução de referentes em narrativas produzidas em situações controladas, um fator adicional que tem sido apontado como influenciador dessa escolha diz respeito ao *status* da personagem como protagonista principal (Karmiloff-Smith, 1981 e Hickmann, 1991).

Inspirando-se nesses estudos, busca-se verificar, inicialmente, se o papel discursivo das personagens, de modo especial o papel da personagem principal em relação às personagens tópico e secundária, impõe o uso diferenciado das formas nominais nas histórias produzidas. Para melhor operacionalização da análise, codificam-se as expressões referenciais em:

- a) ϕ + nome
- b) artigo definido + nome
- c) artigo indefinido + nome

O gráfico 1 expõe a frequência dessas formas.

GRÁFICO 1:



Os maiores percentuais recaem na forma nominal codificada em artigo indefinido + nome, primeiramente para designar a personagem principal e, depois, a personagem tópico, com 67% e 62%, respectivamente. A expressão definida (artigo definido + nome) é também reservada à designação dessas personagens, porém com percentuais expressivamente menores, quais sejam, 35% para a personagem tópico e 31% para a principal. Já para designar a personagem secundária, as crianças manifestam uma leve preferência pela forma referencial nominal definida, com 55%, seguida da forma indefinida, com 40%.

Nesse universo de expressões referenciais, chama a atenção o subconjunto das formas nominais codificadas em ϕ + nome, cujo uso, bem mais restrito, revela-se nos percentuais de 2%, 3% e 5% para referir as personagens principal, tópico e secundária, respectivamente, nessa função. Tal subconjunto é aqui representado pelas designações por nome próprio e alcunha, recursos de que as crianças lançam mão mais raramente.

Os resultados revelam que, de modo geral, as crianças apresentam tendências bem definidas quanto ao emprego das formas referenciais e parecem fazer sua escolha, pelo menos em princípio, em função do papel desempenhado pelas personagens na história, sobretudo pelas personagens principal e tópico em relação à secundária.

Tendo em conta a estrutura da história, a qual tematiza a perseguição da centopéia pelo sapo, é lícito afirmar-se que essas personagens designadas de maneira diferenciada, primordialmente por formas nominais indefinidas, despontam como protagonistas centrais já na introdução, como se essa escolha prenunciasse que o peso da narrativa em determinados espaços narrativos vai recair sobre elas. De fato, após a introdução, as personagens principal e tópico tornam-se o centro das ações narrativas a partir das quais se desenrolará toda a história.

Tratar da definitude das formas referenciais exige, porém, a apreciação das duas facetas desse conceito: é possível assumi-lo ou como uma propriedade formal dos sintagmas nominais, ou como um traço conceitual das entidades textuais/discursivas.

A definitude formal é, teoricamente, marcada pelo artigo definido, pelos pronomes de valor demonstrativo e possessivo, pelos pronomes pessoais e, mesmo, por pronomes de valor numeral. Já os sintagmas nominais indefinidos podem ser assinalados por artigos indefinidos, pelo artigo zero e por outros numerais.

O artigo definido singular, de um modo geral, particulariza um indivíduo dentre os demais indivíduos da espécie. Ocorre em sintagmas nominais, os quais são freqüentemente usados para referir por causa das indicações existenciais que

pressupõem. O artigo indefinido, por sua vez, apresenta uma entidade simplesmente por referência à classe particular à qual ela pertence, ou seja, apresenta-a como elemento de uma classe. Tem como emprego bem característico a introdução, no texto, de um referente novo que, na seqüência, poderá ser referenciado por qualquer das palavras fóricas¹³⁵, especialmente pelo artigo definido (Neves, 2000: 391; 513).

Sob uma perspectiva conceitual, um conteúdo definido vale como "dado, conhecido, velho", em oposição ao "novo", correspondente ao conteúdo indefinido.

As noções de *dado/velho* e *novo* têm apresentado flutuações ao longo dos anos conforme as perspectivas que assumem, por um lado, lingüistas como Halliday (1976) e Chafe (1976), e, por outro, psicolingüistas, como Sanford e Garrod (1981), dentre outros.

Numa dimensão psicolingüística, Prince (1992), citada por Cavalcante (2000: 172-179), usa a expressão estatuto informacional relacionada a "conhecimento partilhado"¹³⁶.

Segundo Prince (1992:150), "texto" é um conjunto de instruções do falante para o ouvinte sobre como construir um "modelo de discurso" e quer oral, quer escrito não consegue escapar à presença dos seus produtores e às condições de produção. Em vista dessa concepção, a autora sugere que para se avaliar o *status* informacional de um referente, deve-se tomar como parâmetros as crenças do produtor sobre o *background* do ouvinte/leitor e o modelo discursivo construído durante o processamento do discurso. Desse modo, o referente pode ser considerado *velho* ou *novo* para o ouvinte/leitor, porque pertence ou não ao saber comum dos participantes, ou *novo* e *velho* com relação

¹³⁵ Segundo a autora, entende-se *fórico* (no sentido grego *phéro*, "levar", "trazer") como elemento que propicia a busca ou a recuperação de informação, por remissão a um ponto do enunciado, ou à situação de enunciação.

¹³⁶ Considerando que a noção geral de informação *dada/velha* e *nova* figura na literatura lingüística sob vários rótulos, Prince, revista por Brown e Yule (1993: 225-233), já propõe, em 1981, uma nova taxonomia, com base no que denomina "familiaridade presumida", na qual estabelece três grandes categorias de entidades do modelo discursivo – *nova*, *evocada* e *inferível* – subdivididas em subclasses. É nova a entidade que está sendo introduzida no discurso pela primeira vez, a qual pode ser de dois tipos: *totalmente nova*, quando o ouvinte precisa criá-la a partir do texto, ou *não-usada*, quando o ouvinte pode presumir a entidade correspondente. As entidades *totalmente novas* podem ser *ancoradas* (se o sintagma nominal é modificado por outro sintagma nominal) e *não-ancorada* (em caso contrário). Se o sintagma nominal indica uma entidade que já ocorreu no discurso, ele representa uma entidade *evocada* (já mencionada no texto) ou *situacionalmente evocada* (incluindo as entidades que representam participantes do discurso). Uma entidade é *inferível*, se o falante assume que o ouvinte pode identificar o referente pretendido via raciocínio lógico. Pode ser inferível *não-contida* (deduzível de outras entidades evocadas ou inferíveis por razões lógicas ou plausíveis) e *inferível contida* (que se refere à entidade cuja inferência está dentro do próprio sintagma nominal que introduz a entidade).

à sua condição de conteúdo recentemente introduzido ou apenas mantido no modelo discursivo criado.

Quando o produtor do texto acredita que a informação transmitida pode ser associada a um conhecimento partilhado pelos participantes, ele tende a apresentá-la como velha, codificando-a tipicamente como um sintagma de forma definida. Caso contrário, é novo e recebe a forma indefinida. No entanto, a autora chama a atenção de que um sintagma com definitude formal não porta, necessariamente, informação velha. Algumas vezes, pode haver referentes novos codificados como definidos e, de maneira análoga, sintagmas nominais indefinidos representando referentes velhos para o ouvinte/leitor.

O emprego dos determinantes das formas referenciais na introdução de referentes, como se percebe, passa inevitavelmente pela reflexão sobre o *status* informacional dos referentes e de seu valor discursivo. Por outras palavras, sobre o estatuto de informação velha e nova dos referentes, ou seja, dos conteúdos que o nome expressa.

Como já se sabe, todas as formas nominais usadas para designar referentes nos fragmentos ilustrativos aparecem pela primeira vez realizando referência às personagens da história. São, portanto, novas para o texto/discurso, como itens lexicais e como referentes, pois ainda não ocorreram no co-texto. Todavia, ao se estabelecer um breve confronto entre os exemplos (73) e (74), segundo a proposta de Prince (1992), deduz-se que, para a perspectiva do leitor, apenas as expressões referenciais usadas para introduzir as três personagens, em (73), representam referentes não identificáveis pelos participantes e, por isso, recebem roupagem de indefinidos. Ao usar as expressões referenciais **um sapo, uma centopeia e um passáro**, a criança parece desejar informar ao leitor acerca de determinadas entidades de uma classe de que até então ele não tem qualquer conhecimento, ou, mesmo, acerca de entidades que não se encontram dentro de sua perspectiva, definindo-as como informações inteiramente novas. O exemplo em (74), por sua vez, anuncia informações que o produtor do texto supõe velhas para o leitor, muito embora estabeleça referentes novos no texto/discurso. Por meio das expressões definidas **o sapo, a sentopeia e o passarinho**, a criança procura auxiliar o leitor a identificar os referentes que, supostamente, já estão disponíveis a ele, porquanto fazem parte de um conhecimento tido por comum entre ambos.

Em outras palavras, a criança presume que o leitor tenha as informações suficientes para fazer a interpretação dos referentes pretendidos numa classe de

referentes possíveis e é, a partir dessa crença, que as expressões utilizadas conseguem sua definitude formal.

Levando-se em conta ainda os resultados do gráfico 1, poder-se-ia argumentar que as crianças procuram organizar os determinantes num sistema coerente, no qual se estabelece uma hierarquia em termos de sua força pressuposicional (indefinido < definido). Nesse sentido, assumem, em sua maioria, que os referentes novos portam informações novas que serão construídas pelo leitor a partir do texto e, por isso, preferem apresentá-los, primeiramente, por meio de uma expressão menos presumível na língua – a forma nominal indefinida – num início convencionalizado, a exemplo do excerto em (80).

(80) Era uma vez **um sapo** que sonhava comer *uma sentopeia* um dia quando *ela* estava tomando sorvete aparesel **o sapo ele** olhou para *ela* e ϕ disse – hoje você sentopeia não me escapa. (EJC3-09)

Como se observa, tendo sido introduzidos, os referentes continuam a ser denotados através de retomadas com recursos mais presumíveis, quer sejam, nomes definidos, pronomes ou anáfora zero.

Em segundo lugar, as crianças introduzem os referentes cuja existência e identidade são reciprocamente pressupostas. Ao codificá-los com expressões de valor definido, elas talvez o façam com a intenção de levar o leitor a supô-los como únicos e como já presentes no universo discursivo. Ou pode ser que sua presença no discurso seja construída a partir de um acordo a ser estabelecido entre produtor/leitor.

Sob essa perspectiva de análise, é razoável supor-se que o *status* informacional aportado pelo artigo, que dá a instrução de como tratar o referente como velho ou como novo, do ponto de vista do leitor, pode colaborar para o contraste, ainda que tênue, entre as formas nominais utilizadas nesta pesquisa na função referencial de introdução na medida em que permite expressar os referentes em graus diferenciados de pressuposição.

Enfim, admitir o referente como compartilhado ou não pelo leitor é crucial para que a criança decida entre o que deve ou não ser apresentado como identificável, e a determinação definida ou indefinida do sintagma nominal empregado (sua

"verbalização" como dado/velho ou novo) resulta, portanto, como a expressão desse pressuposto.

Dizer que um referente velho é conhecido suficientemente é afirmar que sua forma de expressão é bastante, dentro de um contexto de uso específico, o que consente a escolha de tipos variados de realização. O uso de um tipo ou de outro depende, evidentemente, dos propósitos comunicativos do produtor do texto.

Para a introdução dos referentes no *corpus* são ainda selecionadas expressões nominais indefinidas modificadas por adjetivos, além de nomes próprios, alcunhas e títulos, que também se prestam à manifestação de informações dadas.

Em seguida, serão feitos alguns comentários sobre eles.

- Expressões nominais indefinidas com adjetivos modificadores

As expressões nominais indefinidas, de largo emprego na introdução de referentes, são freqüentemente acompanhadas de adjetivos modificadores, elementos fundamentais de caracterização das entidades designadas.

O lugar estratégico de inscrição da caracterização é exatamente o início da narrativa (orientação), quando se descrevem os atributos ou traços das personagens, as quais, sempre por força desses atributos, terão papel relevante no desenrolar da história.

No exemplo (79), percebe-se que os adjetivos **grande** e **terrível**, antepostos ao nome **sapo**, na expressão **um grande e terrível sapo**, acrescentam à entidade referida um conjunto de características que a define como a personagem que aterroriza, amedronta e persegue a centopéia, conferindo-lhe um lugar de destaque na história. Compreende-se, assim, que a expressão nominal indefinida modificada pelo sintagma adjetival se reveste de grande importância no plano narrativo porquanto reflete a posição da personagem na sua articulação estrutural com as restantes, antecipando ao leitor, de algum modo, o problema que vai ser anunciado a seguir.

Por designar atributos e qualidades, é natural que o adjetivo modificador tenda, sobretudo, para a expressão intelectual, abstrata, que marca o seu valor objetivo. Todavia, a depender do contexto, ele pode carrear outros significados impregnados de sentimentos, adquirindo valores afetivos e avaliativos, axiológicos ou não-axiológicos (Kerbrat-Orecchioni, 1993).¹³⁷

¹³⁷ Para a autora, as palavras **afetivas** exprimem ao mesmo tempo uma propriedade do objeto e uma reação emocional do enunciador. As **avaliativas** implicam uma avaliação (juízo de valor) e se dividem em **axiológicas** e **não-axiológicas**. As primeiras acrescentam à apreciação da norma um

Os adjetivos não-axiológicos **enorme** e **faminto**, na expressão nominal indefinida **um enorme sapo faminto**, em (75), indicam alguns traços atribuídos à entidade denotada pelo substantivo **sapo**. Ao antepor o adjetivo **enorme** ao nome **sapo**, a criança talvez queira imprimir maior relevo ao significado da palavra para realçar uma propriedade dimensional da entidade referida; ao pospor-lhe o adjetivo **faminto**, ela tenta expressar uma propriedade que é atribuída a essa entidade advinda de suas próprias ações e reações.

As expressões nominais indefinidas com modificadores constituem-se, pois, índices valiosos das atitudes de apreço, juízo e valor do produtor do texto para com as entidades referidas, bem como do modo como ele gostaria que essas entidades fossem vistas pelos leitores.

Nesse mesmo fragmento, a anteposição do adjetivo **linda** ao nome, em **uma linda centopeia**, reforça uma qualidade da centopéia. Ao tempo em que o adjetivo dotado de valor axiológico expressa um julgamento de valor positivo, carrega-se de um forte matiz sentimental, pois não só a beleza física, a perfeição de formas, ou a graciosidade da centopéia são exaltadas, mas também a meiguice, a ternura, a delicadeza, qualidades que a criança lhe atribui e que a fazem presa fácil para o "enorme sapo faminto". O mesmo adjetivo usado para o pássaro, em **um lindo pombo colorido**, a par da idéia de beleza que lhe transmite, reforçada pelo uso do adjetivo **colorido**, posposto, confere a essa personagem um certo ar de bondade, que se revela nas ações que ela realiza na história.

As modalidades de **lindo** variam, portanto, segundo a própria atitude apreciativa do narrador, ou seja, segundo a concepção que tem do que é **lindo** para aquela entidade, a partir de seus critérios de avaliação (estético e ético), ou de acordo com a natureza do objeto a que se predica a propriedade, de onde se infere que "um pombo colorido é sempre lindo".

Percebe-se, então, que os adjetivos descrevem propriedades das entidades que determinam e, igualmente, demonstram a posição pessoal do narrador frente a essas entidades, permitindo aos leitores já anteciparem o ponto de vista que ele pretende defender no momento.

No excerto, em (81), confirma-se essa posição.

julgamento de valor positivo ou negativo. As segundas não trazem julgamento de valor, mas supõem a avaliação de uma norma.

(81) Ni um longo dia vinha uma cicopeia comendo sovete derepente **um sapo gigante, verde e nojento** apareceu pare ataca-la de repente uma **ave gigantesca** para ajuda-la. (EJC3-10).

Analisando a primeira expressão referencial em negrito, vê-se que a própria lógica dos sentimentos da criança transparece na série em que os três adjetivos se colocam como modificadores da expressão nominal indefinida. Quando ela diz **um sapo gigante, verde e nojento**, parece que um sentimento de aversão e repulsa vai se desenvolvendo por meio dos três adjetivos em série, de modo que o efeito produzido é um crescendo de intensidade da impressão que causam. Por isso, mesmo que o adjetivo de cor **verde** seja considerado um adjetivo objetivo (Kerbrat-Orecchioni, 1993: 110), nota-se que a linguagem afetiva atua sobre a significação concreta da palavra acrescentando-lhe um teor subjetivo e ela passa a exprimir a avaliação axiológica negativa do produtor do texto com relação a essa personagem, o que poderá vir a se constituir um meio eficiente de influenciar a interpretação do leitor.

Em geral, os sentimentos que manifestamos pelas coisas e pelas pessoas refletem-se perfeitamente em alguns dos sufixos (Lapa, 1998: 93).

Nesse mesmo fragmento, o adjetivo **gigantesca**, posposto ao nome **ave**, na expressão referencial indefinida **uma ave gigantesca**, adquire uma matização depreciativa introduzida pelo sufixo **-esco** que lhe empresta o significado de "excesso de altura".

Como tudo que é excessivamente alto tende para o disforme, é compreensível que o adjetivo evoque uma certa representação de feiúra para traduzir a intenção pejorativa que o produtor deseja transmitir ao atribuir tal propriedade à entidade designada pela expressão referencial indefinida **uma ave**.

As expressões nominais indefinidas com modificadores são mecanismos de referenciação bastante recorrentes no *corpus* e constituem, em sua maioria, um domínio no qual se revela a intrusão do narrador no texto ao manifestar as suas posições ideológico-afetivas com relação às personagens visadas.

- Nome próprio

O nome próprio, por sua vez, é uma expressão referencial cujo emprego é caracteristicamente designativo. Individualiza uma entidade particular, que pode não ser única, mas existe.

No texto narrativo o nome próprio tem a função primordial de identificação das personagens, referindo-se a entidades presumidamente já identificadas pelo leitor. Como designação estável e recorrente, garante a continuidade de referência ao longo da narrativa, uma vez que através dele mantém-se a identidade da personagem, suporte fixo de ações diversificadas.

De acordo com Maingueneau (2001: 183-184), para que haja nome próprio é necessário que, em um dado momento, esse nome tenha sido atribuído a um determinado referente, que tenha ocorrido o que certos filósofos da linguagem chamam de um "ato de batismo". Contudo, o emprego de nomes próprios para a designação de referentes individuais manifesta-se apenas em um grupo muito restrito de referentes. Em geral, ele é dado apenas a seres *frequentemente evocados*, relativamente *estáveis* no espaço e no tempo e que tenham *relevância social* ou *afetiva*, a fim de não sobrecarregar a memória dos participantes, mas também por razões de intercompreensão.

Quando a criança designa a centopéia e o pássaro, respectivamente, **Electra** e **Andrew**, no exemplo em (76), ela supõe um saber compartilhado mínimo com o seu leitor. O leitor deve compartilhar exatamente as mesmas experiências do produtor do texto no sentido de retirar de um programa televisivo (filme) o conhecimento dos referentes desses nomes próprios e poder fazer a associação intertextual necessária à identificação, nesse contexto, dos nomes escolhidos. De igual modo, ao empregar os nomes próprios **Juania** e **Julinho**, no excerto, em (77), a criança, por certo, espera que seu leitor identifique diretamente as entidades, com cujos referentes poderá estar mais ou menos familiarizado por conhecê-los de algum modo.

O nome próprio é também, muitas vezes, um fator importante no processo de caracterização das personagens, sobretudo quando surge como uma forma motivada, motivação resultante de conotações socio-culturais que rodeiam certos nomes.

É o caso, por exemplo, dos nomes próprios **hércules** e **Sasão** atribuídos ao sapo, nos fragmentos em (82) e (83), a seguir, os quais remetem a conteúdos de ordem psicológica e ideológica, evocando traços de coragem, força e poder, confirmados pelo

cruzamento no texto de outras referências intertextuais com personagens mitológicas marcadas por essas características.

Tais nomes, de algum modo, prefiguram o destino da personagem que os ostenta, delimitando um horizonte de expectativa relativamente ao seu percurso narrativo em função daquelas características.

(82) Um belo dia o sapo **hércules** que, era chamado de nem bobo nem nada, estava andando quando derrepente se, deparou com uma, centopéia que vinha andando. (ENP4-10)

(83) Era uma vez um sapo muito grande que se chamava **Sasão** um dia Sasão saio de seu lar, dosi lar pera i pasia muito alegre vio uma sentopeia que se chamava Dalila [...]. (ENP3-12)

Uma outra observação sobre o nome próprio como expressão referencial diz respeito ao emprego do artigo definido e do título, precedendo-o.

No fragmento, em (77), por exemplo, nota-se uma diferença entre as designações **Juania** (leia-se Joanhina) e **o Julinho**, respectivamente para a centopéia e o sapo. No primeiro caso, a entidade nomeada, mesmo que referida carinhosamente por meio da forma diminutiva, envolve-se de certa distinção, torna-se mais distante, em virtude da ausência do artigo definido na expressão referencial; no segundo caso, a entidade apresentada pelo nome com artigo definido torna-se mais familiar. Há, pois, uma certa atmosfera afetiva que cerca sobretudo o nome próprio precedido do artigo definido, de modo que ao dizer **o Julinho** a criança imprime à expressão um cunho pessoal, carregando-a de maior afetividade.

O uso do nome próprio (e, por extensão, do nome comum) acompanhado de um título para referir a um indivíduo identificará tal indivíduo, geralmente, num papel social determinado (Brown e Yule, 1993: 257).

Ao designar a centopéia, o sapo e o pássaro com as expressões **dona centopeia**, **dotor sapo** e **dotor Pitagora**, no excerto em (78), a criança parece considerar essas entidades como antroponímicas e as identifica pelo papel que lhes confere relevância naquele contexto situacional.

Em geral, esse tipo de expressão referencial veicula conteúdos velhos para o leitor. A escolha dos títulos, então, talvez possa ser atribuída ao fato de a criança julgar que a informação da expressão referencial está pronta na memória cultural do leitor, como se o título simbolizasse um modo de apresentar a informação sobre o referente como velha. Isso ocorre, principalmente, com a expressão **dotor Pitagora**, em que o nome próprio caracteriza a personagem, evocando sua "sabedoria" e "inteligência", também por uma associação intertextual, expressas na ação do pássaro de salvar a centopéia – **Mais dotor Pitagora foi mais esperto agarrou dona centopeia ligeiramente e o sapão caiu no chão.**

- Alcunha ou apelido

Outra forma designativa presente no *corpus* é a alcunha ou apelido que funciona como o nome próprio identificando referentes.

Nos exemplos, em (77) e (79), a personagem secundária é designada pelas alcunhas **Juju** e **tito** (às quais foram acrescentados comentários explicativos mediante as formas apositivas **o passaro** e **o passarinho vermelho**, respectivamente), o que permite ao produtor do texto esboçar, pela via da subjetividade, sua posição afetiva em relação a essas personagens.

Assim como o nome próprio, o emprego de alcunha também se presta à caracterização de uma personagem, do ponto de vista psicológico, ideológico, cultural, social etc. Porém, é o aspecto físico aquele que mais atrai as atenções da caracterização. Consiste, muitas vezes, de uma descrição estática de atributos da personagem. Como se observa, em (84), a seguir, a descrição do sapo grande e gordo, como aparece na maioria dos textos, é consumada na alcunha expressa na forma aumentativa **fofão**, destinada a tal finalidade, à qual é emprestada uma certa representação de feiúra, de grotesco.

(84) Era uma vez um sapo chamado **fofão** que estava olhando uma sentopeia com um sorvete na mão derrepente o sorvete cai no chão e o fofão pula retado e depois cai. (ENP3-09)

Ainda com relação aos nomes próprios de pessoa (antropônimos), existem hábitos que levam a crer que os nomes destacados – **Pitagora, Juania, Julinho, Electra, Andrew, Hercules e Sasão** – aplicam-se mais a seres humanos do que a animais, que se trata mais freqüentemente de prenomes reservados aos gêneros masculino e feminino. Contudo, nada disso constitui uma necessidade vinculada aos nomes próprios.

No *corpus* em estudo, as personagens sapo, centopéia e pássaro, embora conservem sua realidade animal, vivendo em seu *habitat* natural e obedecendo a seus instintos primários, próprios dos seres vivos, são vistas pelas crianças como entidades de propensões antropomórficas. Têm, como os humanos, sentimentos de afeto e rejeição, sensações de fome e medo, reações às ameaças, atitudes de malícia, esperteza, coragem, defesa etc. Trata-se de personagens animais que são humanizadas, o que legitima a atribuição de nomes próprios e alcunhas a elas.

Na verdade, apesar de os nomes próprios terem sido usados para designar entidades que existem no mundo de referência construído pelo texto, que é sempre um mundo possível ficcional, é o jogo entre um mundo real e imaginário que é revelado pelas crianças em suas histórias.

Outra questão ainda relacionada à introdução de referentes textuais que se mostra especialmente pertinente para a análise diz respeito à função sintática que as formas nominais podem exercer no enunciado.

De acordo com Vilela e Koch (2001: 63-64), o melhor critério para classificar as categorias e definir suas funções é aquele que combina os aspectos sintáticos com os formais e semânticos. O ponto de partida é o critério sintático (a capacidade que a palavra tem para exercer uma função e ocupar um lugar típico no enunciado) e o conjunto de características formais, posicionais e combinatórias, seguido do critério semântico.

Para os autores, o uso de diferentes critérios, em exclusivo ou em complementaridade, é lingüística e cientificamente correto, pois tornam mais completas a explicação e a classificação das categorias analisadas. Eles ressaltam, inclusive, que *para efeitos pedagógicos, o ponto de partida semântico parece ser o mais proveitoso, uma vez que os níveis comunicativos são, numa primeira abordagem, de difícil acesso* (Vilela e Koch, 2001: 64).

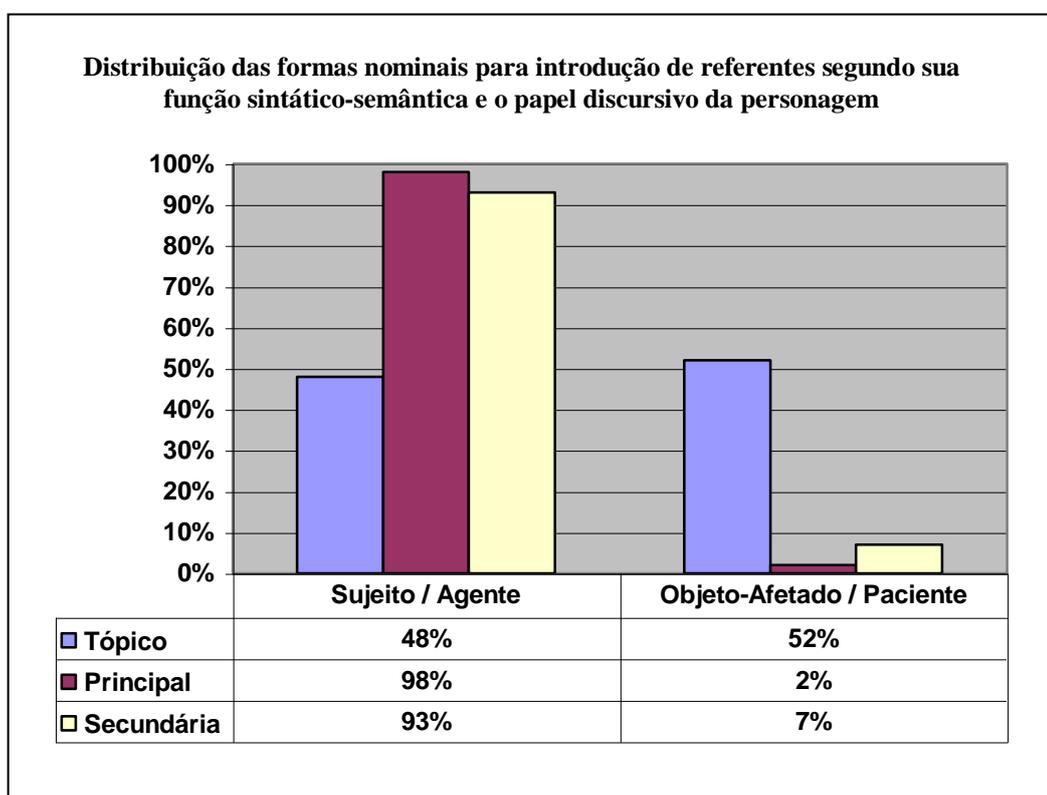
Pelo fato de o estudo ocupar-se de textos narrativos, busca-se nesta análise manter uma coerência estrutural mínima com esse tipo de texto e recorre-se aos critérios

sintático-semânticos sugeridos por Vilela e Koch (2001), pelos quais se instituem as funções sintático-semânticas de sujeito/agente e objeto/paciente das formas estudadas. Isso porque, nos textos narrativos examinados, as transformações aparecem inscritas sob a forma de modificações da relação entre essas duas categorias, principalmente, e são essas transformações que, em nível macroestrutural, configuram a dinâmica narrativa.

Retomando explicação anterior, lembra-se que o sujeito designa o portador do acontecimento ou do existir que é configurado pela semântica do lexema predicado e pode desempenhar os papéis de *agente*, *experienciador* e *alvo da ação*, dentre outros. O objeto (ou melhor, os objetos – direto, indireto, preposicional, adverbial) especifica ou modifica a semântica da expressão predicativa e designa um objeto ou um estado de coisas, para o qual se orienta o acontecer ou para o qual o acontecer verbal está orientado, podendo exercer, entre outros, os papéis de *objeto-afetado* (ou alvo da ação), *paciente* e *beneficiário*.¹³⁸

A fim de examinar a função sintático-semântica das formas nominais empregadas na introdução de referentes textuais e sua relação com o papel discursivo das personagens, apresenta-se, no gráfico 2, a frequência de distribuição.

GRÁFICO 2:



¹³⁸ Esses papéis são definidos na nota 129 do capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

Pelos resultados mostrados nesse gráfico, constata-se que a função sintático-semântica sujeito/agente é dominante, sendo exercida pelas formas nominais **sapo** e **pássaro**, usadas para designar as personagens principal e secundária, com 98% e 93%, respectivamente. Confirma-se, assim, a ordem convencional de introdução de personagens na história, na qual, segundo Brewer (1985), o vilão se antepõe ao herói.

A função objeto-afetado/paciente é desempenhada quase que exclusivamente pela expressão referencial **centopéia** para nomear a personagem tópico, com 52%, seguida das formas nominais **pássaro** e **sapo**, para designar as personagens secundária e principal, com os percentuais bem menores de 7% e 2%.

Um fato que justifica a discrepância entre esses empregos é o dinamismo da personagem na trama narrativa.

O emprego quase absoluto (98%) da função sintático-semântica sujeito/agente da forma nominal que refere a personagem principal é bastante óbvio, uma vez que essa personagem responde pelo maior dinamismo na narrativa. O sapo é a personagem que persegue, ataca, pula, cai, planeja, age etc. Acolhe essa função não exatamente pelo seu papel discursivo de personagem principal, mas pelas ações nucleares que empreende no desenrolar da história, de modo que o seu percurso narrativo obedece a um esquema canônico (plano → ação → consequência) constituído de uma série ordenada de seqüências articuladas.

A história, a seguir, serve de ilustração.

(85) Era um dia calmo e feliz, na clareira da floresta, tudo estava bom, bem, quase tudo. O sapo tramava mais uma para pegar a centopéia, escondido atrás da moita: [...]

A centopéia e seus amigos estavam tomando sorvete, quando... O sapo pula para pegar a centopéia! Mas felizmente o seu amigo passaro, pega a centopeia primeiro: [...]

O passaro leva ela até um lugar mais seguro, encima de uma fruta. O sapo não conseguia alcançar, nem pulando, [...] O sapo pega uma bomba e enche um balão e flutua até os dois: [...]

Mas o sapo era pesado e cai junto com a fruta. [...]

(ENP4-10)

Pelo fato de o sapo desempenhar essas ações, a forma nominal aparece em enunciados dominados, em sua maioria, por verbos de ação ou de ação-processo (causativo), como se pode ver nos excertos em (86) e (87).

(86) Uma bela manha uma cêntopeia estava passeando com um sorvete e **seu sapo malvado feio e pulou** ensima da cêntopeia e um passarinho fiu e pegou a cêntopeia [...] (ENP3-10)

(87) Era uma vez uma centopeia que estava chupando o ceu çoveite e o **çapo malvado fez ela toma um suisto** e ela tomo suito e derubol o ceu coveete no chao [...] (EJC2-08)

Nesses excertos, o protagonismo do sapo revela-se, inicialmente, como agente de um verbo de movimento – seu sapo malvado **feio** (leia-se **veio**) – ou como agente que tem a iniciativa da ação verbal – e **pulou** – em (86), ou da ação-processo descrita pela expressão perifrástica **feiz (ela) toma um suisto**, em (87). Sua capacidade agencial é traduzida exatamente na forma como atua em relação à personagem tópico, que é descrita como o alvo de sua ação em ambos os fragmentos, embora se torne experienciadora de uma sensação, em (87), tal como ilustram os enunciados transcritos: **seu sapo malvado feio e pulou ensima da cêntopeia; o çapo malvado fez ela toma um suisto.**

No plano discursivo, os papéis que a personagem desempenha não são fixos, colocados de forma permanente para ela, mas constroem-se à medida que a história avança e podem até permutar de seqüência para seqüência.

Entende-se, assim, ser possível a distinção de diferentes "capacidades agenciais" para o sapo, essencialmente determinadas pela semântica dos verbos selecionados ou pelo aspecto intrínseco de cada representação. No fragmento a seguir, por exemplo, encontra-se uma outra representação semântica para **o sapo** que o enquadra como experienciador da percepção física descrita pelo verbo *ver*, bem como da reação emotiva expressa pelo verbo *decidir*.

- (88) Em um dia ensolarado a centopeia estava na sobra de um cogumelo tomando um sorvete, ate que **o sapo viu e decidiu atacar**. (ENP4 – 11)

Infere-se, pois, que os efeitos das ações realizadas pelo agente são, por assim dizer, como que atenuados através da atribuição ao mesmo agente de traços que o aproximam mais de uma entidade experienciadora, inserida, geralmente, em construções com verbos psicológicos. Nesse caso, **o sapo** "vê", "decide", "quer pegar", "quer provar", "se delicia" e, conforme o desenrolar da história, "fica irritado", "fica com raiva", como mostram os fragmentos ilustrativos.

- (89) Era uma vez uma centopeia que tinha um sorvete **um sapo guloso queria pegar** coitada da centopeia [...] (EJC3 – 09)
- (90) Um dia **um sapo bem grande queria provar** o sorvete de uma sentopeia. (ENP4 – 11)
- (91) Era uma vez uma sentopeia que passava com o seu sorvete nas mãos quando **o sapo cugue se deliciou** ão ver o sorvete da sentopeia fofa [...] (EJC4 – 12)
- (92) Em uma vez **um capo malvado que queria pega** o sorvete da centopelha [...] o passarinho veio de la de sima e velho voando rapidamente e pegou a centopelha e o capo caiu no chau e a milhoca e a abelha ficou dandu rizada deli o **capo ficou muito enritado** [...] (EJC4 – 12)
- (93) Era uma vez o sapo muito sapeca e estava com muita fome ele viu uma sentopeia chupando sorvete [...] até que veio um passaro e puxou a sentopeia [...] e **ele ficou com raiva** [...] (EJC2 – 08)

Quanto à função sintático-semântica sujeito/agente da forma nominal **pássaro**, o alto percentual se justifica, igualmente, pelo dinamismo da personagem na história.

Embora o pássaro tenha o papel discursivo de personagem secundária, o seu desempenho também se mostra importante para a estrutura narrativa em relação às demais personagens. Ele desfruta ao lado do sapo uma posição agentiva porque responde por empreendimentos narrativos próprios que fazem desencadear a trama da história, constituindo a *complicação*. Por isso, a forma nominal **pássaro** associa-se mais freqüentemente a verbos de ação ou movimento que imprimem dinamismo às cenas. Com efeito, só o pássaro voa, só o pássaro agarra, puxa, pega, levanta e salva a centopéia das garras do sapo, deslocando-a para outro lugar.

Os enunciados extraídos da história em (85) exemplificam: **mas o seu amigo passaro, pega a centopeia primeiro [...] leva ela até um lugar mais seguro, encima de uma fruta.**

A par do papel de agente, a forma nominal pássaro também recebe outras representações semânticas que lhe permitem exercer diferentes papéis. No enunciado extraído do fragmento transcrito em (86), **um passarinho viu** (leia-se **viu**), a forma nominal exerce a função semântica de experienciador da percepção física expressa pelo verbo *ver*. Já no exemplo, a seguir, o pássaro aparece como alvo ou objeto-afetado pela ação de bater do sapo, ou melhor, do movimento de "chocar-se" que o sapo realiza, o que explica o percentual de 7% da forma nominal **o passaro** nessa função.

(94) Era uma vez uma centopeia rosinha estava paseando quando apareceu um sapo verde ele deu um pulo para pegar a centopeia e quase **batia** em uma minhoca e **em um passaro** [...] (ENP4 – 11)

Resta ser explicada, ainda, a freqüência das funções sintático-semânticas da forma nominal **centopéia**.

A centopéia desempenha na história o papel discursivo de personagem tópico, ou seja, a personagem que vai motivar toda a trama da história. Por isso, sua representação semântica é preferencialmente como objeto-afetado ou alvo da ação, revelado no percentual de 52% para a forma nominal que a introduz, para só depois passar a agente na situação ou a experienciadora que recruta para si própria a capacidade para a ação, como será visto em (95). Muitas vezes a forma nominal é associada a verbos de processo, verbos que reproduzem eventos que afetam um sujeito

paciente, ou verbos que expressam estado, condição e situação, o que explica o percentual de 48% recebido.

No enunciado **o sapo tramava mais uma para pegar a centopéia, escondido atrás da moita**, em (85), a centopéia é o alvo ou o objeto-afetado pela ação do sapo, posição predominante no conjunto das narrativas. Já em **dona centopeia foi até o congomelo comprar um sorvete**, apresentado em (78), a forma nominal exerce a função sintático-semântica sujeito/agente do verbo de movimento *ir*, ao passo que, no fragmento, reapresentado a seguir, tem a função semântica de experienciadora do estado mental descrito pelo verbo psicológico *resolver*.

Nesse caso, o fato de a centopéia "resolver" aponta para uma representação semântica com capacidade agentiva menor, mostrando mais a sua capacidade de decisão do que propriamente a sua ação.

(95) Numa senta tarde de colo **Juania a laguatinha rezovel toma um sorvete [...]** (ENP4 – 12)

Esses resultados remetem à análise da perspectiva.

Com efeito, a forma como a criança constrói a narrativa reflete, de certo modo, a forma como ela vê o que relata. O sentido da história, percebe-se, é construído por cada narrador em função da perspectiva que tem ou que toma dela.

Para a grande maioria das crianças, a representação dominante é a perseguição da centopéia pelo sapo, ainda que verbalizada de diferentes maneiras. Logo no início é introduzida explicitamente uma referência à perseguição como um processo que em si mesmo contém um fim a atingir. Essa introdução contribui, desde já, para a construção do sentido da história, pois, se não há perseguição, não se justificam o resgate, a ajuda, o malogro, e, por vezes, a reconciliação, como fechamento da história.

Em geral, as narrativas apresentam perspectivas construídas em referência ao conjunto das gravuras que as compõe, tendo em conta as três personagens (o sapo e/ou a centopéia e/ou o pássaro), mas organizam-se, preferencialmente, a partir de uma delas, para passarem depois à descrição canônica das ações e dos eventos.

A personagem principal é representada majoritariamente como agente das ações nucleares que vão desencadear a perseguição, e é com base nessa seleção que se desenvolve a perspectiva que mais domina no *corpus*.

Vê-se, assim, que as crianças situam-se na macroestrutura da história (encontro > perseguição > ajuda > malogro > reconciliação) e tomam o sapo como protagonista (ao lado do pássaro), sendo o alvo a centopéia, de modo que só no final da história ocorre a mudança de protagonismo do sapo, que passa a ser afetado, desempenhando o papel semântico de alvo ou paciente.¹³⁹ Eis um exemplo:

(96) Era uma vez um sapo comilão que comia tudo o que via.

Num belo dia pela manhã o sapo encontrou uma centopéia tomando sorvete, o sapo lambendo os beiços pulou em cima da centopéia daí apareceu um passarinho que salvou a centopeia e levou para um pé de maçã, o sapo ficou pensando como subir e pegou uma bomba de ar para encher uma bexiga nesse momento estava passando uma abelha o sapo encheu a bexiga e conseguiu subir na arvore e a centopeia e o passarinho gritaram:

- Socorro! Socorro!

A abelha que estava perto passou e o sapo com medo caiu e se machucou e pegou o sorvete.

A centopeia, a abelha e o passarinho foram procurar a cobra. De repente a cobra apareceu, o sapo estava distraído tomando sorvete e nhac o sapo morreu. (EJC3 – 09)

No entanto, a partir da seleção das personagens e das relações que se estabelecem entre elas, podem ser reveladas outras perspectivas. Isso se mostra claramente na atribuição de diferentes capacidades agenciais às entidades referidas.

A relação entre o pássaro e a centopéia é entendida de diferentes formas e, por isso, podem ser encontrados dois tipos de construção de perspectiva que têm como ponto de partida o pássaro. Ambos o tomam com referência ao movimento dirigido como ação sobre a centopéia. Porém, no primeiro, que é predominante no conjunto das narrativas, sua capacidade agencial é mostrada, em princípio, na forma como ela age

¹³⁹ A representação da perspectiva em nível macro faz com que algumas crianças produzam recontos sintéticos, enquanto outras realizam versões mais extensas.

sobre a centopéia para salvá-la das garras do sapo, ou seja, como o herói, conforme visto nos exemplos apresentados. O **pássaro**, já se sabe, levanta, suspende, agarra, leva, voa e salva a centopéia, sendo perspectivado, majoritariamente, como agente da ação verbal. No segundo, que se destaca no universo das 60 narrativas com apenas dois casos, o **famito passaro** é tomado como ponto de partida com referência ao seu movimento dirigido como ação sobre a centopéia, dessa feita como o vilão, pois sua capacidade agencial é traduzida na forma como ele atua para agarrá-la para si próprio com **suas garas enorme**, disputando-a com o sapo. Inverte-se também a atitude do sapo que, agora, tenta **sauvar Dalila das garas do passarinho**. Eis, na íntegra, uma das narrativas:

(97) Era uma vez um sapo muito grande que si chamava Sasão um dia Sasão saio do seu lar, dosi lar para i pasia muito alegre vio um sentopeia que si chamava Dalila quando Sasão haviio fez uma cara feia e comecou a sua porque vio a linda pequena Dalila com um delisioso sorvete de morago com uma sereja encima.

Sasão não aquentou a vontade de prova aquele delicioso e apetitoso sovete, então pulou rapidamente para cima do sorvete, quando estava a ponto de pegalo chegou um passarinho para atrapalha tudo e acabou levando Dalila com suas garas enorme então Dalila tão nervosa soutou u sorvete no chão o passarinho levou Dalila para bem longe dali.

Dalila asustada olhou para o famito passaro, então Sasão pegou um bujão de ar e encheu o balão para poder salvar Dalila das garas do passarinho, depois di ter enchido o balão Sasão amarou uma corda e cortou au meio, si sigurou na linha depois saio voando para o tronco onde si encontrava Dalila chegando lá um abelha muito da esperta furou o balão então Sasão pulou encima da fruta que estava la encima querendo pegar Dalila então o passarinho pegou Dalila e deu no pé Sasão como era tão pezado acabou tourando o pão.

Sasão acabou sendo enjessado e todos foram felizes.

(ENP3 – 12)

Uma diferença surge ainda relativamente à representação da centopéia.

Como demonstram os percentuais exibidos no gráfico 2, a sua representação semântica é preferencialmente como objeto-afetado ou alvo da ação, quer do sapo, quer do pássaro. Observa-se que, algumas vezes, é também perspectivada numa posição dinâmica, com papel ativo de agente, de forma que a atenção deverá estar voltada para as ações que irá realizar.

Essa posição, contudo, não se mantém no desenvolvimento da história, o que faz com que de foco da ação narrativa ela passe de imediato ao elemento focalizado, ao alvo da ação das outras duas personagens, posição que permanece, muitas vezes, até o desenlace da história. O exemplo, rerepresentado em (98), serve de ilustração.

(98) Numa senta tarde de colo Juania a laguatinha rezovel toma um sorvete e pasia no boisque, e lá foi Juania chogado lá Juania comecol a pasoa quando derepete uma imami coisa se aprosinado mais Juania cortimuol a caminha era o Julinho o sapo com uma foni danada e já estava saboliano a coitada da Juania.

Mais o Julinho não queria sabe de nada so quilia devora a Juania e ele pulo para da seu bonti mai logo aparecel o Juju o passaro e logo rapido Juju pegol Juania codo o Julinho e a pegala e as mioguinha e a abelia tabe a jundo [...] (ENP4 – 12)

Infere-se dessas reflexões que a organização da trama da história depende também, em larga medida, do jogo de perspectivas que, em última análise, corresponde às estratégias discursivas do narrador.

Concluindo a análise da função referencial de introdução, retomam-se as discussões acerca do gráfico 1 para lembrar que os resultados apresentados também se conformam às tendências apontadas pelos estudos psicolinguísticos evolutivos sobre a aquisição do sistema referencial por crianças.

Segundo Hickmann (1991), existe uma clara progressão no uso de expressões referenciais na função de introdução relacionada à idade das crianças. As crianças mais velhas preferem usar as denominadas *expressões apropriadas*, as quais apresentam os referentes como informações novas, marcando-os com o determinante indefinido; as

crianças mais jovens empregam primeiramente as *expressões inapropriadas*, em que as informações são pressupostas e introduzidas por meio do artigo definido, progredindo em direção ao uso de expressões com artigo indefinido à medida que avançam em idade.

Ainda que se tenha em conta essas conclusões, lembra-se que neste trabalho está-se tomando como parâmetro de análise o nível de escolaridade das crianças, mesmo que indiretamente se observe a faixa etária, visto que um dos critérios adotados pelas escolas na organização das classes/séries é exatamente a idade dos alunos.

Diante disso, tenta-se então investigar se o nível de escolaridade também se mostra influente no emprego das expressões referenciais apropriadas (artigo indefinido + nome) ou inapropriadas (artigo definido + nome) na função de introdução pelas crianças desta pesquisa.

TABELA 1:

Distribuição das expressões inapropriadas e apropriadas na introdução de referentes segundo o nível de escolaridade

ESCOLARIDADE	EXPRESSÃO REFERENCIAL	
	INAPROPRIADA	APROPRIADA
2ª série	53%	47%
3ª série	37%	63%
4ª série	33%	67%

Na função de introdução, as expressões referenciais apropriadas (artigo indefinido + nome) são mais usadas na terceira e na quarta séries, com 63% e 67%, respectivamente, enquanto as expressões inapropriadas (artigo definido + nome), na segunda série, com 53%, à qual pertence o contingente de aluno da faixa etária mais baixa (7 a 9 anos).

Esse dado é particularmente importante porque confirma os achados de Hickmann (1991), sugerindo que nesta pesquisa as crianças mais jovens também se mostram sensíveis ao uso de expressões inapropriadas para introduzir os referentes textuais.

Como visto anteriormente, Karmiloff-Smith (1981) e Hickmann (1991) afirmam que as expressões referenciais nominais são empregadas em função da importância discursiva da personagem.

Para verificar se o nível de escolaridade influi na escolha das expressões inapropriadas e apropriadas para introduzir referentes conforme o papel discursivo das personagens, faz-se o cruzamento desses fatores.

Os resultados obtidos são registrados nos gráficos seguintes.

GRÁFICO 3:

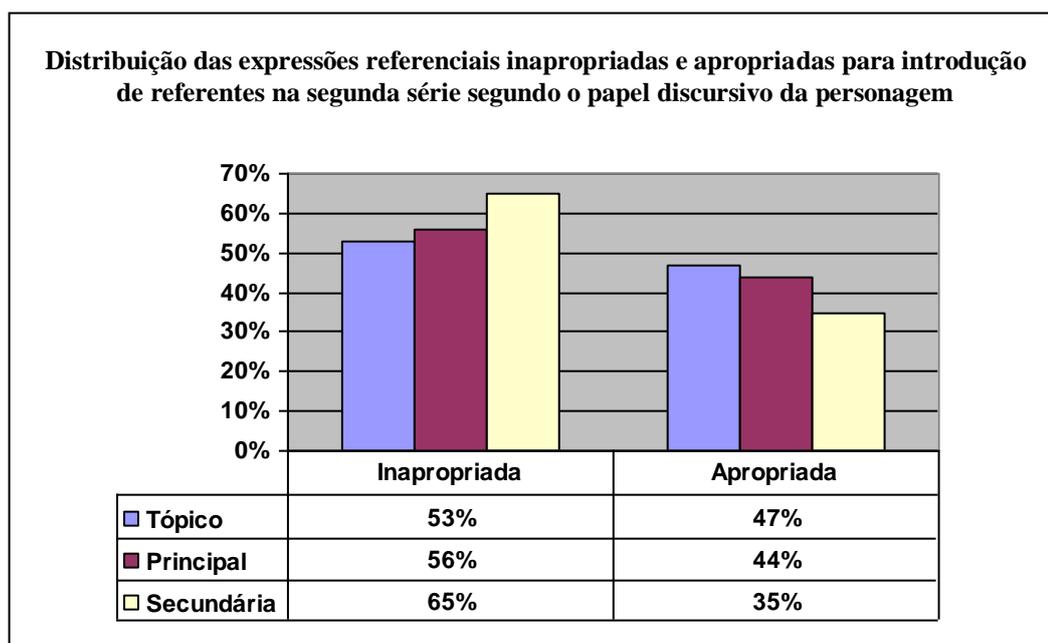


GRÁFICO 4:

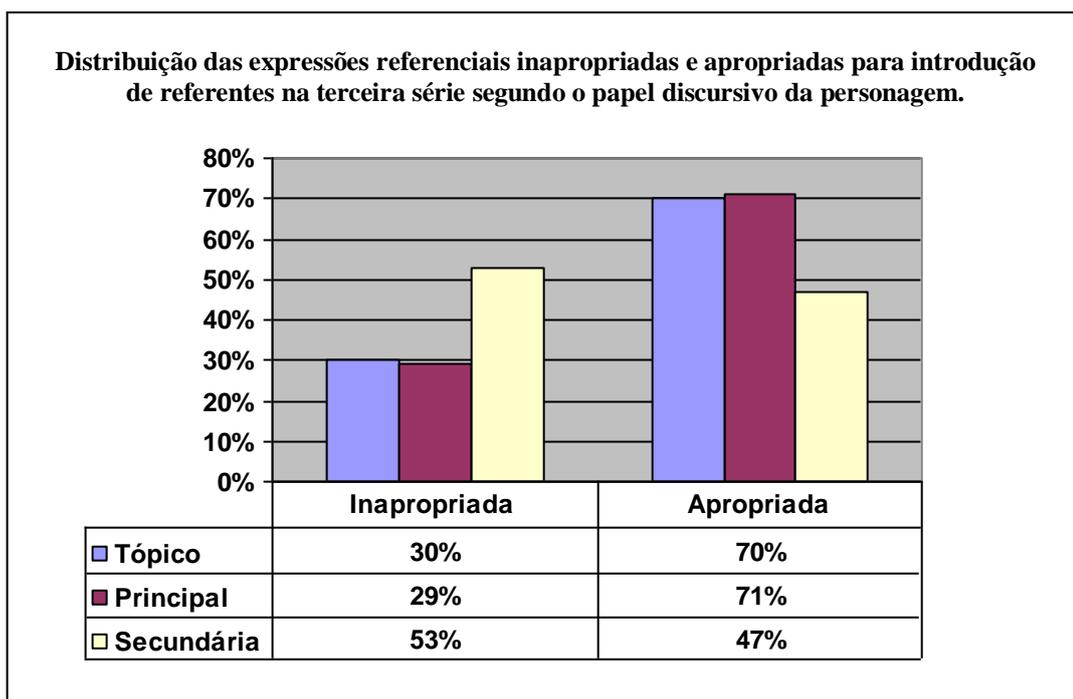
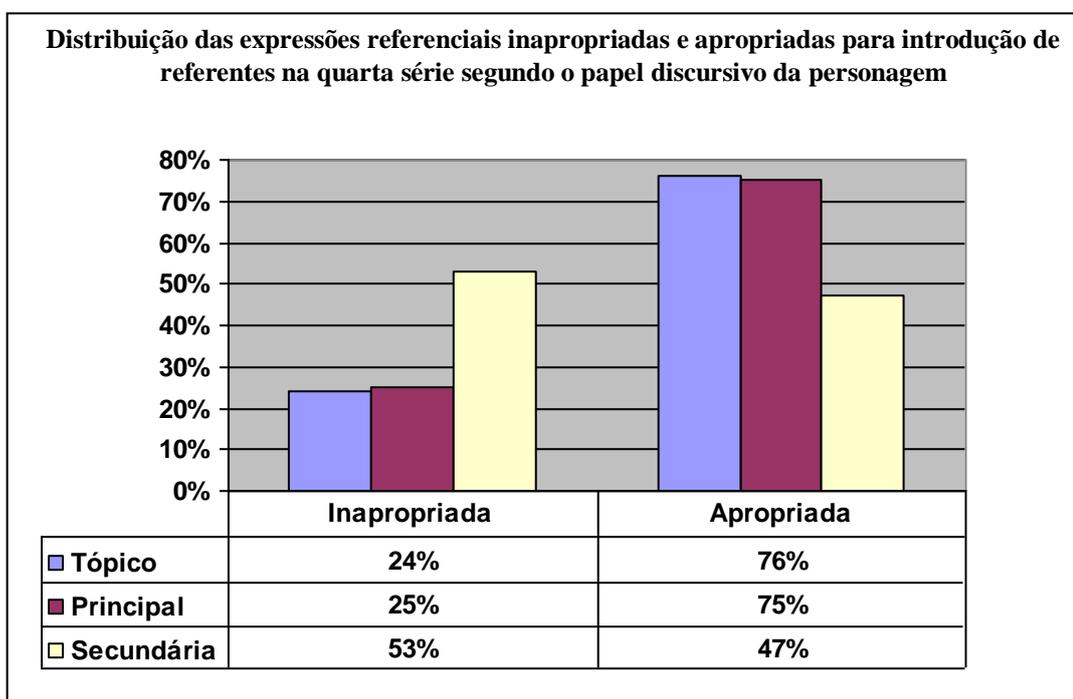


GRÁFICO 5:



Em termos gerais, os resultados são consistentes com aqueles já apresentados no gráfico 1. As expressões apropriadas (indefinidas) recebem os maiores percentuais, que variam entre 70% e 71%, na terceira série, e 75% e 76% , na quarta, quando usadas para

nomear pela primeira vez as personagens tópico e principal. As expressões inapropriadas (definidas) apresentam percentuais elevados na segunda série, quando são reservadas à designação da personagem secundária, com 65%, seguida das personagens tópico e principal, com 56% e 53%, respectivamente.

Pode-se argumentar que o determinante definido usado pelos alunos da segunda série nessas expressões inapropriadas certamente possui um valor dêitico, como apontam vários estudiosos (Hickmann, 1980 e 1991; De Weck, 1991; Orsolini e Di Giacinto, 1996, dentre outros), o que parece ter sido originado dos primeiros usos dêiticos que as crianças mais jovens em geral fazem quando narram uma história para atrair a atenção de seu interlocutor, verbalmente e não-verbalmente. Isso mostra a dependência das crianças do contexto não-lingüístico para estruturar seu texto, sobretudo quando se leva em conta o recurso visual – a seqüência de gravuras – que elas têm em presença.

Ainda, segundo Hickmann (1991), o domínio do sistema de determinantes é uma aquisição tardia, apesar de haver evidências de que crianças mais jovens já começam a diferenciar informação nova e velha (ou informação de figura e fundo) no discurso, pelo menos parcialmente.

Ao considerar-se a introdução de referentes em função da escolaridade, cria-se a expectativa de que haja uma progressão em direção ao uso de expressões apropriadas proporcional às séries que as crianças cursam. De fato, percebe-se que à medida que as crianças avançam nas séries, tende a aumentar o número de expressões apropriadas usadas na função de introdução.

No entanto, como se explica o emprego nas séries mais avançadas (terceira e quarta) de expressões inapropriadas na função referencial de introdução para designar a personagem secundária, com o percentual de 53%, e também as demais, com 29% e 30% (na terceira série) e 24% e 25% (na quarta)?

Duas observações talvez possam ser feitas sobre essa escolha.

Por um lado, pode ser que as crianças desejem marcar o início de sua história, deliberadamente, com uma forma referencial particular, procedendo a uma ruptura de um "esquematismo" tradicionalmente construído em/pelas narrativas histórias, ou melhor, uma ruptura na forma de narrar tradicionalmente concebida, sem que isso descaracterize o seu "projeto de dizer".

Por outro lado, o uso dessa forma pode ser devido à maneira como as crianças lidam com a condição de produção, com a situação interativa, fazendo pressupor os

referentes como informações compartilhadas e, por isso, marcadas com a forma do artigo definido.

Além do mais, a despeito das similaridades que são observadas durante o processo de aquisição da linguagem em todas as línguas, as crianças podem seguir cursos de desenvolvimento diferentes, dependendo das propriedades particulares da língua em questão.

Esses dados, brevemente analisados, põem em evidência a lenta e progressiva construção do sistema referencial, no que diz respeito aos determinantes, que se explica notadamente pelo fato de as crianças terem de distinguir e coordenar as várias funções dos artigos definido e indefinido.

A despeito de ter-se constatado o emprego de expressões inapropriadas (definidas) para designar os referentes, a menor frequência dessas formas, em comparação às apropriadas (indefinidas), indica que as crianças ainda preferem iniciar suas histórias de maneira tradicional, com uma fórmula convencional – *era uma vez* – seguida de uma expressão indefinida.

Pelo cômputo geral, conclui-se que o nível de escolaridade não se mostra determinante da escolha das formas referenciais para introduzir referentes textuais pelas crianças desta pesquisa.

Da análise da função referencial de introdução, algumas conclusões logo ressaem.

De início, é possível afirmar-se que essa função não coloca dificuldade para as crianças das três séries definidas. Os mecanismos de referenciação utilizados para fazer a primeira menção aos referentes não são "inovadores", ocorrendo um predomínio de expressões nominais indefinidas (apropriadas). Essas expressões exercem, majoritariamente, a função sintático-semântica sujeito/agente, sobretudo para a representação do sapo, personagem que responde pelo maior dinamismo na história.

Em se tratando de textos narrativos infantis, é natural que sejam usadas outras designações para introduzir os referentes, pelas quais se manifestam as atitudes de afeto, de apreço e de valor do narrador para com as personagens criadas, através de expressões referenciais representadas mais explicitamente por formas nominais definidas ou indefinidas com modificadores, nomes próprios e alcunhas.

4.2 Estratégias anafóricas e seu emprego nas funções referenciais de manutenção e reintrodução

Ao contrário das introduções de referentes, que não promovem qualquer tipo de continuidade referencial, descritas até então, destaca-se para estudo agora os elementos que realizam a continuidade referencial de referentes presentes no universo discursivo.

A continuidade referencial faz manter uma base de referencialidade que se percebe por algum elemento evocado no co-texto, implicando uma retomada total (correferencial) ou parcial, que caracteriza as anáforas diretas.¹⁴⁰ Aqui dominam os modelos mais prototípicos de anáfora, ou seja, todos os recursos referenciais que retomam um referente idêntico explicitamente designado no co-texto.

Isso não significa, porém, que a anáfora se limite a funcionar como um mecanismo de manutenção ou conservação referencial. Ela constitui também um poderoso recurso de progressão discursiva, pois, ao mesmo tempo em que retoma e/ou remete a um elemento presente no universo do discurso, opera uma progressão referencial, estando, assim, indissociavelmente ligada à dinâmica textual-discursiva. Na sua atividade de retomar ou remeter, o elemento anafórico pode reativar referentes introduzidos anteriormente (anáfora direta) ou ativar um novo referente, cuja interpretação depende de dados previamente introduzidos (anáfora indireta).

Como mostra a literatura revista, existe uma diversidade de critérios que servem de base às diferentes tipologias de anáforas. Por exemplo, a tipologia que divide as anáforas em *correferenciais* e *não-correferenciais* (Halliday e Hasan, 1976; Marcuschi e Koch, 1998; Heine, 2000; Cavalcante, 2003), cujo critério é a identidade ou não dos referentes envolvidos no processo; a tipologia que distingue entre *anáfora fiel* e *infidel* (Apothéloz, 1995), e que tem como critério a repetição ou substituição do lexema que retoma o antecedente; a tipologia que diferencia a *anáfora segmental* da *reduzida* (Maingueneau, 2001), usando como critério o tipo de antecedente, um grupo nominal ou um fragmento de nível pelo menos igual à frase, respectivamente.

As narrativas analisadas contêm quase que exclusivamente casos de anáforas correferenciais. Neste trabalho, segue-se a proposta de Cavalcante (2003) exatamente

¹⁴⁰ Seguindo a linha proposta por Cavalcante (2003), está-se reservando ao termo *retomar* apenas a idéia de correferencialidade ou de recuperação parcial dos referentes.

pelo fato de apresentar uma classificação na qual podem ser enquadrados, de maneira geral, os casos das anáforas correferenciais e seus subtipos encontrados no *corpus*.

A autora elege como parâmetros de classificação das anáforas com retomada a *função referencial*, os *traços de significação* e de *denotação* e os *traços formais*. Pelo parâmetro da referencialidade, identifica-se a anáfora que opera uma retomada total (*correferencial*) e, pelo parâmetro de traços de significação, distingue-se entre fenômenos de *co-significação* e fenômenos de *recategorização lexical*. Pelos traços formais, relaciona-se a descrição referencial aos elos coesivos designados por Koch (1992) e Vilela e Koch (2001) como *formas remissivas lexicais*, nas quais se incluem as formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do sintagma nominal antecedente, com ou sem mudança de determinante, isto é, a repetição do mesmo item lexical (repetição lexical), além dos grupos nominais definidos (expressões definidas) e dos nomes genéricos, que vão definir as anáforas selecionadas para estudo.¹⁴¹

Tratando-se de textos narrativos, em que se estuda a continuidade referencial às personagens da história, deve-se levar em consideração as funções referenciais de manutenção e reintrodução.

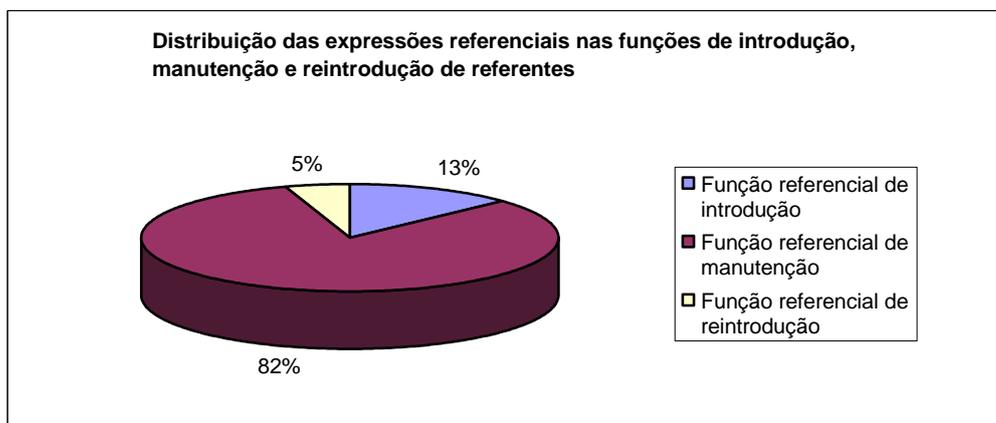
Considera-se manutenção referencial quando há continuidade ou recorrência de um referente de importância local, formando uma cadeia tópica. Quando há ruptura da cadeia tópica, pela alteração na importância local de um referente para outro, ou quando há reativação de um referente não mencionado no enunciado anterior, tem-se a reintrodução referencial.¹⁴²

No *corpus* examinado, as expressões referenciais (não-anafóricas e anafóricas) dispõem-se de modo bastante diferenciado. De um total de 1.429 ocorrências, 180 encontram-se na função referencial de introdução, enquanto 1.177 expressões referenciais anafóricas são utilizadas na função de manutenção e 72, na reintrodução, a que correspondem os percentuais de 13%, 82% e 5%, respectivamente, como explicita o gráfico a seguir:

¹⁴¹ Os elos coesivos identificados por aqueles autores abrangem as *formas remissivas gramaticais* e as *formas remissivas lexicais*. Para Cavalcante (2003:110), a diferença entre essas formas se estabelece no âmbito do sentido e da denotação e não no âmbito da referência. Por isso, ela considera que as formas remissivas lexicais, como as repetições, com ou sem mudança de determinante, correspondem às anáforas correferenciais co-significativas, enquanto que os demais elos coesivos lexicais, como expressões definidas e nomes genéricos, compõem as anáforas recategorizadoras com retomada.

¹⁴² O que se está considerando importância local liga-se à estrutura seqüencial do texto. Um referente localmente importante é aquele que foi ativado mais recentemente, ou seja, aquele que foi mencionado por último na disposição dos elementos no texto.

GRÁFICO 6:



Considerando o todo, percebe-se que a concentração das expressões referenciais anafóricas, que são agora objeto de análise, é expressivamente maior na função de manutenção, seguida de um percentual bem menor na função de reintrodução.

Para melhor interpretar os dados, busca-se associar essas funções às expressões anafóricas utilizadas, ou seja, às classes formais dos sintagmas nominais e pronominalizados (pleno e nulo). Em valores numéricos (para permitir a visualização das quantidades exatas dessas formas), os resultados apresentam-se da seguinte maneira:

TABELA 2:

Distribuição das expressões anafóricas nominais, pronominais e elípticas nas funções referenciais de manutenção e reintrodução

EXPRESSÃO ANAFÓRICA	FUNÇÃO REFERENCIAL	
	MANUTENÇÃO	REINTRODUÇÃO
Nominal	598	49
Pronominal	243	23
Elíptica	336	0
TOTAL	1.177	72

Há, de fato, bem menos valores das formas anafóricas na função de reintrodução do que de manutenção (49,23 e 0 *versus* 598, 243 e 336), o que indica ser esta última o “reino” das anáforas. Uma vez que se tem em conta a continuidade referencial às três personagens centrais da história, as quais estão presentes em quase todos os episódios e respondem por empreendimentos decisivos para a trama narrativa, é compreensível que ocorram poucas rupturas na cadeia tópica, favorecendo a manutenção referencial.

Chama a atenção, no entanto, o modo mais ou menos equilibrado como se distribuem as formas pronominais e elípticas (pronomes nulos ou anáfora zero), sugerindo que, nesta pesquisa, as crianças também empregam formas presumíveis para a manutenção referencial, especialmente quando a referência é altamente acessível¹⁴³.

Esses dados estão em concordância com resultados de pesquisas de orientação psicolinguística (Karmiloff-Smith, 1981 e Hickmann, 1991) que apontam o uso do pronome e do zero anafórico por crianças, a partir dos 6/7 anos, para manter referentes textuais. Contudo, apesar do uso abundante dessas formas, não se pode deixar de antecipar a observação de que, independentemente da série que cursam, as crianças empregam concomitantemente estratégias de referenciação anafórica nominais e pronominais para manter a continuidade referencial tanto no encadeamento da progressão textual-discursiva quanto na recuperação de referentes, algumas vezes na mudança de episódios.

Apesar do alto índice de elipse ou anáfora zero encontrado no *corpus*, é preciso ressaltar que não se desviará para a investigação dessa forma omissa. A especificidade da questão faz com que mereça um tratamento mais aprofundado, distante do objetivo que aqui é imposto.¹⁴⁴ Desse modo, há de se reconsiderar a distribuição das anáforas, passando-se a operar com um total de 841 expressões anafóricas na manutenção referencial (sendo 598 formas nominais e 243 pronominais) e conservando-se as 72 expressões anafóricas na função referencial de reintrodução, que correspondem a 49 formas nominais e 23 formas pronominais.

A redistribuição dessas formas é apresentada na tabela 3.

¹⁴³ A condição de acessibilidade diz respeito à presença do antecedente pretendido no enunciado que precede imediatamente àquele contendo o pronome.

¹⁴⁴ Exatamente por isso é que não se descarta a possibilidade de completar essa lacuna em trabalho futuro.

TABELA 3:

Redistribuição das expressões anafóricas nominais e pronominais nas funções referenciais de manutenção e reintrodução

EXPRESSÃO ANAFÓRICA	FUNÇÃO REFERENCIAL	
	MANUTENÇÃO	REINTRODUÇÃO
Nominal	598	49
Pronominal	243	23
TOTAL	841	72

A partir do total de 913 expressões referenciais anafóricas, serão então analisadas as estruturas em que essas formas co-ocorrentes aparecem. Utilizando a proposta de Cavalcante (2003), classificam-se as anáforas de acordo com os parâmetros descritos em três subtipos:

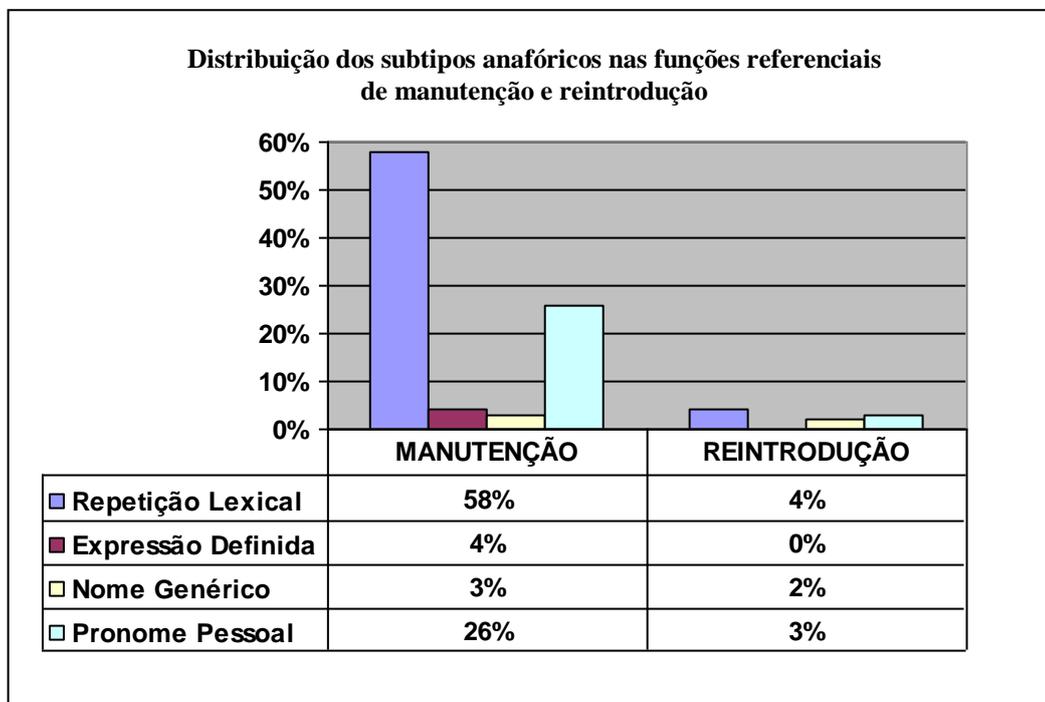
1. anáfora correferencial (total) co-significativa, representada pela repetição lexical;
2. anáfora correferencial recategorizadora, realizada por expressões definidas e por nomes genéricos;
3. anáfora correferencial não-co-significativa e não-recategorizadora, formalizada por pronomes pessoais de terceira pessoa.

As anáforas correferenciais co-significativas, como reconhecem Marcuschi e Koch (1998), são o tipo anafórico mais representativo. Ao adotar-se essa classificação, não se pretende constituir uma resposta definitiva (se é que existe alguma) para uma tipologia das anáforas, mas, tão-somente, proceder a um recorte teórico, como já se disse, que possibilite abarcar todos os casos de anáforas correferenciais dominantes no *corpus*.

O emprego das formas anafóricas nominais gera estruturas marcadas pela repetição lexical, por expressões definidas e por nomes genéricos, enquanto que as formas pronominais são representadas pelos pronomes de terceira pessoa. A fim de estudar esses subtipos anafóricos, inicia-se pela sua distribuição na amostra,

considerando-se as funções referenciais de manutenção e reintrodução. O gráfico 7, a seguir, permite uma apreensão do todo e servirá de ponto de partida para a análise.

GRÁFICO 7:



Em relação ao todo, verifica-se uma distribuição desproporcional dos subtipos anafóricos nas funções referenciais de manutenção e reintrodução. A anáfora correferencial co-significativa representada pela repetição lexical coloca-se com maior força em todo o *corpus*, perfazendo o total de 559 ocorrências, com participação em 58% e 4% nas respectivas funções de manutenção e reintrodução. Em segundo lugar, figuram as formas pronominais, que totalizam 266 casos e comparecem com 26% e 3% em ambas as funções referenciais. As expressões definidas e os nomes genéricos, no total de 88 ocorrências, apresentam percentuais bastante reduzidos em toda a amostra (4% e 3%, respectivamente, na manutenção, e 2% na reintrodução, para os nomes genéricos), não havendo registro de expressões definidas na reintrodução de referentes textuais.

Confirma-se, assim, a produtividade das anáforas na manutenção, a qual, por sua própria função referencial, se encarrega de sustentar a permanência do referente no texto.

Tendo em vista a classificação adotada, procede-se à análise quantitativa e qualitativa de cada subtipo anafórico, relacionando-o às funções referencias de manutenção e reintrodução, separadamente.

4.2.1 ANÁFORA CORREFERENCIAL CO-SIGNIFICATIVA

Revisando os conceitos, lembra-se que a correferência significa “identidade referencial”, ou seja, determina que o referente retomado deve ser idêntico ao de seu antecedente. Nesse processo, podem-se envolver um sintagma nominal pleno e um sintagma pronominalizado. Como se caracteriza pela reativação do referente idêntico, essa operação também se processa entre sintagmas nominais, desde que seja respeitado seu princípio de funcionamento, isto é, desde que a expressão anafórica recupere o mesmo referente de sua fonte. Assim, constituem-se casos de correferência, segundo Marcuschi e Koch (1998), as retomadas por repetição, sinônimos ou denominações alternativas para o mesmo referente (alcunha ou apelido).¹⁴⁵ Já a co-significação refere-se ao processo anafórico que envolve freqüentemente dois sintagmas nominais plenos. Apresenta a particularidade de processar retomadas textuais com elementos que têm o mesmo sentido, mas não necessariamente a mesma referência.

4.2.1.1 Anáfora correferencial co-significativa representada pela repetição lexical

Uma questão que merece ser situada de imediato é se a referência é mantida com rigor e precisão no caso da repetição lexical. Isso porque, conforme reflete Marcuschi (1992:44), embora a repetição envolva a reiteração do mesmo termo, pode, em certos casos, levar a desvios de referentes, implicando uma retomada sob o ponto de vista textual, e não do ponto de vista referencial.¹⁴⁶

¹⁴⁵ O termo *anáfora* é etimologicamente associado à idéia de repetição. No terreno da retórica, por exemplo, é chamada *anáfora* a repetição de elementos no início de dois ou mais versos. Essa significação acabou por difundir o conceito de que toda anáfora é correferencial, já que ela, de alguma forma, “repetiria” um referente previamente introduzido, o que é considerado um grande equívoco, hoje praticamente fora dos modelos teóricos.

¹⁴⁶ A esse respeito, o autor conclui, à página 178, que a repetição lexical literal de itens nominais em posição tópica, na língua falada, não é garantia de preservação do referente, sugerindo, contra-intuitivamente, que *repetir não é dizer nem referir o mesmo*. A paráfrase seria uma garantia até mais segura quanto a isso. A partir dessa constatação, pode-se afirmar que identidade e diferença de forma mantêm relações bastante complexas, não necessariamente lineares, com os processos de significação.

Dois elementos repetem-se referencialmente quando têm o mesmo referente, seja este um indivíduo, um objeto, um fato ou um conteúdo proposicional. Assim, duas ocorrências de um determinado item lexical ainda não representam uma relação de uma repetição para uma matriz se não cumprem os requisitos mínimos do princípio de referencialidade.¹⁴⁷

Para este estudo estão sendo considerados os casos de repetição lexical que têm os referentes preservados. A repetição lexical é aqui tomada como a ocorrência de uma mesma unidade léxica, duas ou mais vezes, que resulta do estabelecimento de relação de referência e que recebe a mesma interpretação semântica. O exemplo, em (99), presta-se a uma identificação mais clara dessa questão.¹⁴⁸

(99) – *A centopeia* estava tomando seu sorvete. Até que apareceu *um sapo* querendo comer a **centopeia** quando o **sapo** pulou. Para pegar a **centopeia** o *passarinho* apareceu com a abelha, o **passarinho**. Foi o mais rápido possível e o **passarinho** conseguiu pegar a **centopeia**. [...] (ENP2-08)

No exemplo ilustrativo, os sintagmas nominais que designam os referentes textuais introduzidos são reiterados em todo o fragmento. A repetição do lexema núcleo desses sintagmas, nos enunciados subseqüentes, com e sem mudança de determinante, processa retomadas de referentes idênticos e garante a identidade referencial total, conservando-se o mesmo sentido das expressões referidas. Configuram-se, portanto, casos de anáforas correferenciais co-significativas realizadas pela repetição lexical.

É preciso observar, porém, que nem toda reiteração do mesmo item lexical implica co-significação, visto que o item reiterado pode estar sendo tomado em outro sentido.

Nesse particular, Marcuschi (1992:32) lembra que o mesmo item lexical em contextos referenciais diversos tem sentidos diversos. Tal fato faz com que se possa

A repetição promove tanto continuidade tópica, identidade do plano discursivo e identidade referencial em algum momento e de algum modo, mas nem todos ao mesmo tempo e nas mesmas posições.

¹⁴⁷ Acatando a sugestão terminológica de Marcuschi (1992:33), chama-se *matriz* (M) a primeira ocorrência da unidade que será subseqüentemente repetida e que opera como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade, chamado de *repetição* (R).

¹⁴⁸ Todas as ocorrências repetidas são transcritas em negrito, ao passo que a unidade matriz, que corresponde ao lexema núcleo do sintagma nominal antecedente, aparece em itálico.

distinguir entre repetição de elementos lingüísticos pura e simplesmente e repetição de elementos lingüísticos, considerando-se os sentidos, as referências e as intenções.

Para o autor, uma condição essencial da repetição é que ela se dê numa identidade de formas lingüísticas ou no mesmo nível referencial, isto é, que ela se dê em um ou em outro, ou em ambos. Em princípio, isso significa que é possível a repetição de coisas idênticas ou não idênticas.

Depreende-se dessa reflexão que a repetição deve ultrapassar a dimensão puramente perceptível de realização lingüística da unidade lexical e assumir seu caráter referencial, fazendo com que por ela alguma retomada e/ou alguma remissão seja estabelecida. A inserção dessa unidade em seu contexto sintagmático pode evidenciar tal processo.

Dentro dos limites deste estudo, está-se trabalhando com a repetição lexical, conforme a proposta de Koch (1992) e Vilela e Koch (2001), seguida por Cavalcante (2003), que a vêem como a reiteração do mesmo item lexical idêntico ao núcleo do sintagma nominal antecedente, com ou sem mudança de determinante. Tendo em vista a identidade configuracional entre o elemento matriz e sua repetição, as repetições lexicais em tela são literais.¹⁴⁹

Ao adotar-se essa classificação, esbarra-se em algumas dificuldades que acabam por levar-se à tomada de decisões teórico-metodológicas sobre questões nem sempre tão simples.

Por exemplo, quando se desconsidera a repetição do sintagma nominal pleno, talvez se perca, por um lado, a inteireza da ocorrência, isto é, a totalidade do sintagma nominal, mas, por outro, pode-se ter mais claramente a noção de que um dos componentes desse sintagma, o item lexical, repete-se literalmente, o que constitui um dado importante para a repetição lexical.¹⁵⁰

Ademais, as ocorrências das formas repetidas que possuem a estrutura *determinante + modificador + nome* ou *determinante + nome + modificador* poderiam ser encaixadas no tipo de repetição sintagmática com a configuração variada. Esse tipo

¹⁴⁹ Para Bessa Neto (1991) e Marcuschi (1992), que utilizam o critério da extensão física do trecho do discurso em que a repetição ocorre, em sua classificação tipológica, a reiteração de dois ou mais itens lexicais constitui-se uma repetição sintagmática, enquanto que a repetição lexical compreende a reiteração de apenas um item lexical. Quanto à configuração, a repetição lexical também pode se apresentar com variação (de forma ou conteúdo), que se define pela similaridade ou equivalência com a matriz, mediante acréscimos ou eliminações.

¹⁵⁰ Conforme explicitam Halliday e Hasan (1976:274), o item lexical é aquele que é membro de uma classe aberta (substantivo, adjetivo e verbo), em oposição aos itens gramaticais, que são membros de classes fechadas (artigo, pronome, preposição, advérbio e outros).

atende ao princípio da correferencialidade, mas não atende ao da co-significação. O acréscimo de adjetivos ao lexema repetido soma-lhe novas informações, definindo com maior precisão o referente mencionado ao atribuir-lhe propriedades ou qualidades que o caracterizam. Por isso, mesmo que tais formas sejam importantes para o sentido da história, e até para a orientação argumentativa que o produtor deseja imprimir ao seu texto/discurso, elas não integram o quadro teórico definido para o estudo das repetições¹⁵¹.

Apenas a título de ilustração, elencam-se alguns exemplos.

(100) Era uma vez *uma centopéia* que estava tomando, sorvete, derrepente apareceu um grande e terrível sapo que queria comer **a pobre centopéia** [...] (ENP4-10)

(101) Era uma vez um sapo goloso que queria porque queria pegar o soveite da centopea. comdo o sapo goloso ea come o sor veite da cento pea chegaram os amiginhos dela para defendela mais o ceu sor veite caio no chão.

Com rapides *o passarinho* pegou a centopea e o sapo caio com a cara no chão e as duas minhoca ficaranrido da cara dele Juto da abelha [...] com o ceu balão ele subil al ar e chegou la so que não fonciolnou com o ceu ferão acabou pocano o balão **o passarinho corajoso** paçou na ferte para de fender [...] (EJC4-11)

(102) Certo dia apareceu *um sapo* ele disse estou com uma fome danada e apareceu uma sentopeia passeando Na frente do sapo com um sorvete de morango e **o sapo comilão** babando pelo sorvete [...] (EJC2-08)

¹⁵¹ Segundo Koch (2004:77), embora a orientação argumentativa constitua-se uma manobra lexical bastante comum em gêneros opinativos, pode também ocorrer em outros gêneros. Neste trabalho é entendida como uma forma de realçar propriedades do referente (objeto-de-discurso) que mais favorecem as intenções do produtor do texto.

Nesses três exemplos, o item lexical repetido modificado pelo adjetivo parece conter uma significação subliminar que pode revelar a atitude particular do produtor do texto diante dos fatos que narra ou da avaliação que ele faz dos mesmos, o que confirma a observação anterior.

A participação da repetição lexical em 81% e 5% do universo das anáforas nominais, respectivamente nas funções de manutenção e reintrodução, é uma forte evidência de que o seu emprego não é aleatório.

Afinal, se a criança lança mão em alguns contextos de formas pronominais para estabelecer a referência anafórica, o que a leva a optar pela repetição lexical?

Essa é a questão que instigará as próximas discussões.

De início, é preciso lembrar-se que o espaço privilegiado para a repetição (e de certa forma reconhecido) é o texto falado, de modo que os estudos sobre o uso dessa estratégia na língua escrita ainda são escassos, sobretudo os que se voltam para os textos infantis.¹⁵²

Nos textos orais, e em particular na conversação, tem-se ressaltado o seu papel como mecanismo de interação, como o fazem Ramos (1983) e Marcuschi (1992), dentre outros. Nos textos escritos, a repetição tem sido destacada como mecanismo de coesão do texto, a exemplo do trabalho pioneiro de Halliday e Hasan (1976) e, no Brasil, os de Bessa Neto (1991) e Antunes (1996).

Embora o fenômeno seja abordado a partir de recortes diferentes, esses estudos procuram definir os tipos de repetição segundo sua constituição formal e, principalmente, segundo as funções que ela desempenha, quer na interação verbal, quer na composição do texto.¹⁵³

No contexto escolar, a repetição nos textos escritos tem sido submetida a exigências normativas e convencionais, sendo muitas vezes controlada por regras coercitivas de proibição, sobretudo a repetição lexical em detrimento daqueles tipos que se julgam aceitáveis e adequados.

Uma interpretação reducionista e equivocada, inclusive, costuma atribuir as construções com a repetição lexical tão-somente à influência da língua falada (como se essa fosse incorreta e permissiva) e à imaturidade cognitiva do produtor do texto para lidar com as formas-padrão da língua escrita.

¹⁵² Dentre os poucos estudos conhecidos, citam-se os de Ferreiro e Moreira (1996) e de Zavam (1998).

¹⁵³ Segundo Antunes (1996:88), as observações acerca da repetição não se devem, em primeira mão, à *Linguística Textual*. Remontam à *Retórica Clássica*, desde o início voltada para a prática normativa da estética e da força persuasiva do discurso. Nesse contexto, a repetição ressalta como um recurso formalmente diversificado e com propriedades expressivas de notável alcance.

Essas considerações não significam, contudo, que o sistema lingüístico não reconheça a repetição como um mecanismo legítimo para o estabelecimento da referência no texto. A reiteração de um item lexical, mesmo a imediata, como admitem Bessa Neto (1991), Marcuschi (1992) e Antunes (1996), exerce função coesiva referencial tanto em textos falados como em textos escritos.

Ainda que a criança não domine os recursos do padrão normativo da língua, percebe-se nesta pesquisa que ela já empreende tentativas na busca de uma coesão textual, deixando desvelar nas narrativas produzidas características de uma habilidade lingüística e cognitiva em processo. Por isso é que se procura enxergar a repetição *com os olhos do produtor do texto*, como sugerem Ferreiro e Moreira (1996:158), e tenta-se dar um enfoque mais propriamente textual ao fenômeno, perspectivando-se na direção das funções que tal estratégia anafórica pode cumprir nas narrativas infantis, tendo em vista a continuidade e a organização textual.

Com efeito, como apontam os autores citados, a repetição assume variado conjunto de funções, sendo possível fazer-se corresponder a cada um dos seus tipos, ou mesmo ao conjunto deles, uma função, ou seja, um papel que ela desempenha dentro de um trecho do texto/discurso.

Para conferir à análise dessa estratégia anafórica um limite e uma sistematização, elege-se do conjunto de traços trabalhado por Bessa Neto (1991) e Marcuschi (1992) o fator/aspecto relacionado à colocação/distribuição das repetições, o qual se mostra mais decisivo para a definição das funções.¹⁵⁴

A colocação diz respeito à distância física que existe entre um elemento matriz e a sua repetição num mesmo texto. De acordo com sua colocação no texto, a distribuição das repetições pode ser de contigüidade, proximidade e distanciamento, de modo que elas se classificam em repetição contígua, próxima e distanciada¹⁵⁵.

A repetição contígua, como o próprio nome indica, diz respeito à ocorrência da repetição após a matriz sem qualquer outro item lexical inserido. É o que se observa no exemplo em (103):

¹⁵⁴ Mesmo guardando entre si muitos pontos em comum, as classificações tipológicas dos dois autores por vezes se diferenciam no que diz respeito aos critérios utilizados e às opções terminológicas. Por essa razão, decide-se fazer uso de duas designações, sendo a primeira aquela adotada por Bessa Neto e a segunda, por Marcuschi.

¹⁵⁵ Para Marcuschi (1992:52), essa divisão pressupõe os princípios organizacionais de texto que postulam a linearidade lingüística e a seqüenciação hierárquica da estrutura informacional, que diz respeito à organização tópica e ideacional do texto.

(103) Era uma vez um lugar bonito com grama bem verdinha avia um rio bonito, lá nesse rio morava *um sapo* esse **sapo** não comia mosca ele comia sentopéia [...] (ENP2-08)

A intercalação de um elemento descaracteriza a contigüidade e dá origem à proximidade. Eis um exemplo:

(104) Um dia um sapo bem grande queria provar o sorvete de *uma sentopea*. Mas a **sentopea** não queria dar um pouco aquele sapo [...] (ENP4-11)

Uma repetição próxima, portanto, é aquela em que as ocorrências repetidas, embora aceitem inserções entre si, não ultrapassam o limite físico de um segmento temático, isto é, não se passou a falar de outro tema entre as ocorrências dessa oração (Bessa Neto, 1991:25).

Quando as ocorrências repetidas pertencem a diferentes segmentos temáticos do texto, tem-se uma repetição distanciada.

Na narrativa transcrita integralmente, a seguir, as repetições lexicais literais negritadas ocorrem em segmentos temáticos distintos e retomam totalmente os referentes textuais designados pelos itens lexicais na primeira ocorrência (matriz).

(105) Era uma vez *uma sentopea* estava tomando sorvete derrepente apareceu *um sapo* malvado e tentou dar um pulo nela mas *um passarinho* apareceu e salvou ela e tinha duas minhocas olhando e rindo. o **passarinho** e a **sentopea** e as minhocas fujiram para uma arvore e o **sapo** foi de tras com um balao de gas e sobio numa planta e uma abelha cortou o **sapo** caio e as minhocas e a **sentopea** e o **passarinho** e a abelha estavam no alto e uma cobra apareceu o **sapo** eta to maxucado. (ENP2-08)

Na opinião de Marcuschi (1992:53), a distinção entre proximidade e distância utilizada por Bessa Neto oferece alguma dificuldade no que se refere à noção de segmento temático, já que a proximidade fica na dependência da identificação desse fenômeno.

Para ele, segmento temático equivale aqui a tópico discursivo no seu próprio espaço de desenvolvimento. Se um tópico discursivo for retomado, após ter sido encerrado, e nesse momento ocorrer uma repetição relacionada à sua primeira manifestação, ela será considerada uma repetição distanciada. Assim, a repetição distanciada distingue-se da repetição próxima pelo fato de aparecer na retomada de um tópico discursivo e não no espaço interno deste. Também é considerada uma repetição próxima aquela que ocorre logo após uma interrupção com um desvio ou uma digressão e uma retomada imediata do tópico que vinha sendo desenvolvido. Geralmente, essas interrupções são inserções breves e de caráter explicativo.

De acordo com Marcuschi, a definição de Brown e Yule (1993) para tópico discursivo como “aquilo sobre o qual se está falando” parece, em princípio, adequada, não obstante a falta de explicitação sobre as condições de sua realização. Por isso, ele prefere considerar o tópico discursivo *uma unidade discursiva que se manifesta num conjunto de proposições mutuamente relevantes na medida em que enfeixam um conteúdo semântico e uma estrutura informacional unificados*, unificação que se dá tanto pelo léxico quanto pelo tema (Marcuschi, 1992:53).¹⁵⁶

Diante dessas observações, é oportuno esclarecer que, nesta análise, assim como o faz Bessa Neto (1991), a fronteira entre os segmentos temáticos é estabelecida com base nos eventos neles narrados. Uma narrativa, como se sabe, constitui-se de uma seqüência de eventos ocorridos no passado. Nas narrativas analisadas, há coincidência entre um evento e um segmento temático. Assim, a cada novo evento abre-se novo segmento temático.¹⁵⁷

Para a identificação dos eventos parte-se das cláusulas narrativas, como postuladas por Labov e Waletzky (1967), de sorte que serão consideradas as "seções" narrativas – *orientação*¹⁵⁸, *complicação* e *resolução* – conforme o modelo desses autores, bem como a *situação final*, de acordo com a proposta de Adam (1992).¹⁵⁹

¹⁵⁶ Em sua análise das repetições, o autor admite que a noção de tópico, seja na sua acepção de tópico sentencial, expresso na dicotomia tópico-comentário, tema-remata ou dado-novo, seja na sua acepção de tópico discursivo, é uma noção discursiva. Contudo, ele considerou todas as repetições que contribuem para a progressão temática no conjunto das repetições com função textual. O fato de a progressão temática ser uma questão discursiva não o impediu de situá-la na perspectiva da textualidade. Para ele, isso ocorreu porque se tratava de uma relação local.

¹⁵⁷ Em se tratando de textos infantis, têm-se algumas vezes recontos bem sintéticos, o que torna os segmentos temáticos bastante curtos.

¹⁵⁸ Embora a *orientação*, em geral, seja formalmente representada por cláusulas livres, que precedem a primeira cláusula narrativa, pode também apresentar-se nas cláusulas narrativas por meio de frases ou itens lexicais aí contidos.

¹⁵⁹ A delimitação e a caracterização das "seções" e dos episódios em que são divididas podem ser vistas no capítulo 3, seção 3.2.2.

De uma maneira esquemática, os segmentos temáticos podem ser assim descritos:

Orientação

Segmento 1

Nesse segmento apresenta-se a situação original, ponto de partida da história, que fornece ao leitor as informações necessárias para que ele se situe no contexto. Corresponde à seção *orientação*, na qual geralmente aparece o item matriz, ou seja, a primeira ocorrência da unidade léxica que será subseqüentemente repetida.

Complicação

É o início da trama propriamente dita, quando os elementos da situação vêm perturbar o seu estado original. A ação complicadora comporta três eventos principais, que correspondem aos três segmentos especificados a seguir:

Segmento 2 – o ataque: o sapo investe contra a centopéia;

Segmento 3 – o resgate: o pássaro aparece e salva a centopéia das garras do sapo;

Segmento 4 – o plano de ação: o sapo enche uma bola e a usa para alcançar a centopéia em cima da árvore.

Resolução

Aqui se apresenta o desenrolar da trama até o fim, o desfecho, a que corresponde o segmento seguinte.

Segmento 5 – a ajuda: a abelha intervém e serra o galho da árvore, provocando a queda do sapo.

Situação final

Segmento 6

Com esse segmento encerra-se a narrativa, ao qual é acoplada, muitas vezes, uma *coda* em forma de moral ou julgamento que o produtor faz da história narrada.

Uma vez estabelecidos os segmentos temáticos, dá-se prosseguimento à análise das estratégias referenciais anafóricas tentando-se fazer corresponder aos tipos de repetição lexical identificados as funções que eles podem exercer nos textos examinados.

Tendo em vista o tipo de texto em estudo, recorre-se à proposta de Bessa Neto (1991), que toma como unidade de análise textos narrativos, nas modalidades oral e escrita, nos quais são relacionadas sistematicamente formas e funções da repetição lexical, destacando-se a conexão como fator funcional básico.¹⁶⁰ Ressalte-se, contudo, que não se fará uma distinção estatística dos tipos de repetição e suas funções porque as repetições foram computadas em bloco.

a) Repetição lexical literal contígua

Ao contrário do que a intuição muitas vezes deixa supor, a contigüidade não é a posição canônica dos itens lexicais repetidos no universo pesquisado. A concentração da repetição lexical literal contígua é numericamente inexpressiva, ocorrendo apenas um caso na função referencial de manutenção.¹⁶¹

No excerto ilustrativo reapresentado, observa-se que o elemento matriz e sua repetição são formalmente idênticos e não abrigam entre si outro item lexical. Trata-se do tipo de repetição lexical literal contígua.

¹⁶⁰ Ressalta-se que Bessa Neto não faz distinção entre texto e discurso e, por isso, cataloga na categoria *conexão* funções de nível textual e discursivo. Já Marcuschi, ao contrário, distingue entre funções constitutivas de texto e funções discursivas, de caráter pragmático e natureza interativa. As funções textuais são tratadas na sua realidade de imanência ao texto, ou seja, situadas na ordem da linearidade do texto. As funções discursivas, por outro lado, vinculam-se à compreensão, aos objetivos argumentativos e aos fenômenos da interação.

¹⁶¹ O número reduzido de repetições contíguas nos textos analisados resulta da metodologia adotada, a qual considerou para a sua configuração a distância entre o item lexical matriz, que nomeia o referente textual pela primeira vez, e a sua repetição. Se assim não o fosse, o número de entradas teria tido um aumento razoável.

(106) Era uma vez um lugar bonito com grama bem verdinha avia um rio bonito, lá nesse rio morava *um sapo* **esse sapo** não comia mosca ele comia sentopéia [...] (ENP2 – 08)

A retomada anafórica do sintagma nominal com determinante indefinido (**um sapo**) que designa o referente textual é processada com identificação referencial total pela repetição lexical literal com determinante demonstrativo (**esse sapo**).¹⁶²

O item lexical matriz (**sapo**) ocorre no final do enunciado precedente e é repetido imediatamente no início do enunciado contíguo. A repetição, portanto, parte da matriz para fornecer outras informações sobre o referente, fazendo com que o texto progrida localmente. A repetição lexical literal contígua, nesse caso, exerce a função de *desdobramento* (Bessa Neto, 1991), pelo fato de providenciar a continuidade das informações no texto, assinalando formalmente a vinculação entre elas.

b) Repetição lexical literal próxima

A repetição lexical literal próxima é mais saliente no *corpus* do que a contígua não apenas pela maior frequência, mas, também, por sua importância para a arquitetura do texto narrativo.

Ocorre basicamente na função referencial de manutenção participando, sobretudo, na concatenação dos enunciados e na definição de segmentos temáticos.

Toma-se outro exemplo para identificar esse tipo.

(107) Era um dia calmo e feliz, na clareira da floresta, tudo estava bom, bem, quase tudo. O sapo tramava mais uma para pegar a *centopéia*, escondido atrás da moita:

- Hoje eu a pego! – sussurrou o sapo.

A **centopéia** e seus amigos estavam tomando sorvete [...]

(ENP4 – 10)

¹⁶² Só a título de lembrete, destaca-se que esse tipo corresponde, na classificação de De Weck (1991), ao que ela denomina *referenciação dêitica intratextual*. Cf. seção 2.4.1.

Nesse exemplo, a distância física entre o item lexical matriz **centopéia** e sua repetição é ocupada pela inserção de um discurso direto nos limites do mesmo segmento temático, inserção que pode ser dispensada sem prejuízo para a seqüência narrativa. Caracteriza-se, assim, o tipo de repetição lexical literal próxima.

Ao ser repetido, o item lexical **centopéia** é alçado à categoria de elemento deflagrador de um novo enunciado, pelo que favorece o desdobramento da narrativa. Isso mostra que itens lexicais não-contíguos, porém, próximos, podem também atuar em favor da função de *desdobramento*, sendo a literalidade um dos requisitos fundamentais para que ela se cumpra.

Nas duas ocorrências antes analisadas, sejam contígua ou próxima, observa-se que os itens lexicais responsáveis pelo desdobramento (**sapo** e **centopéia**, respectivamente) pertencem à classe dos substantivos, recobrem referentes animados e ocupam a posição de tópico (ou desempenham a função sintática de sujeito) no novo enunciado.

De acordo com Bessa Neto, não existe qualquer restrição ao papel sintático do elemento matriz. Independentemente do papel sintático que tem na primeira ocorrência, um substantivo pode ser tomado como tópico na segunda ocorrência.

Como visto no fragmento em (106), o elemento matriz exerce a função sintática de sujeito. No entanto, há uma tendência acentuada para serem pinçados à posição de tópico, na segunda ocorrência, os substantivos que desempenham em primeira mão a função sintática de objeto.

No exemplo, em (107), o alçamento do item lexical **centopéia**, na função de objeto na primeira ocorrência, à posição de tópico, na segunda, mostra que a informação nova, presente no elemento matriz, transforma-se imediatamente em informação dada, no elemento repetido, e oferece-se como ponto de partida para o acréscimo de outras informações com vistas a garantir o desenvolvimento do narrado. A repetição, portanto, retoma o item lexical para proceder ao desdobramento planejado.

A expressão anafórica (**a centopéia**) representada pela repetição lexical literal, sem mudança de determinante, como se observa, recupera de maneira total o mesmo referente do sintagma nominal-fonte explícito no co-texto e conserva o mesmo sentido da expressão referida. Realiza-se, assim, uma relação anafórica correferencial co-significativa.

Ao lado do *desdobramento*, destaca-se a *finalização* (Bessa Neto, 1991), uma das funções mais específicas da repetição lexical literal próxima no *corpus* analisado.

Cabe a essa função contornar por meio da repetição lexical a realização de um segmento temático, dando-lhe unidade e definição.

No texto, a seguir, distinguem-se os segmentos para se ter uma idéia mais clara dessa função.

(108) Segmento 1: Certo dia apareceu um sapo ele disse estou com uma fome danada e apareceu uma sentopeia passeando Na frente do sapo com um sorvete de morango e o sapo comilão babando pelo sorvete

Segmento 2 : o sapo seguiu a sentopeia quando ele ia pular Na sentopeia e a sentopeia se asustou e deichou o sorvete cair

Segmento 3: apareceu a abelha o *passarinho* e as minhocas então o **passarinho** sauvou a sentopeia e o sapo caio No chão depois o **passarinho** levou a abelha até uma maçã

Segmento 4: o sapo penssou em varias ferramentas para ate alcança a maçã ele pegou o balão de gas emcheu Numa bonba e o balão de gas subiu subiu e atequê chegou perto da maçã

Segmento 5: lavem a abelha correndo pegou o serote ele escondeu o serote e o sapo pisou na maçã mas Não souteu o balão a abelha furou o balão e o sapo caiu

Segmento 6: o sapo o outos bichos compraram. uns copraram picole e outos sorvete claro que o sapo comprou sorvete e apareceu a cobra Babando pelo sorvete do sapo.

Como se observa, o lexema-núcleo do sintagma nominal que designa o referente textual (**passarinho**), introduzido no segmento 3, é repostado, isto é, repetido de forma literal no início e no final desse segmento, no qual se relata a ação do pássaro de salvar a centopéia.

Para Bessa Neto, existem razões de ordem gramatical e discursiva que justificam a repetição nesse contexto. Em geral, a distância entre o elemento matriz e sua repetição é preenchida por outros enunciados, o que exige a lexicalização, e não a pronominalização (pronomes pleno e nulo), também nas demais ocorrências.

Nesse exemplo é inserido apenas um enunciado entre a primeira e a segunda ocorrência da repetição. Porém, nele é mencionado outro referente textual, o sapo, de modo que a segunda ocorrência da repetição parece ser necessária para impedir a ambigüidade referencial que poderia ser criada com o emprego do pronome pessoal **ele**.

Ademais, em se tratando de um texto narrativo, é possível que a preferência pela repetição obedeça a uma estratégia de construção peculiar a esse tipo de texto, em que geralmente se faz uma primeira menção a um referente textual quando é introduzido no cenário da narrativa, e uma segunda menção, quando ele é retirado do cenário da mesma narrativa. Neste caso, particularmente, faz-se referência ao pássaro, que tem o papel discursivo de personagem secundária. Apesar de responder por empreendimentos próprios que contribuem de maneira decisiva para a trama, essa personagem é retirada após ter cumprido o seu papel e realizado o evento de que faz parte, sem prejuízo para o sentido geral da história.

Ao emoldurar o segmento temático 3, o item lexical **passarinho**, estrategicamente repetido, concorre para a delimitação, a inteireza ou unidade de tal segmento e cumpre primordialmente a função de *finalização*, indicando a entrada e a saída de um referente a que se atribui importância destacada nesse espaço narrativo. Como assinala Bessa Neto (1991: 196), ao reaproveitar um referente, enquanto o *frame* que lhe é correspondente ainda está ativado, *a marca funcional da finalização da repetição lexical sinaliza que um evento se fechou, um momento da narrativa se encerrou, um dos fatos envolvidos se esgotou*.

Nesse fragmento, a expressão referencial **o passarinho** retoma inteiramente o referente idêntico ao da fonte que está sendo reiterado, de modo a consumir-se a relação anafórica correferencial. Entre o anafórico e o seu correferente ocorre, ainda, uma relação de co-significação.

c) Repetição lexical literal distanciada

A repetição lexical literal distanciada é a mais recorrente no *corpus* e comparece tanto na função referencial de manutenção como na função de reintrodução.

Duas marcas funcionais da repetição lexical literal distanciada, propostas por Bessa Neto (1991), sobressaem nos textos analisados: *tematização* e *indiciação*.¹⁶³ A distinção entre essas funções baseia-se na maior ou menor presença de um item lexical ao longo da narrativa. O item lexical que registra pelo menos uma ocorrência em cada segmento temático da narrativa desempenha a função *tematização*. Contrariamente, o item lexical que se repete em apenas alguns dos segmentos temáticos, indicando tanto referentes essenciais como acessórios à narrativa, cumpre a função denominada *indiciação*.

Em seguida, apresentam-se alguns exemplos em que se segmentam as narrativas para melhor identificação dessas funções.

(109) Segmento 1: Era uma vez *um sapo* que queria o sorvete da *centopeia*.

Segmento 2: o **sapo** pulou para pegar o sorvete da centopeia. E a abelha estava olhando tudo o que se passava por ali

Segmento 3: Mais quando o **sapo** pulou o passarinho esperto pegou a centopeia para o auto e o **sapo** bateu a cara no chão.

Segmento 4: O **sapo** estava pensando como poderia subir no pé de goiaba ele pegou um enchedor de bola e subiu no pé de goiaba.

¹⁶³ A pesquisa de Bessa Neto (1991) apresentou resultados diferentes quanto à manifestação dessas duas funções. No texto narrativo escrito, a marca funcional da repetição lexical literal distanciada foi a *indiciação*. O texto narrativo oral contemplou apenas a função *tematização*. Segundo a autora, a intensa presença de paráfrases, que se alternam aos itens lexicais literalmente repetidos no texto escrito concorreu para atenuar o efeito da repetição puramente literal. Em se tratando de textos escritos por crianças, é natural que a *tematização* seja dominante no *corpus* em estudo. Isso porque a *paráfrase* é inexistente nos textos analisados, e a *pronominalização* é a estratégia anafórica mais usada nos textos produzidos depois da repetição lexical literal.

Segmento 5: A abelha esperta pensou logo pegou e serro o galho que o **sapo** estava no gaio e o **sapo** se esburachou no chão ais duais minhocas estava sorrindo do qoitado do **sapo**.

Segmento 6: Depois todos os bichinhos vai para o pe de goiaba fazer um lanchinho a centopeia esta com um sovete as duais minhoca estava chupando picole a abelha sovete e o **sapo** sovete mais de repente apareceu um enorme cobra que queria pega o sovete do **sapo!**

(EJC3 – 11)

Em (109), os itens lexicais repetidos – **sapo** e **centopeia** – encontram-se inseridos em diferentes segmentos temáticos e classificam-se como repetições lexicais literais distanciadas.

O primeiro item lexical sob análise – **sapo** – renova-se a cada segmento temático e até no interior do mesmo segmento, como ocorre em 3, 5 e 6. Isso demonstra que a repetição lexical literal distanciada pode incidir sobre itens lexicais que já tinham sido repetidos, muitas vezes de forma contígua e próxima.

A reativação do referente principal da narrativa designada pelo substantivo **sapo** é realizada pela repetição lexical literal distanciada.

A repetição ostensiva e regular desse item lexical é significativa porque lhe confere proeminência no interior do texto e o denuncia como item lexical chave para a narrativa, reforçando a propriedade com que a função *tematização* é aí desempenhada. Ao ser repetido, ele centraliza a condução da unidade semântica do texto, interligando-o e dando-lhe unidade temática. Através da repetição, pois, oferecem-se pistas explícitas e permanentes para a construção do sentido do texto.

Um dado interessante já apontado por Bessa Neto (1991), e que se confirma neste estudo, é que os itens lexicais objeto da repetição literal distanciada sistemática, passíveis de ocupar a posição de itens lexicais chaves, são, invariavelmente, os nomes que designam os referentes com participação direta, efetiva e constante no desenrolar da ação narrativa.

De fato, logo no primeiro segmento, é introduzida explicitamente uma referência ao tema dessa narrativa – a perseguição da centopéia pelo sapo. O sapo, então, torna-se

o foco principal da narrativa, participando obrigatoriamente de toda a história. Por conseguinte, o item lexical **sapo**, uma vez introduzido, permanece em todos os segmentos temáticos. Sua repetição abre a cada vez um novo segmento temático, um novo momento da história, favorecendo a sua função de *tematização*.

Por lidarem com o tema de um texto, essa repetição e essa função referem-se a toda a extensão de tal texto, de modo que não se pode apreender a sua real importância caso se desconheça o inteiro teor do mesmo. E é por essa razão que se apresentam no exemplo ilustrativo os segmentos temáticos identificados.

Percorrendo ainda a mesma narrativa, em (109), vê-se que o segundo item lexical destacado, **centopeia**, repetido à distância, é colocado em três segmentos temáticos. Instala-se, inicialmente, nos segmentos 2 e 3, para só retornar mais adiante no segmento 6, ao final da narrativa, quando os conflitos narrados já se resolveram.

A repetição do item lexical assinala a permanência de um referente que é comum a diferentes segmentos temáticos do texto; já a permanência desse referente assinala a presença de um ponto de convergência entre os segmentos temáticos: a centopéia que é atacada pelo sapo, a centopéia que é salva pelo pássaro e a centopéia que se reconcilia com seu inimigo são referências comuns que atam pontos extremos dessa história.

A função da repetição lexical literal distanciada nesse contexto é de *indicação*, porquanto localiza no texto determinado referente que, mesmo não sendo o principal, tem participação importante no desenvolvimento da trama narrativa. Trata-se aqui de uma referência à personagem tópico, a personagem que movimenta a trama da história. Sua presença, portanto, é motivada ao longo de toda narrativa, apesar de ela ter sido focalizada apenas em momentos muito específicos. Realmente poucas menções são feitas ao referente ao longo do texto, mas o leitor percebe, a partir da primeira ocorrência, que ele estará presente em diferentes momentos da narrativa. Assim, a cada vez que se põe em evidência, ele se apresenta lexicalizado e de forma literal.

O item lexical **centopeia**, no exemplo, é usado pela criança logo no início de seu texto e, mesmo sendo repetido espaçadamente, tem presença assegurada na composição da trama que acompanha toda a história. Parafraseando Bessa Neto (1991:134), dir-se-ia que as eventuais repetições desse item lexical apenas o revalidam e o atualizam, focalizando-o no momento em que ele pode contribuir, de forma efetiva, para a construção organizada do sentido da história.

Por mais que a repetição de um item lexical literal na função *indicação* ampare a realização de ações narrativas fundamentais, constata-se, nesta análise, que o referente

recoberto por esse tipo de repetição nessa função não é principal dentro das narrativas. A função *indiciação* restringe o universo de referentes no *corpus* estudado, provendo, invariavelmente, os referentes cobertos pelos itens lexicais **centopéia** e **pássaro**, que nomeiam as respectivas personagens tópico e secundária na história, como se vêem nos exemplos em (109), e, em (110), a seguir.

Os textos também revelam diversas configurações da repetição lexical literal distanciada na função *indiciação*.

Em (109), como visto, o item lexical **centopéia** tem uma distribuição regular, instalando-se em dois segmentos temáticos iniciais e no segmento final. Essa distribuição é significativa porque marca três momentos importantes da narrativa: o início da trama, o clímax e o fechamento da história.

Porém, é possível também à função *indiciação* apresentar uma configuração diferente, que consiste em pinçar inesperadamente um item lexical de um momento da narrativa e repeti-lo em outro contexto, em geral, reintroduzindo-o. Ilustra-se com o exemplo em (110).

(110) Segmento 1: Era uma vez uma sentopea que se chamava lulu ganhou um sorvete de morango um sapo chamado pinpão é um sapo muinto levado mais ele tambem gosta muito de sorvete.

Segmento 2: O sapo vio a sentopea e paf quando a semtopea olou para cima vio o sapo e toumou um susto

Segmento 3: mais *um passaro* pegou a semtopea antes que o sapo o comese uma abelha e duas minhocas estava presente o sapo caio mais o sapo não desistio de pega a semtopea

Segmento 4: o sapo comeso a pensar en aguma coisa ate que o sapo teve idea bem manera o sapo pegou uma bonba e um balão e ele em cheu e subio a abelha e as minhocas is vão tam bem presentes o sapo subio no balão e ficou ben no alto a sentopea ficou com o medo do sapo

Segmento 5: o sapo largou o balão e comesou a acusta ele mais a abelha furou o balão e o sapo caio

Segmento 6: o **passaro** ficou dando do sapo mais o sapo nen ligou o sapo ficou todo quebra a abelha e as minhocas ficarão feliz.

(ENP2 – 09)

Nesse caso, o item lexical repetido tem a particular característica de cobrir um referente que, apesar de ser mencionado poucas vezes, permanece saliente no modelo textual, amparando o desenvolvimento da narrativa.

Esse referente, designado pelo item lexical **passaro**, é introduzido no segmento temático 3, no qual se situa a ação da personagem secundária de salvar a centopéia. Quando já se supunha descartado pelo produtor do texto, ele reaparece no segmento temático 6, que corresponde à situação final da narrativa.

A presença do item lexical **passaro** é, pois, transitória no texto. Ao ser repetido, a função *indiciação* permite que ele evoque a sua primeira ocorrência, como item matriz, fazendo com que entre eles se estabeleça uma ligação que contribui para a definição estrutural da narrativa. Do mesmo modo, a sua reintrodução, em forma de arremate, favorece a manifestação de uma atitude avaliativa, sintetizada como uma moral na posição de *coda*, que indica o término da narrativa e devolve o leitor ao segmento inicial.

As repetições lexicais, quer contíguas, quer próximas ou distanciadas, como visto nos exemplos ilustrativos, processam relações referenciais anafóricas e caracterizam-se pela correferencialidade, assinalando a continuidade necessária ao desenvolvimento do texto.

Nesse sentido, Antunes (1996:210) lembra que uma das formas referenciais que ganham relevância no domínio da correferencialidade é o nome próprio.

Relativamente a um dado universo de referência, o nome próprio designa um e um único objeto identificado e, quando repetido, em condição de totalidade, cria um nexos correferencial que colabora na construção da continuidade e da unidade do

texto.¹⁶⁴¹⁶⁴ Além disso, apresenta a vantagem pragmática de referir a uma entidade particular, independentemente das propriedades acidentais que a caracterizam.

Apesar do estatuto lingüístico particular do nome próprio em relação ao sistema lexical da língua, parece oportuno considerar-se ainda nesta análise a sua repetição, tanto pela importância que o nome próprio recobre na continuidade referencial do texto quanto, principalmente, pelo teor expressivo que adquire nas narrativas infantis analisadas. Até porque, também na prática, esse nome realiza os mesmos padrões de repetição que o nome comum.

Desse modo, para finalizar o tratamento da repetição distanciada, traz-se outro exemplo contendo nome próprio que ilustra a função *indiciação*..

(111) Segmento 1: Era uma vez, um sapo chamado-se Roberto, ele queria comer *Electra*, que era a sentopeia, ela estava debaixo de um cogumelo e chupando sorvete.

Segmento 2: Ai Roberto foi em cima de **Electra** para ele comer ela,

Segmento 3: mas só que apareceu Andrew salvando **Electra**, e Roberto deu de cara no chão.

Segmento 4: Até que Roberto pensou, pensou e achou a solução. Encheu um balão e foi voando, chegando lá ele largou o balão e pegou a maçã,

Segmento 5: mas só que à abelha serrou a madeirinha que segura a maçã e a maçã caiu e espludiu.

Segmento 6: Ai Roberto desistiu de comer **Electra** e foi comprar um sorvete para ele, até que uma cobra apareceu chamado-se Adrielde que queria comer Roberto.

(ENP3 – 10)

¹⁶⁴ Tem-se claro, porém, que, por se aplicar a um único objeto, o nome próprio não é, em princípio, dotado de significado e não figura nos dicionários da língua (cuja finalidade é, justamente, dar a conhecer o que as palavras significam), o que interfere na co-significação dos termos referidos.

O nome próprio **Electra**, que a criança recupera de uma referência intertextual, serve nesse texto à identificação da personagem tópico (a centopéia) referindo-se a ela como uma entidade presumidamente conhecida pelo leitor. Como denominação estável e recorrente, garante a continuidade referencial ao longo da narrativa, uma vez que através dele mantém-se a identidade da personagem.

Verifica-se que o nome **Electra**, introduzido logo no início do texto, é retomado nas partes intermediárias (segmentos 2 e 3), passando a ser reintroduzido no segmento final. Embora apareça em segmentos temáticos distanciados, ele designa um referente também essencial às ações narrativas, e sua repetição cumpre aqui a função de *indiciação*. Essa função estabelece uma relação de mútuas referências entre os segmentos temáticos, ajudando a garantir a sua unidade ao longo da narrativa. Por conseguinte, ligando ou religando os segmentos, a função *indiciação* da repetição do nome próprio **Electra** tem importância capital na definição do arcabouço estrutural dessa narrativa.

Ressalte-se que os itens lexicais que repõem os referentes nos textos examinados são todos substantivos que ocupam basicamente as posições de sujeito, objeto ou adjunto dentro da estrutura das orações ou dos enunciados. Não se observa, pois, uma relação estreita entre as funções da repetição e as posições sintáticas dos itens lexicais aproveitados para designar ou localizar referentes principais ou acessórios à narrativa e que permitem a manifestação das funções *finalização*, *indiciação* e *tematização*. As características principais dessas funções, conforme lembra Bessa Neto (1991:138), *não vêm da sintaxe da oração e sim da sintaxe do texto*.

Como visto anteriormente na análise da função *desdobramento*, os itens lexicais podem mudar de função sintática da matriz para a repetição, passando da posição de objeto da oração/enunciado para sujeito, ou vice-versa.¹⁶⁵ Essa mudança sintática favorece a definição de uma das funções canônicas das repetições preenchidas pelos nomes - a coesão lexical (Halliday e Hasan, 1976) – que se soma àquelas funções mais pontualmente localizáveis nos textos estudados.

O teor coesivo da repetição de um item lexical, é bom lembrar-se, não se limita ao fato de a unidade, simplesmente, voltar a aparecer na superfície do texto. Exige que

¹⁶⁵ Segundo Marcuschi (1992:77), a mudança sintática de sujeito da oração para objeto, ou ao contrário, representa uma estratégia canônica de transformar um item da posição de tópico sentencial para a posição de comentário, ou simplesmente não-tópico no caso da passagem para um adjunto ou outra posição qualquer.

alguma pretensão continuativa esteja subjacente ao seu emprego e que, por ela, também, a requerida “amarração” do texto vá sendo superficialmente providenciada.

Assim, ainda que a identidade lexical entre dois ou mais termos seja, em princípio, indicativo de um nexos coesivo, outras condições devem ser preenchidas para que tal identidade assuma um papel funcional na organização coesiva do texto.

Nas narrativas examinadas, a natureza coesiva da repetição lexical sobressai-se em contextos em que uma retomada ou uma interligação com uma unidade anterior é providenciada, em função de se assegurar e se indicar a continuidade microestrutural e macroestrutural dos textos.

O nível microestrutural diz respeito à estrutura local da narrativa, ou seja, à sua organização interna.

Nesse nível, a coesão é responsável pela concatenação das orações dentro do texto, sendo exercida primordialmente pela função *desdobramento*. A função *desdobramento* fornece itens lexicais repetidos a duas ou mais orações contíguas ou bastante próximas, os quais atuam a serviço da unidade formal e semântica dessas orações. Um item lexical repetido é uma marca formal de que há um sentido comum entre duas orações. Atuando como ponto de intersecção entre orações diferentes, os itens lexicais repetidos indicam que o conteúdo proposicional das orações inclui referentes comuns.

Nos exemplos em (106) e (107), já examinados, as repetições lexicais servem à coesão no nível microestrutural.

A explicação para o *desdobramento* encontra-se na estrutura sintática das orações ou dos enunciados envolvidos. Eles formam, em geral, uma seqüência marcada pela continuidade, encadeando-se, preferencialmente, através de orações independentes coordenadas com o apoio dos conectores **e** e **mas**, ou ligadas pelos denominados *operadores do discurso narrativo* (Perrone, 1992) **aí, daí, então, depois**, a despeito das poucas subordinadas presentes.

A independência sintática de cada oração permite a formulação de uma oração após o término da oração que a antecede. Como consequência, evita-se o aparecimento de construções complexas, oriundas de processo de encaixamento, e privilegia-se o encadeamento continuado das orações ou enunciados, tecendo no texto uma sintaxe extremamente simples.

Essa simplicidade sintática faz com que haja nas narrativas infantis identidade entre o número de orações e o número de proposições que veiculam. Por preferirem

proposições explícitas, as crianças formulam várias orações sobre o mesmo referente e repetem em quase todas elas o item lexical que cobre esse referente.

A coesão, contudo, não se reduz a uma relação localizada entre duas palavras ou orações/enunciados. Ela atua também no nível macroestrutural, ou global, que concerne ao alinhamento das diferentes partes do texto, do encadeamento de seus segmentos temáticos, da seqüenciação de seus eventos, contribuindo para a organização do texto como um todo integrado.

No nível macroestrutural, a coesão é desempenhada pelas funções *finalização*, *indiciação* e *tematização*. Nessas três funções, a repetição atua na organização do texto, trabalhando em favor das relações entre partes maiores da narrativa e de sua arquitetura como texto.

Relembrando os exemplos, vê-se, em (108), que a função *finalização* dos itens lexicais repetidos concorre para a definição de um segmento temático, na medida em que os instala nas orações ou enunciados que iniciam e finalizam o segmento. Já em (109), (110) e (111), a função *indiciação* das repetições lexicais fortalece as relações de sentido entre os diferentes segmentos temáticos ao identificar os referentes que são comuns a determinado universo narrativo. Ainda, em (109), as repetições que trabalham em favor da função *tematização* concorrem para a conexão dos fatos narrados, interligando-os ao longo da narrativa.

Constata-se, pois, que, no nível macroestrutural, os segmentos nos quais se distribuem no texto as ocorrências repetidas afiguram-se como pontos estratégicos e mostram-se condicionantes da força coesiva da repetição lexical, orientada para prover a articulação que o plano do texto narrativo requer.

São essas ocorrências repetidas que pontualmente vão providenciando as ligações dos vários segmentos textuais entre si.

Como afirmam Halliday e Hasan (1976), esses “laços” ou “nós” também se juntam para formar cadeias coesivas que promovem ainda mais a densidade da inter-relação entre os segmentos do texto.

Com efeito, nas narrativas examinadas, as repetições lexicais usadas nas retomadas de referentes favorecem a formação de cadeias referenciais coesivas, que, em geral, atravessam todo o texto.

No exemplo, já transcrito em (109), observa-se que uma cadeia referencial anafórica é formada pela repetição do item lexical núcleo do sintagma nominal **um sapo**, à qual se sobrepõe outra cadeia, formada pela repetição do item lexical **centopea**.

As duas cadeias podem ser assim visualizadas:

1ª cadeia: (no texto, em negrito)

um sapo → *o sapo* → *o sapo* → *o sapo* → *o sapo* → *(ele)* → *o sapo* →
o sapo → *o sapo* → *o sapo*

2ª cadeia: (no texto, sublinhado)

uma centopeia → *a centopeia* → *a centopeia* → *a centopeia*

Tais cadeias referenciais coesivas desempenham papel fundamental na organização do texto narrativo e contribuem para o sentido pretendido por seu produtor.

Essas generalizações, enfim, apreendem as regularidades apresentadas pela repetição lexical e lhe conferem inteira relevância nos textos estudados.

O texto narrativo constitui uma unidade macroestrutural articulada e organizada pela integração sucessiva de seus diferentes segmentos microestruturais. Através de marcas funcionais diferenciadas, as narrativas demonstram servir-se da repetição lexical como um recurso coesivo que favorece e indica as relações que unem tais segmentos e possibilitam a unificação do texto num todo coerente.

Dentre as questões evidenciadas nesta análise, destaca-se ainda para discussão o papel da personagem na narrativa.

Os estudos que investigam os mecanismos lingüísticos utilizados por crianças para manter e reintroduzir referentes textuais (Karmiloff-Smith, 1981 e 1985; Bamberg, 1991; Hickmann, 1991 e Orsolini e Di Giacinto, 1996) concluem que a opção por determinada forma lingüística está condicionada ao papel discursivo da personagem dentro da narrativa.

Com base nesses estudos, procura-se então verificar se essa influência também se manifesta nos textos examinados, tendo em vista a supremacia da repetição lexical no universo pesquisado, com um total de 559 ocorrências.

Para relacionar essa estratégia anafórica aos papéis discursivos das personagens, situam-se as ocorrências em cada função referencial, separadamente, obtendo-se os seguintes resultados expressos nos gráficos 8 e 9.

GRÁFICO 8:

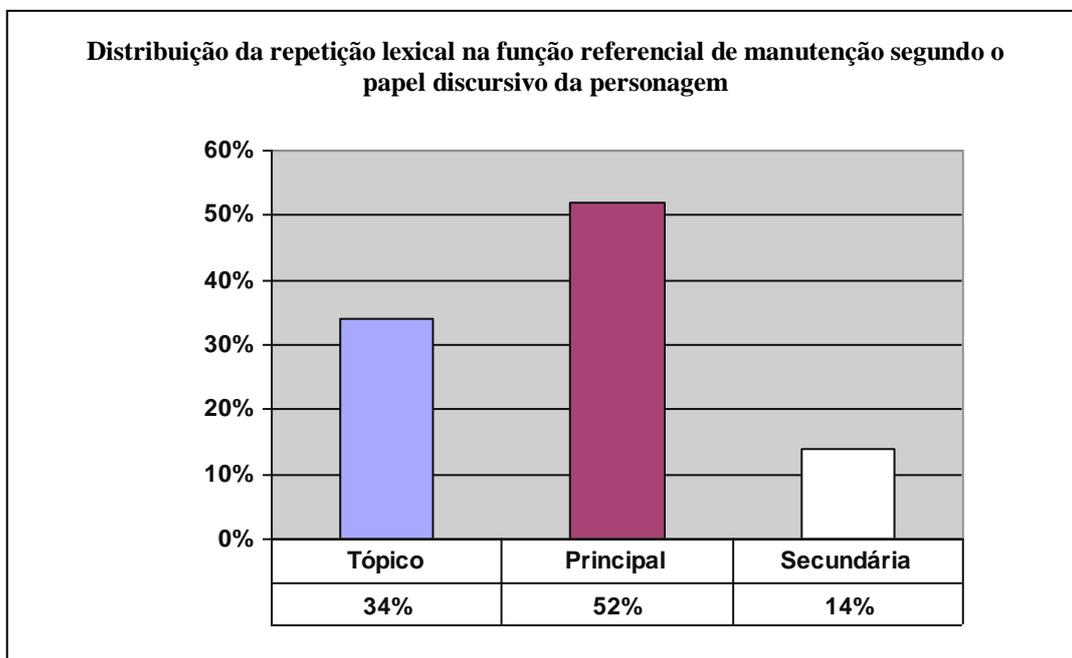
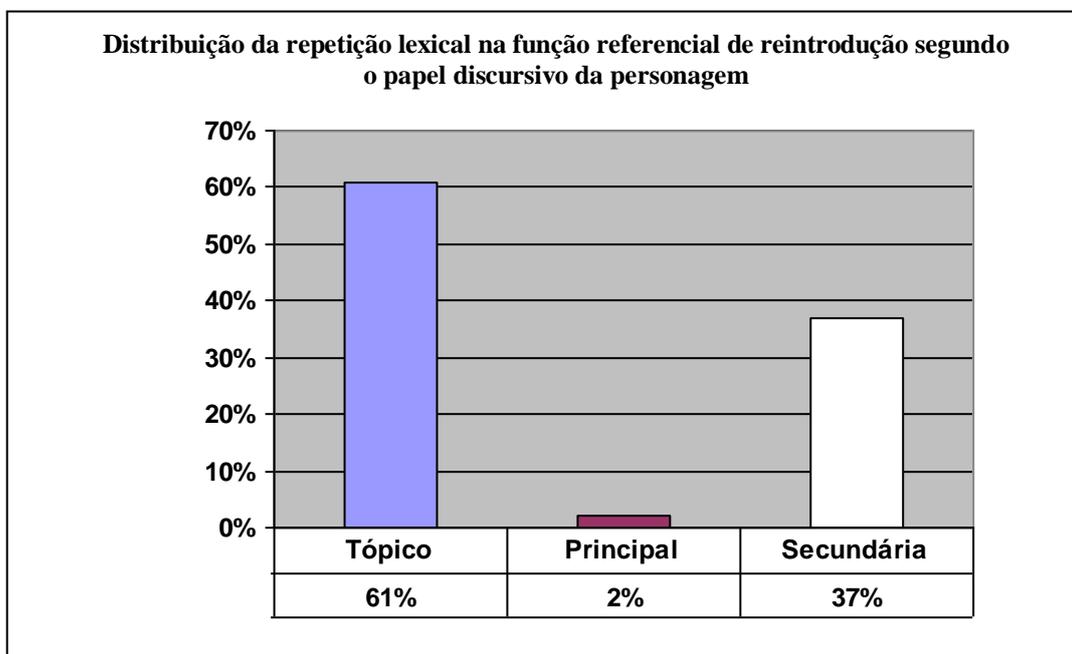


GRÁFICO 9:



Os dados apontam para uma escolha preferencial da repetição lexical para manter a referência à personagem principal (52%), seguida da personagem tópico (34%) e da personagem secundária (14%), bem como para fazer a reintrodução referencial a essas personagens, com 2%, 61% e 37%, respectivamente.

Nos excertos já apresentados, nota-se que as repetições lexicais usadas nas retomadas referenciais manifestam-se predominantemente na função de manutenção e logo após a introdução dos referentes nos textos. A introdução desses referentes cria expectativas sobre as ações na narrativa, e essas ações que vão ser empreendidas parecem cobrar a explicitude de seus participantes. Assim sendo, ainda que o referente tenha acabado de ser mencionado, a repetição serve para reafirmar a sua presença no texto, assegurar a sua evidência no discurso, direcionando a atenção do leitor para o movimento de retomada.¹⁶⁶

Em (110), por exemplo, o leitor é informado desde o início que o sapo Pimpão pretende tomar o sorvete da centopéia Lulu, a qual será salva pelo passarinho. Essas personagens, portanto, devem permanecer em cena, pois os eventos seguintes dependerão de sua atuação. Sob essa perspectiva, parece ser preferível que o agente da ação a se desenrolar naquele espaço narrativo esteja claro, marcado explicitamente por formas referenciais nominais definidas, as quais se revelam semanticamente mais expressivas do que as formas pronominais (plena ou nula).

A recorrência de referentes de importância local na narrativa favorece a sua manutenção. Isso explica o maior percentual atribuído à repetição lexical para nomear a personagem principal, na função de manutenção, e o menor, na reintrodução. Ao ser repetido, o item lexical que designa a personagem principal perpassa todos ou quase todos os segmentos temáticos e trabalha em favor da função *tematização*. A narrativa, em (109), é representativa dessa função.

Já a alteração na importância local dos referentes que representam principalmente as personagens tópico e secundária na narrativa favorece a sua reintrodução confirmada nos altos índices de repetição lexical a elas atribuídos. Nesse caso, os itens lexicais repetidos, ao instalarem-se em diferentes segmentos temáticos, cumprem a função *indiciação* e colaboram para a definição estrutural da narrativa recobrando um universo particular de referentes. Os exemplos em (109), (110) e (111) ilustram essa função.

Dessas observações, depreende-se que a escolha da estratégia anafórica representada pela repetição lexical nesta pesquisa parece ser influenciada pelo papel discursivo das personagens nas narrativas.

¹⁶⁶ Ao tratar da função coesiva referencial da repetição no texto falado, Marcuschi (1992:121) reporta-se a Blanche-Benveniste (1982:122), que notou essa característica da repetição lexical literal, designando-a de “denominação confirmativa”, embora em contexto diferente do que é aqui observado.

A personagem principal centraliza as ações mais dinâmicas em grande parte da história e, por isso, é recoberta por maior número de ocorrências da repetição lexical na função de manutenção. Na maioria das vezes, ela se encontra em posição de contraste agente-paciente com a personagem tópico, a qual passa a ter igual importância e recebe um alto índice de menções por repetição nessa função referencial. Do mesmo modo, a posição das personagens tópico e secundária, na situação interativa em que normalmente aparecem, contribui para que ocorra um maior emprego da repetição lexical para nomear os referentes textuais na função de reintrodução.

Para finalizar, considera-se a relação entre o emprego da repetição lexical e o nível de escolaridade das crianças da pesquisa, em cada função referencial separadamente. Os resultados constam dos gráficos a seguir:

GRÁFICO 10:

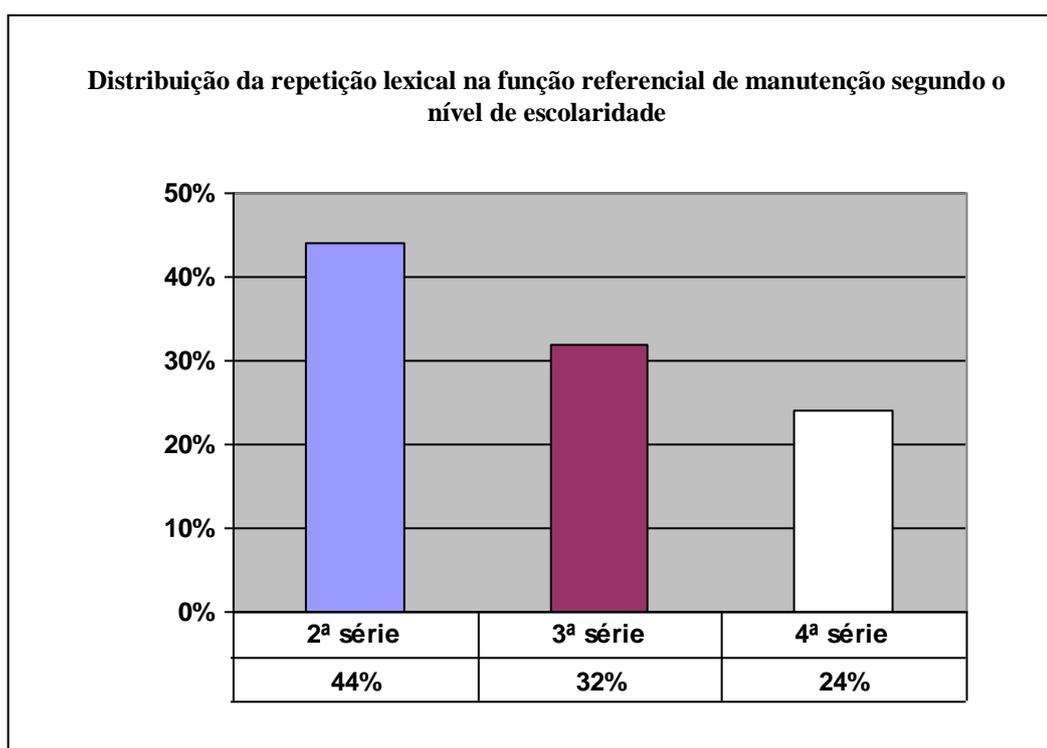
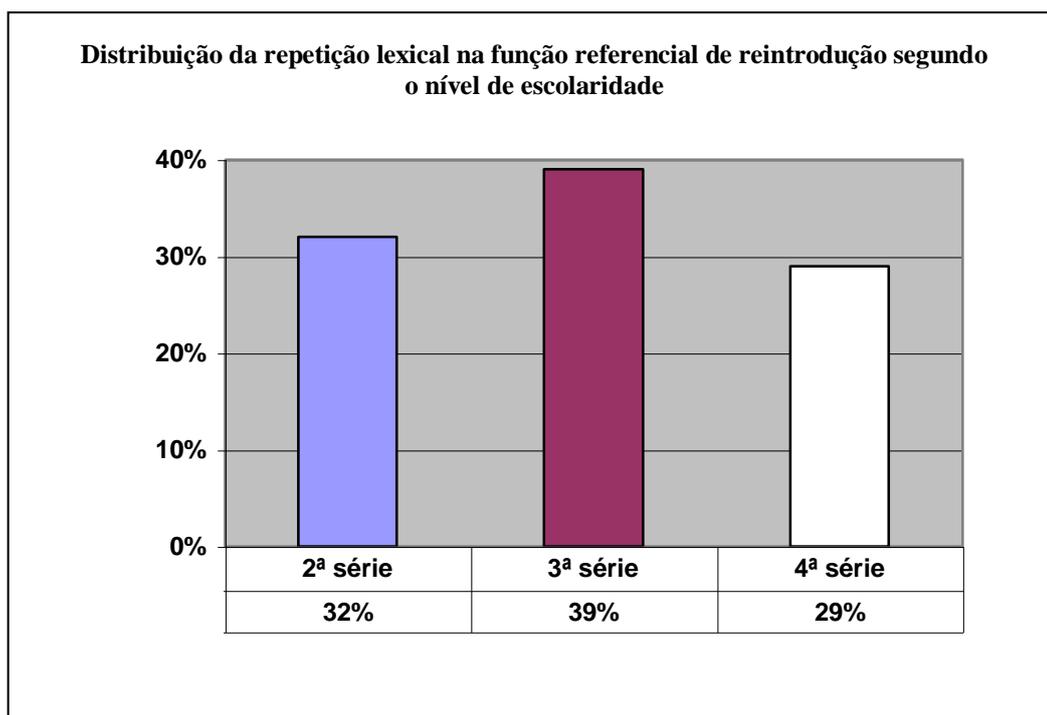


GRÁFICO 11:



De modo geral, a repetição lexical constitui-se recurso de uso freqüente nas três séries definidas – segunda, terceira e quarta – registrado nos percentuais de 44%, 32% e 24%, respectivamente, para manter os referentes textuais, e de 32%, 39% e 29%, para reintroduzi-los.

Mesmo que as crianças da quarta série demonstrem evitar a repetição lexical, em comparação às das outras séries, não se pode afirmar que existe um decréscimo no emprego dessa estratégia anafórica relacionado ao aumento do nível de escolaridade, isto é, que maior avanço nas séries implique necessariamente menor emprego da repetição. Os dados revelam apenas uma leve gradação de uma série para outra, notadamente na função de manutenção, e da segunda série para a quarta, na reintrodução, enquanto a terceira série detém o maior percentual nesta última função referencial.

A despeito das restrições impostas ao emprego da repetição lexical no âmbito escolar, verifica-se que o nível de escolaridade não influencia a escolha dessa estratégia anafórica pelas crianças da pesquisa.

Essas considerações finais devolvem à indagação inicial que deu origem às reflexões aqui postas.

A repetição lexical literal, de fato, evidencia-se como uma regularidade textual-discursiva incontestável no *corpus* estudado e recobra relevância a partir das funções que preenche na organização da continuidade microestrutural e macroestrutural do texto.

Os resultados obtidos, sem dúvida, põem em evidência a força da estratégia anafórica representada pela repetição lexical para a coesão do texto, o que a torna importante e central para a construção das narrativas.

Por isso, mesmo se reconhecendo que a modalidade oral e a modalidade escrita têm as suas especificidades, vê-se a presença da repetição nas narrativas infantis, sobretudo em determinadas partes da história, como um indício do desenvolvimento de uma habilidade lingüística e cognitiva da criança para produzir um texto coeso e não como um mero reflexo especular de um recurso típico da oralidade do qual ela deve desprender-se para aceder ao “padrão escrito” da língua.

4.2.2 ANÁFORA CORREFERENCIAL RECATEGORIZADORA

O conceito de recategorização é visto por Marcuschi e Koch (1998) como um correlato da noção de co-significação. Trata-se de duas noções mutuamente excludentes. Se o significado da expressão referencial é equivalente ao de sua fonte, ou seja, se há co-significação, então é porque o sintagma não foi recategorizado, visto que não ocorrem acréscimos, nem supressões, nem qualquer outra modulação do significado em função das intenções significativas do momento. Desse modo, enquanto a co-significação é uma relação léxico-semântica, a recategorização envolve outras seleções de natureza semântica ou cognitiva fundadas em inferências.

A cada momento do discurso, o enunciador dispõe, para designar um dado objeto, de uma série não-fechada de expressões lingüísticas utilizadas nas mesmas condições referenciais. As recategorizações ocorrem sempre que o enunciador julga inadequada ou insuficiente a designação de um objeto discursivo. Procurando a expressão referencial mais apropriada, ele tem a liberdade ou de preservar a denominação “básica”, ou de operar uma recategorização lexical, adaptando a expressão aos seus objetivos comunicacionais persuasivos.

Muitas variáveis intervêm na escolha da forma de designar mais satisfatória, tais como a quantidade de conhecimento do produtor/enunciador sobre o assunto, o grau

com que a designação é considerada típica e, às vezes, as variedades lingüísticas, o controle das conotações associadas ao léxico etc. A seleção da designação mais adequada é sempre contextualizada, uma vez que as inferenciações se apóiam em indícios do discurso antecedente. As pistas podem se constituir de expressões referenciais, ou de uma idéia distribuída em segmentos discursivos maiores, ou ainda de elementos do contexto situacional, ou do conhecimento partilhado.

A recategorização não implica necessariamente correferencialidade. A correferência se dá quando o elemento recategorizador designa a mesma entidade referida pelo item que funciona como antecedente. Por outro lado, não se registra correferencialidade no processo de recategorização quando, por exemplo, a fonte é inferida do co-texto anterior ou fundamentada cognitivamente, sem que haja, portanto, remissão a referentes pontuais prévios.

Os referentes textuais são considerados objetos-de-discurso, isto é, elementos que são gerados no discurso, mesmo quando ancoram numa realidade extra-mental. Esses objetos-do-discurso são altamente dinâmicos. Uma vez introduzidos na memória discursiva, podem ser reativados, transformados, reconstruídos e recategorizados, enriquecendo-se com as predicacões que lhes são atribuídas. Isso significa que o produtor do texto opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, fazendo escolhas significativas para caracterizar o objeto em função do seu “querer dizer”.

De acordo com Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), a recategorização é um dos aspectos envolvidos no processo de referenciação que não pode ser ignorado quando se analisa a questão da progressão textual e da construção dos sentidos.

Ao adotarem uma noção representacional e construtivista da referência, esses autores lembram que, embora a anáfora seja tradicionalmente considerada como uma operação de simples designação referencial em que se dá uma retomada, ela serve não apenas para apontar para um objeto, mas também para modificar esse objeto, ou seja, para fazê-lo sofrer diversas transformações ou recategorizações.

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995:240) destacam três conjuntos de estratégias de recategorização dos referentes que se diferenciam consoante a forma como se manifestam quando realizam as designações referenciais no papel anaforizador. Embora não sejam aqui detalhadas, uma descrição mínima dessas estratégias é necessária para dar-se prosseguimento à análise das formas referenciais anafóricas ora em estudo.

As recategorizações, segundo aqueles autores, são de três espécies:

- a) o próprio anafórico realiza a transformação, ou seja, o referente (objeto-de-discurso) sofre uma transformação no próprio momento de sua designação anafórica, sem que essa modificação retome os atributos que lhe foram predicados anteriormente ou tenha qualquer relação com modificações anteriores.

Essa transformação pode dar-se explicitamente (recategorização lexical explícita), quando efetuada pela própria expressão referencial, ou implicitamente (recategorização lexical implícita), quando o sintagma apenas sugere uma denominação não-presente no co-texto¹⁶⁷, ou, ainda, pela modificação da extensão do objeto, através de operações metonímicas, dentre outras;

- b) o anafórico não considera os atributos do referente, isto é, o referente (objeto-de-discurso) sofre uma recategorização por meio de predicação de um ou mais atributos, e o anafórico não leva em conta sua recategorização;

- c) o anafórico considera esses atributos e os homologa, quer dizer, o referente (objeto-de-discurso) sofre ao longo do texto uma ou mais modificações na predicação de atributos, e a anáfora confirma essas modificações.

É para esse tipo que habitualmente se reserva a denominação de “referente evolutivo”, representação alimentada pela atividade lingüística, para os autores.

As transformações ou recategorizações do objeto-de-discurso podem ser processadas por diferentes expressões anafóricas, tais como os hiperônimos, grupos nominais definidos e nomes genéricos, que correspondem às formas remissivas lexicais propostas por Koch (1992) e Vilela e Koch (2001).

Do total de 647 ocorrências de expressões anafóricas nominais identificadas no *corpus*, apenas 88 casos representam recategorizações lexicais. Das manifestações particulares dessas recategorizações, elegem-se para estudo as anáforas correferenciais representadas por expressões definidas e por nomes genéricos.

¹⁶⁷ Estando implícita a recategorização lexical, a expressão referencial só é recuperável inferencialmente, pelas pistas do co(n)texto. A recategorização, nesse caso, é viabilizada por um anafórico pronominal, que se vincula à expressão referencial por uma concordância não-gramatical, isto é, regida pelo sentido, constituindo-se os casos de *silepse*.

4.2.2.1 Anáfora correferencial recategorizadora realizada por expressões definidas

Denominam-se expressões nominais definidas as formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido (artigo ou demonstrativo) seguido de um nome, as quais designam um objeto ou um conjunto de objetos perfeitamente identificados e individualizados no universo de referência construído pelo discurso.

Dentre os tipos distintos dessas formas podem-se mencionar as *descrições definidas*, que são reconhecidas como um dos recursos lingüísticos referenciais de extrema importância na organização textual e na orientação argumentativa do texto, e, em decorrência, para a construção dos sentidos.

Para Koch (2000), o emprego de uma descrição definida implica sempre uma seleção, dentre as diversas propriedades de um referente – reais, co(n)textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo produtor do texto – daquelas que, em dado contexto, ele considera relevantes para os seus propósitos comunicativos. Em alguns casos, trata-se da ativação, dentre os conhecimentos supostamente partilhados (ou seja, a partir de um *background* tido por comum), de características ou traços dos referentes que o produtor deseja fazer sobressair.

Assim sendo, por meio de uma *descrição definida*, o produtor do texto pode veicular informações importantes sobre suas opiniões, crenças e atitudes (mesmo que inconscientemente, acredita-se), ou, até, fazer com que o leitor tome conhecimento de propriedades ou fatos relativos ao referente, os quais supõe que ele desconheça.

O emprego de expressões nominais anafóricas realizadas por descrições definidas opera, em geral, a recategorização lexical do referente (objeto-de-discurso), a qual promove uma predicação de atributos sobre esse objeto de acordo com o ponto de vista que o produtor tenciona defender naquele momento.

Por isso, são de suma importância no processo de recategorização lexical os traços lexicais do sintagma nominal recategorizador, o determinante das descrições definidas recategorizadoras e o elemento no qual recai o valor axiológico nas recategorizações avaliativas, ou seja, no nome-núcleo do sintagma recategorizador ou no modificador desse sintagma.

As formas aumentativas e diminutivas, bem como certos adjetivos modificadores, por exemplo, vão ser responsáveis pela orientação argumentativa do texto, na medida em que realçam propriedades dos referentes, fornecendo ao leitor

pistas valiosas para que ele interprete o texto e auxiliando-o na captação dos propósitos com que é produzido.

Observem-se os excertos seguintes:

(112) Um dia na floresta encantada *dona centopeia* foi até o congomelo comprar um sorvete quando derrepente ... veio *dotor sapo* muito faminto.

Quando *dona centopeia* olhou para traz e viu **aquele grandalhão** com aquela cara feia, e todos os bichos olhando todo mundo começou a gritar porque o sapo pulou na direção (d)**a coitadinha**.

(ENP3-09)

(113) Um dia *uma pequena centopeia* estava no jardim tomando seu belo sorvete.

Foi quando chegou o malvado sapo, que também vivia lá, o malvado sapo deu um pulo bem alto que assustou **a pobrezinha**, derrepente apareceu as minhocas, a abelhinha, e o pica-pau colorido ficou tremendo de medo.

(ENP3-10)

Nesses fragmentos, os antecedentes e as expressões anafóricas referem-se às mesmas entidades. O demonstrativo e o artigo definido marcam a retomada com identificação total da referência construída anteriormente, o que configura uma relação correferencial.

No entanto, não se pode dizer que **aquele grandalhão** é co-significativo com **dotor sapo**, nem **a coitadinha** com **dona centopeia**, assim como **a pobrezinha** não significa o mesmo que **uma pequena centopeia**.

As novas expressões realizam recategorizações lexicais explícitas dos referentes, pois modulam a forma de designação das entidades referidas, transformando-a, mediante o emprego de expressões definidas (descrições definidas) com alguma carga avaliativa que dá a essas entidades um novo contorno.

Essas descrições definidas, além de empreenderem um processo anafórico com retomada total dos referentes (correferencial), como se observa, acrescentam-lhes, por

meio da recategorização lexical, informações inéditas que os caracterizam, cumprindo, ao mesmo tempo, função referencial e atributiva.

No *corpus* estudado, a ternura/afeto e a repulsa/rejeição são os dois pólos entre os quais fluem as histórias.

Por essa razão, as informações veiculadas pelos lexemas **grandalhão**, **coitadinha** e **pobrezinha**, nesses exemplos, são investidas de uma função avaliativa, a qual acrescenta um ponto de vista em favor de um argumento defendido pelo produtor do texto.

Em (112), quando a criança designa o sapo pela forma **grandalhão** (que o demonstrativo **aquele** torna mais perceptivelmente saliente), ela o recategoriza por meio de uma nova predicação que o requalifica, querendo exprimir não exatamente uma propriedade dimensional da entidade referida, mas uma idéia ou intenção depreciativa em relação a ela, pela representação de feiúra (e, por extensão, de horror e medo) que o sufixo aumentativo composto –**alhão** sugere, com o objetivo de externar os sentimentos de antipatia, rejeição e desafeto que nutre pela personagem.

O teor desvalorativo de tal designação envolve um juízo de valor negativo que acaba por recair sobre a personagem e ajuda a revelar o ponto de vista do produtor do texto, podendo vir a se tornar um recurso bastante eficiente para influenciar a interpretação do leitor.

Como já disse Lapa (1998:93), *os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem no amor e na aversão que manifestamos pelas coisas e pelas pessoas refletem-se perfeitamente em alguns sufixos.*

Nesse mesmo exemplo, a forma diminutiva **coitadinha** porta nuances de afetividade que retratam o valor sentimental com o qual é empregada.

O sufixo –**inha** empresta à palavra um significado de delicadeza, de fragilidade à representação da centopéia, aludindo mais ainda aos cuidados que ela inspira diante do perigo e da ameaça que “aquele sapo grandalhão” significa. O emprego da expressão definida **a coitadinha**, por conseguinte, pode se constituir um apelo de ordem emocional que a criança faz para influenciar o leitor, para persuadi-lo, levando-o a ver essa personagem do modo como ela gostaria.

Igualmente, no exemplo em (113), a recategorização lexical do objeto-de-discurso por meio da expressão definida **a pobrezinha**, além do sentimento de ternura, carinho e simpatia que o sufixo diminutivo –(**z**)**inha** introduz, reforça a qualidade dimensional que já foi atribuída à entidade referida – **uma pequena centopéia** – e que a

torna presa fácil para o “malvado sapo”, de modo a chamar a atenção para os cuidados que ela merece.

Nos três casos examinados, as próprias expressões anafóricas operam ou marcam a transformação dos objetos-de-discurso no momento exato de sua utilização, enquadrando-se, portanto, na primeira estratégia descrita.

A classificação de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), embora largamente usada no tratamento da recategorização lexical, como atestam os estudos de Marcuschi e Koch (1998), Koch e Marcuschi (1998) e Cavalcante (2000), para citar apenas alguns, tem sofrido críticas, principalmente pela insuficiência dos critérios adotados.¹⁶⁸

No que tange às três estratégias descritas, Cavalcante (2000) considera que melhor seria dispor a primeira como oposta às duas últimas, pois, enquanto na primeira, o próprio anafórico empreende a transformação, nas outras duas a recategorização já se processou, e a expressão referencial apenas a revela sob duas condições: ou não considerando os atributos do referente (como na segunda), ou levando-os em conta (como na terceira).

Ainda, para a autora, se tal classificação se baseasse no critério da explicitude/implicitude, os casos em que a expressão referencial não contempla os atributos do referente (segunda estratégia) estariam inseridos na transformação lexical implícita, operada, via de regra, por formas pronominais. Já o terceiro tipo assemelha-se muito ao primeiro, porque também executa uma recategorização lexical explícita, distinguindo-se pelo único fato de a transformação não ser operada no momento em que se emprega a expressão referencial. Nesse caso, *as mudanças já se verificaram, e o sintagma nominal apenas “as classifica”* (Cavalcante, 2000:153).

Sobre a segunda estratégia, Koch e Marcuschi (1998:14) afirmam que não se trata de uma recategorização, mas da anáfora no sentido estrito do termo, que tem como uma de suas características a retomada do antecedente, desconsiderando parcial ou totalmente os novos elementos que foram sendo atribuídos ou predicados a esse antecedente ao longo do discurso.

De qualquer sorte, do esquema categorial dos autores, é útil depreender-se que as expressões anafóricas, ao recategorizarem designações, operam somente transformações explícitas e se manifestam apenas como sintagmas nominais plenos.

¹⁶⁸ Ressalta-se que essa classificação é uma das poucas direcionadas para esse fenômeno de que se tem conhecimento e à qual se teve acesso.

Conforme também acrescentam Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995:247), a recategorização lexical explícita de um objeto produz, de fato, uma predicação de atributos sobre esse objeto. Então, não há, no caso de uma anáfora que opera pelo processo de recategorização, uma diferença real entre retomar um elemento com o mesmo item lexical acrescido de predicções modificadoras ou com o item recategorizador (nova expressão lexical).

O problema não se acha no aspecto referencial do item lexical, mas sim quanto ao que sabemos a respeito do objeto-de-discurso referido. Toda expressão referencial, afirmam os autores, pode ser utilizada para ajustar o saber disponível a propósito do objeto-de-discurso. Isso quer dizer que é sempre possível inserir na expressão encarregada de identificar um objeto-de-discurso informações cuja razão de ser não é referencial.

Diante dessas considerações, surge ainda uma questão acerca das formas nominais anafóricas representadas por expressões definidas com a configuração *determinante + adjetivo modificador + nome* ou *determinante + nome + adjetivo modificador*, cujo nome-núcleo é idêntico ao lexema do sintagma nominal antecedente.

Quando da análise das repetições lexicais, foi aventada a possibilidade de serem tratados os sintagmas nominais que portam tais configurações como repetições sintagmáticas com variação, mas que foi descartada pelo fato de o estudo centrar-se nas repetições lexicais literais, que se incluem no grupo das anáforas correferenciais co-significativas.

Se, por um lado, esses tipos podem atender ao princípio da correferencialidade, por outro, não atendem ao princípio da co-significação. Apesar de o núcleo do item lexical ser idêntico ao do sintagma nominal fonte, o acréscimo de adjetivos aos lexemas retomados enxertam-lhes novas predicções atributivas que os modificam.

Assim, tendo-se em conta as posições de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), há pouco destacadas, entende-se ser mais adequado tratar esses casos como recategorizações lexicais explícitas. Afinal, a expressão anafórica empregada na retomada fiel do lexema antecedente é precedida ou seguida de um adjetivo modificador que porta uma informação inédita sobre o referente, isto é, que modifica a sua designação com a introdução de atributos que o caracterizam, configurando-se uma recategorização lexical explícita legítima.

Vejam-se os exemplos:

- (114) Certo dia apareceu *um sapo* ele disse estou com uma fome danada e apareceu uma sentopeia passeando Na frente do sapo com um sorvete de morango e **o sapo comilão** babando pelo sorvete o sapo seguiu a sentopeia [...]

(EJC2-08)

- (115) Era uma vez um sapo muito grande que si chamava Sasão um dia Sasão saio do seu lar, dosi lar para i pasia muito alegre vio uma sentopeia que si chamava Dalila [...]

Sasão não aguentou a vontade de prova aquele delicioso e apetitoso sovete [...] quando estava a ponto de pegalo chegou *um passarinho* para atrapalha tudo e acabou levando Dalila com suas garas enorme [...]

Dalila asustada olhou para **o famito pássaro**, então Sasão pegou um bujão de ar e encheu o balão [...]

(ENP3-12)

- (116) Era uma vez um sapogoloso que que ria por que que ria pegar o so veite da cento pea. comdo o sapo guloso e a come o sor veite da cento pea chegaram os amiginhos dela para defendela [...]

Com rapides *o passarinho* pegou a centopea e o sapo caio com a cara no chão [...] com o ceu balão ele subil al ar e chegou la so que não fonciolnou com o ceu ferão a cabou pocano o balão **o passarinho cora jo so** paçou na ferte para de fender [...]

(EJC4-11)

As expressões nominais anafóricas, nesses exemplos, não servem apenas para identificar ou retomar os referentes (objetos-de-discurso) de maneira total (correferencial), mas também para adicionar-lhes propriedades que contribuem para a reafirmação do ponto de vista desenvolvido. Na verdade, ao fazer a referência, o produtor do texto não se limita a identificar o objeto. Ele o constrói mediante a seleção daquelas propriedades que são relevantes para atender aos seus propósitos

comunicativos. Os objetos-de-discurso designados pelas expressões definidas negritadas incorporam traços que lhes são agregados pelos adjetivos modificadores contidos nos sintagmas descritivos que os retomam sem que isso atinja a referenciação como tal, mas sim, o sentido e a orientação da referenciação.

Desse modo, quando a criança retoma **um sapo** por **o sapo comilão**, ela fornece uma informação que predica um atributo sobre o objeto, destacando seu ponto de vista sobre a entidade referida. Quando retoma **um passarinho** por **o famito passaro**, ela exprime uma avaliação que faz sobre a entidade, advinda das próprias ações da personagem na perspectiva em que é tomada nessa história. Igualmente, ao recategorizar **o passarinho** por **o passarinho corajoso**, ela orienta o texto, fazendo a entidade entrar em uma categoria avaliada positivamente pelo acréscimo de um elemento novo que a caracteriza.

Os adjetivos modificadores dos sintagmas recategorizadores, portanto, marcam posições claramente avaliativas sobre as entidades referidas, e tais avaliações podem vir a influenciar a interpretação do leitor.

A classificação dos autores, como ressaltam Marcuschi e Koch (1998) e Cavalcante (2000), não esgota as muitas possibilidades de recategorização lexical de referentes textuais, de modo que, algumas vezes, certos exemplos se enquadram tanto na primeira como na terceira estratégias.

Às situações ilustradas nos três excertos, é aplicável a primeira estratégia, em princípio, porque executa recategorizações lexicais explícitas. As transformações, isto é, as predicções modificadoras dos objetos expressas pelos adjetivos acrescidos aos lexemas são operadas no momento em que se empregam as expressões anafóricas recategorizadoras sem ter qualquer relação com as modificações sofridas anteriormente por esses objetos.

Esse caso, em que a transformação é marcada pelo próprio anafórico, relaciona-se com acréscimo de atributos novos às entidades referidas, os quais expressam um ponto de vista do produtor do texto.

Contudo, assumindo-se outra perspectiva de análise, pode-se dizer que à situação apresentada em (114) é também adequada a terceira estratégia. Isso porque é realizada uma recategorização lexical explícita em que a modificação acerca do referente, ou seja, uma informação inédita acerca do objeto designado já foi “indicada” em enunciado precedente, e o adjetivo agregado ao item lexical anaforizador apenas a ratifica.

O referente textual **o sapo** já fora caracterizado como “estando com uma fome danada”. A essa noção o produtor acrescenta, em seguida, um atributo ou propriedade por meio do adjetivo **comilão**, o qual ajuda a fortalecer aquela informação recentemente veiculada a propósito do referente.

Portanto, no caso descrito, o co-texto fornece dados/elementos que culminam com a recategorização do referente designado por meio do item lexical acrescido de um adjetivo “homologador”. Em outras palavras, o anafórico acarreta a recategorização, homologando num único item lexical (o adjetivo modificador) as informações que o objeto referido foi recebendo ao longo do texto.

Diante dessas possibilidades, constata-se que a classificação de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) fica, por vezes, distante das manifestações lexicais que retomam ou acrescentam informações/propriedades a um referente, gerando algumas dificuldades no tratamento dos tipos de recategorização lexical identificados no *corpus*.

A preocupação desses autores, salvo engano, não se direciona propriamente aos aspectos lexicais do fenômeno, nem ao poder argumentativo das estruturas lexicais recategorizadoras representadas pelas descrições definidas, que orientam o leitor na (re)construção do sentido pretendido no texto, mas às questões cognitivas envolvidas no processo de recategorização.

As críticas aos critérios utilizados por Apothéloz e Reichler-Beguélin para tal classificação, por conseguinte, parecem proceder.

Apenas 14% do total de 647 ocorrências das expressões referenciais anafóricas nominais operam recategorizações lexicais explícitas. As anáforas correferenciais recategorizadoras realizadas pelas expressões definidas, a despeito de sua relevância para o estabelecimento da orientação que o produtor deseja dar ao seu texto, não prevalecem na amostra estudada, comparecendo com o percentual de 6%, exclusivamente na função referencial de manutenção.

Segundo Maingueneau (2001:204), a escolha de uma anáfora lexical codificada por uma expressão definida não é apenas uma maneira de emitir julgamentos de valor. Em geral, o produtor do texto escolhe anáforas que estejam em harmonia com o conteúdo dos enunciados nos quais elas se inserem.

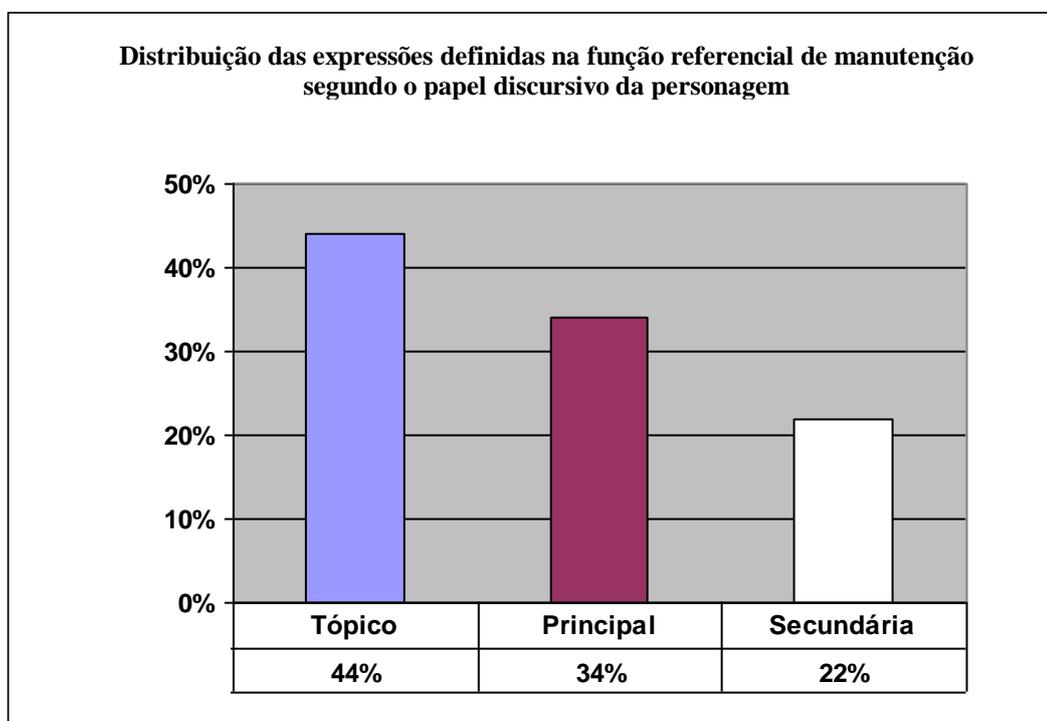
Nas narrativas examinadas, a retomada dos objetos-de-discurso por meio de expressões definidas, notadamente na seção *complicação*, constitui-se um recurso de que a criança possivelmente lança mão para imprimir um significado especial às ações aí descritas.

A predicação de atributos às personagens, percebe-se, é muitas vezes conduzida de modo a realçar os fatores de conflito ou de harmonização que entre elas se estabelecem. Portanto, designar o sapo como **aquele grandalhão** ou **o sapo comilão**, a centopéia como **a coitadinha** ou **a pobrezinha**, e o pássaro como **o famito pássaro**, nesse espaço narrativo, prenuncia a perseguição que vai ser empreendida, com inevitável implicação no plano das ações narrativas, mesmo que essa situação acabe sendo vencida em um final feliz que a neutraliza.

Isso sem falar que as descrições/caracterizações das personagens são também determinadas pelas posições relativas que elas ocupam na articulação estrutural que mantêm entre si.

Nesse sentido, busca-se então verificar se há alguma relação entre o emprego das expressões anafóricas representadas por descrições definidas e o papel discursivo das personagens. Tomando como universo as 41 ocorrências de expressões definidas no *corpus*, chega-se aos resultados expostos no gráfico 12.

GRÁFICO 12:



Os maiores índices são dirigidos às expressões nominais definidas que recuperam a referência às personagens tópico e principal, com 44% e 34%, respectivamente, seguindo-se a personagem secundária, com 22%. Esses dados corroboram as observações anteriores, porque põem em evidência exatamente aquelas personagens que centralizam as ações desencadeadoras da trama narrativa. Quando a criança se refere ao sapo como **aquele grandalhão** e à centopéia como a **pobrezinha**, por exemplo, ela destaca traços dessas entidades que contribuem para acirrar o conflito que se instaura na história e que evolui até o desenlace, de tal modo que seja possível influenciar a interpretação do leitor.

As recategorizações lexicais realizadas pelas expressões definidas, codificadas por diminutivos, aumentativos e itens lexicais acrescidos de modificadores, que caracterizam as personagens, orientam-se no sentido de deixarem em aberto um problema – a perseguição – que o desenlace vem solucionar, garantindo, assim, a coerência interna da narrativa. Por isso, pode-se dizer que, em sua maioria, as narrativas analisadas fazem do desenlace e da concatenação das ações que a ele conduzem fortes instrumentos para captar a atenção de um público certamente sensível aos incidentes da trama aí focalizados e ao seu desfecho, público este composto pelas outras crianças leitoras.

A expectativa do desenlace, muitas vezes, vai se insinuando através dos indícios habilmente disseminados ao longo da trama, o que estimula a leitura da narrativa porquanto fomenta a curiosidade do leitor e o impele a querer desvendar os “enigmas” ou “mistérios” porventura ali instalados.

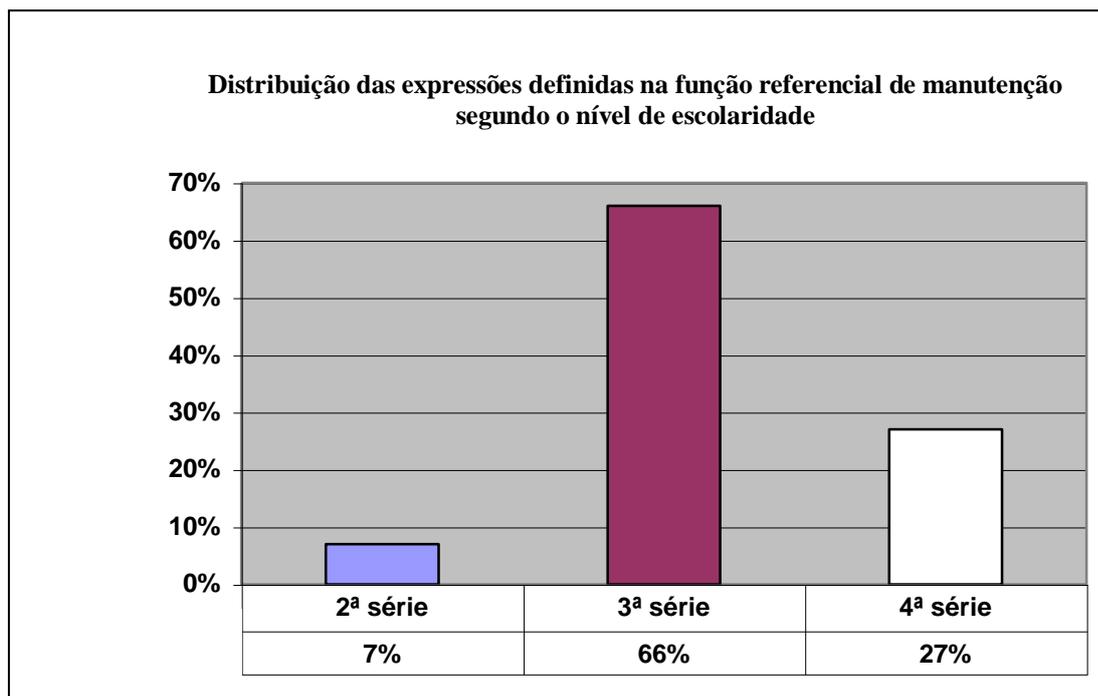
É preciso registrar-se, porém, que as anáforas correferenciais recategorizadoras realizadas por expressões definidas não têm sido objeto de ensino escolar, particularmente no nível fundamental. Para os professores das escolas pesquisadas, por exemplo, a noção de anáfora é bastante restrita, envolvendo apenas os pronomes pessoais de terceira pessoa¹⁶⁹.

Presume-se, pois, que o nível de escolaridade, um dos parâmetros considerados nesta análise, não concorre para o emprego desses subtipos anafóricos pelas crianças da pesquisa.

É o que se tenta investigar em seguida.

¹⁶⁹ Essa informação foi obtida mediante entrevista com os professores previamente à realização da pesquisa.

GRÁFICO 13



Embora as expressões definidas ocorram em todas as três séries, apenas na função referencial de manutenção, elas apresentam percentuais bastante irregulares. As expressões usadas na segunda série recebem o percentual de 7%, enquanto as da terceira recebem 66% e as da quarta, 27%.

A discrepância observada nos resultados distribuídos entre as séries parece indicar que não há influência do nível de escolaridade na escolha das expressões definidas. O menor percentual concentrado na segunda série é, de certa forma, previsível e não deve ser explicado tão-somente pelo fato de tratar-se de uma série inicial, mas, provavelmente, porque nessa série a repetição lexical ganha de longe a preferência dos alunos, o que resulta numa diminuição dos demais subtipos anafóricos. A novidade fica por conta do aumento considerável dessas formas anafóricas da segunda série para a terceira, e, contrariamente, do decréscimo desta para a quarta, o que só vem confirmar a suposição de que o nível de escolaridade não interfere no emprego das expressões definidas nesta pesquisa.

A explicação para tal resultado pode assentar-se em dois fatos.

O primeiro, porque a escola de nível fundamental não desenvolve um ensino sistemático das anáforas nominais, e, em particular, das expressões definidas. O segundo, porque a recategorização lexical implica processos complexos de passagem de

representações mentais para expressões lingüísticas, que, certamente, nem todas as crianças da pesquisa, na faixa etária em que se encontram, estão aptas a realizar.

4.2.2.2. Anáfora correferencial recategorizadora realizada por nomes genéricos

A anáfora recategorizadora, mesmo no caso de correferência, varia muito quanto aos itens lexicais referidores, não manifestando tendência à co-significação. Assim, além das expressões definidas, também pode realizar-se por nomes genéricos, que são agora objeto desta análise.

A noção de nomes genéricos, como a própria expressão sugere, está ligada à relação que se pode estabelecer entre um lexema mais específico e um lexema mais geral (Lyons, 1977:291). O nome genérico nomeia uma classe natural de seres ou objetos, cada um dos quais, tomado separadamente, recebe uma denominação particular.

Halliday e Hasan (1976) designam por essa expressão os nomes que são casos extremos de hiperonímia. Trata-se de nomes que servem para nomear seres humanos em geral (*povo, pessoa, criança*), seres animados não-humanos (*criatura*), seres inanimados (*coisa, objeto*), noções abstratas (*caso, assunto, negócio*), localizações (*lugar*) etc.

Para esses autores, os nomes genéricos situam-se na fronteira entre a gramática (membro de um sistema fechado) e o léxico (membro de uma classe aberta) e são caracterizados como um recurso coesivo de natureza reiterativa pelo qual se processa a ligação entre dois ou mais elementos textuais semanticamente relacionados.

Nos termos aqui considerado, o emprego dos nomes genéricos serve à recategorização lexical, sendo perspectivado como um procedimento de orientação anafórica (no sentido de que algum elemento textual prévio é recuperado), que permite uma nova apreensão do referente, introduzindo-o numa nova categoria, ou seja, reconstruindo-o de alguma forma. A recategorização opera uma designação do referente introduzido por um item lexical que o identifica de maneira mais específica através de uma expressão anafórica que o retoma por uma descrição genérica.

Eis alguns exemplos.

- (117) Era uma vez um sapo faminto estava procurando alguma coisa para comer e achou perto de um cobumelo uma centopeia que estava com um delicioso sorvete de morango com uma cereja no meio. [...]

Mas quanto ele deu um pulo a centopeia não sabia o que fazer. Mas os amigos da centopeia viram e foram salva foi o passáro, a abelha e 2 minhoca. Mas a centopeia largou o sorvete de susto e o passáro a o pegou e o sapo bateu com a cara no chão. E o passáro a o levou para uma laranja. E o sapo foi pensou em 5 minutos. Então ele [...] pegou um balão encheu com uma corda para sigurar ele o passáro fico na frente da centopeia e a abelha com um serrote na mão. Quanto ele subio se agarrou na laranja. Mas o *passáro* saiu com a *centopeia* e a abelha cortou a laranja e o sapo caiu que **os bichos** até ouviram PLOFT! [...]

(ENP3-09)

- (118) Era uma vez uma sentopeia muito bonitinha que um dia ela resouveu comprar um sorvete de morango. Quando ela foi chupar o sorvete tão gostoso, veio um sapo muito grande. Quando ele viu o sorvete, ele ficou com água na boca, e queria avansar na sentopeia para pegar o sorvete.

Mais ele não conseguiu. [...]

Veio *abelha*, *um pássaro* e *duas minhocas* [...]

Quando o sapo avassou em cima da sentopeia, ele caiu e **todos os animais** deram rizada da cara do sapo.

Depois o sapo pensou muitas coisas para se vingar **desses bichos**. [...]

(ENP4-10)

Em ambos os exemplos, aparecem primeiro os termos específicos que designam os referentes textuais. Esses referentes são retomados com identificação referencial total

(correferencial) por uma expressão anafórica que contém um termo genérico, o qual os reagrupa. Por essa retomada, estabelece-se a vinculação entre os termos.

Em (117), o nome genérico **bichos** recategoriza de maneira explícita **passáro** e **centopeia** e indica que as informações contidas nesses termos podem incluir-se na generalidade daquilo que se pode caracterizar como sendo **bichos**.

Essa caracterização viabilizada pela recategorização por meio de um nome genérico tem sentido uma vez que constitui uma outra forma de designação dos referentes (objeto-de-discurso) a partir das suas possíveis classificações. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a expressão anafórica recategorizadora designa uma entidade, estabelece uma classificação.

Também, em (118), vê-se que a expressão anafórica **(d)esses bichos**, codificada por um nome genérico especificado pelo determinante demonstrativo **esses**, que evidencia o seu caráter de retomada referencial, opera a recategorização explícita dos referentes textuais. Como nome genérico, **bichos** nomeia uma classe que acolhe os elementos específicos **abelha**, **pássaro** e **minhoca**. Acumula-se, assim, não apenas a “conveniência estilística” de evitar-se a repetição lexical, mas, ainda, a atribuição caracterizadora possibilitada pelo nome genérico.

Nessa condição, o emprego de tal termo constitui um acréscimo de informação que o produtor fornece ao leitor, pois apresenta um domínio, ou seja, uma classe, na qual as unidades lexicais podem ser incluídas.

Essas considerações levam à constatação de que a recategorização lexical por nomes genéricos pressupõe o conhecimento de que determinadas entidades são inseríveis em um certo conjunto ou classe. É por isso que é possível recategorizar as entidades particulares – **pássaro**, **centopéia**, **sapo**, **abelha**, **minhoca** – pelos genéricos **bichos**, conforme se vê em (117) e (118), ou por **bichinhos**, como será apresentado em (119) e (120), ou, ainda, pelo superordenado **animais**, como aparece na narrativa em (118).

Esse caráter de inclusão, porém, não neutraliza a consciência de que se está operando uma retomada. A necessidade de se voltar a duas ou mais unidades lexicais precedentes no texto impele ao recurso a uma palavra genérica, suficientemente inclusiva e apropriadamente recategorizadora. Os exemplos discutidos assim o demonstram.

As virtualidades inovadoras do ato referencial, como ressaltam Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995:241), transparecem bem no emprego das anáforas lexicais.

Assim sendo, através da recategorização lexical por nomes genéricos, é possível, também, revelar-se a concepção valorativa ou uma percepção particular do produtor do texto sobre as entidades designadas¹⁷⁰. O produtor, como já se disse, não apenas tem o direito de selecionar aquilo que acha mais apropriado para permitir a identificação do referente, mas pode, por recategorizações, modular a expressão referencial em função das intenções do momento (Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995: 241-242).

O emprego do genérico **bichinhos**, nos exemplos seguintes, ilustra bem essa questão.

- (119) Era uma vez um sapo viu uma sentopéia chupando sorvete e ele ficou com agua na boca. e pulou emcima da sentopéia [...] mas só que o passarinho puxou a sentopéia e o sapo meu teu a cara no chão [...]

Ai o passarinho levou a sentopéia para o seu ninho e o sapo ficou pesando o que ia fazer para pegar a sentopéia e pensou e pegou um balão encheu e sobiu no ninho onde estava os bichinhos [...]

(ENP4-10)

- (120) Era uma vez um sapo que queria o sovete da centopeia. o sapo pulou para pegar o sovete da centopeia [...] mais quando o sapo pulou o passarinho esperto pegou a centopeia para o auto e o sapo bateu a cara no chão.

O sapo estava pensando como poderia subir em sima do pé de goiaba ele pegou um enchedor de bola e subiu no pé de goiaba a abelha esperta pensou logo pegou e serro o galho que o sapo estava no gaio e o sapo se esburachou no chão ais duais minhocas estava sorrindo do qoitado do sapo.

Depois **todos os pichinhos** vai para o pé de goiaba fazer um lanchinho [...]

(EJC3-11)

¹⁷⁰ Halliday e Hasan (1976:276) já haviam notado que os nomes genéricos favorecem a introdução de vários tipos de significações interpessoais e citam o significado do diminutivo em muitas línguas. Tal introdução, para eles, pode estar ligada à transgressão de um sistema de categorização. É o que acontece, por exemplo, quando se empregam os nomes genéricos, *criatura* e *coisa*, para designar uma pessoa. Ressaltam, também, que os nomes genéricos são muitas vezes marcados sócio-culturalmente e que constituem uma classe lexical na qual a gíria é particularmente produtiva.

Nas duas narrativas parcialmente apresentadas, a retomada anafórica é consumada por uma expressão referencial cujo nome-núcleo é o nome genérico **bichinhos**, o qual recategoriza explicitamente os referentes designados no co-texto e ganha um valor afetivo, conferido pelo sufixo diminutivo **-inho** que o forma. Por essa razão, serve também à instauração de uma atitude apreciativa do produtor do texto, que se refere às entidades com maior familiaridade, manifestando, por meio da forma diminutiva do nome genérico, seus sentimentos de ternura e simpatia para com elas.

O papel dos genéricos no estabelecimento de relações anafóricas, é preciso reconhecer, tem merecido pouco destaque nos estudos lingüísticos sobre a referenciação. Por isso, acredita-se que não é fora de propósito o enfoque dado nesta pesquisa à estratégia anafórica recategorizadora realizada por nomes genéricos, principalmente quando se tem em conta a sua significativa participação na organização coesiva do texto e, em decorrência, na (re)construção do sentido.

As recategorizações lexicais realizadas por nomes genéricos apresentam baixa ocorrência no *corpus* (8% do total das anáforas nominais) e são empreendidas mais freqüentemente na função referencial de manutenção do que de reintrodução, com, respectivamente, 5% e 3%.

Em todos os casos considerados, observa-se que os nomes genéricos desempenham uma função particular, uma vez que anaforizam resumindo ou condensando as diferentes entidades antes referidas. Aplicam-se, portanto, para retomar, de maneira *resumitiva* ou *reagrupante* (De Weck, 1991) elementos específicos do co-texto que designam personagens centrais da narrativa, retomada que é viabilizada pela própria natureza genérica (ou superordenadora) desses termos recategorizadores.

Essa função encontra explicação, em parte, no nível de organização global do texto narrativo.

De um modo geral, as personagens são introduzidas na narrativa progressivamente, segundo as necessidades da trama ou intriga. Assim é que os heróis são introduzidos na seção *orientação*, os elementos perturbadores, na *complicação* e os salvadores (heróis ou outros secundários), na *resolução*. Certas personagens aparecem também pela primeira vez ou eventualmente na *complicação* e até na própria *resolução*.

Na amostra estudada, os nomes genéricos reúnem personagens que efetuam ações comuns ou que participam do mesmo evento, sendo mais freqüentemente utilizados na *complicação*, na *resolução* e na *situação final*. Isso se deve não só ao fato de vários elementos já terem sido introduzidos na *orientação*, mas também porque

outros elementos narrativos aparecem, outras personagens que vêm “desequilibrar o estado inicial” (Todorov, 1979) descrito na *orientação*.

Entende-se, pois, que as recategorizações lexicais realizadas por nomes genéricos também podem ocorrer em função do *status* das entidades anaforizadas. É o que se verá em seguida.

Em virtude de os diferentes elementos terem sido re-evocados de maneira “reagrupante”, os dados percentuais são atribuídos aos genéricos que retomam duas ou mais entidades conjuntamente, embora se destaque o papel discursivo que as personagens desempenham nas narrativas.

GRÁFICO 14:

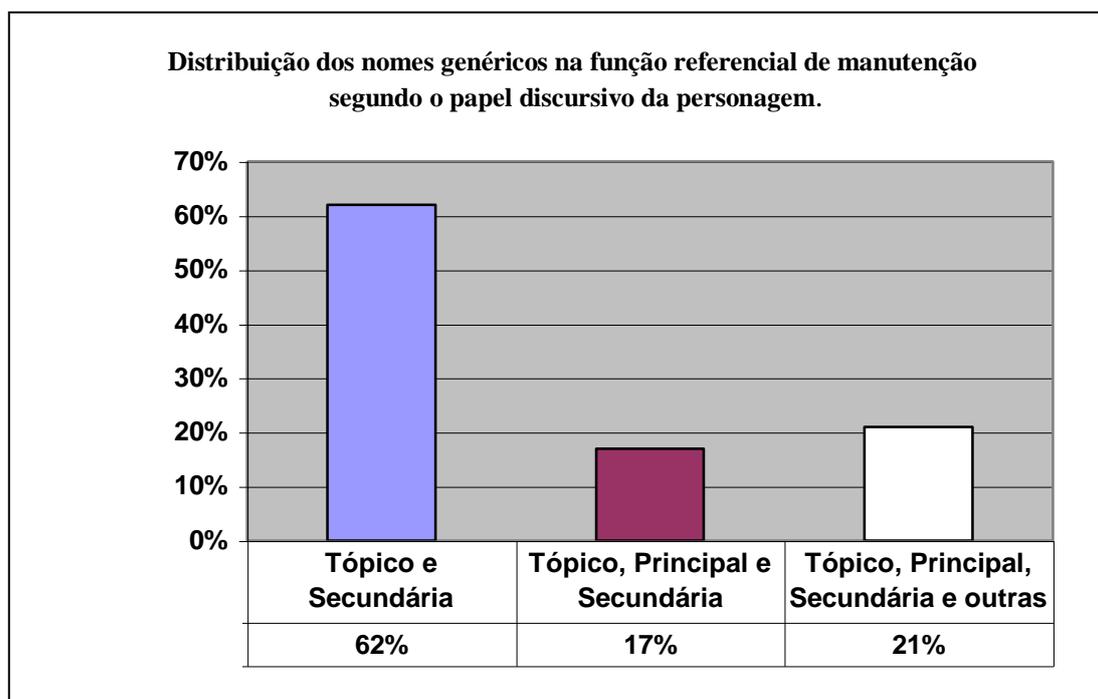
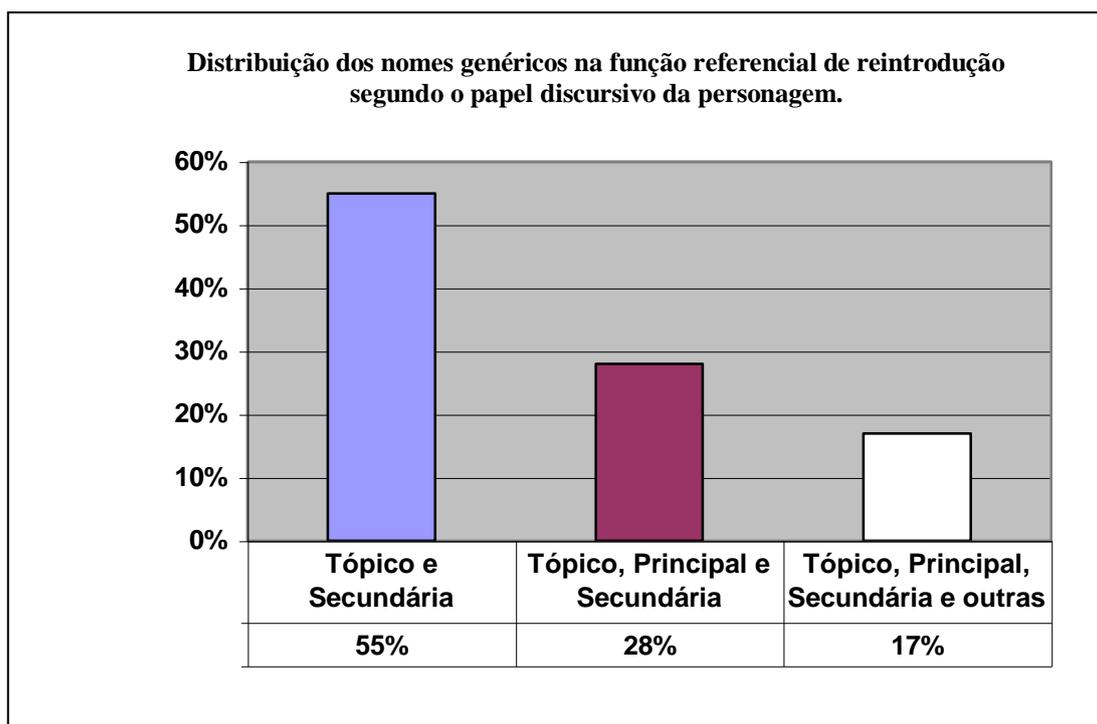


GRÁFICO 15:



Observa-se, em ambos os gráficos, que os nomes genéricos usados para retomar as personagens tópico e secundária juntas recebem os maiores percentuais de 62% e 55% , respectivamente nas funções referenciais de manutenção e reintrodução. À medida que ocorre a interação dessas personagens com a personagem principal ou com as demais que não foram codificadas (representadas pela **abelha** e pelas **minhocas**), os percentuais de uso dos genéricos sofrem um decréscimo que varia entre 17% e 21%, na manutenção, e 28% e 17%, na reintrodução.

Renovando os dois últimos exemplos, vê-se no excerto em (121), que a expressão anafórica contendo o nome genérico **os bichinhos**, usada na função referencial de manutenção, retoma duas entidades (**passarinho** e **sentopeia**) que participam de um mesmo evento. Embora o passarinho desempenhe o papel discursivo de personagem secundária, ele salva a centopéia das garras do sapo e realiza uma ação que faz desencadear a trama da história, constituindo a *complicação*.

(121) [...] Ai *o passarinho* levou *a sentopéia* para o seu ninho e o sapo ficou pensando o que ia fazer para pegar a sentopéia e pensou e pegou um balão encheu e sobiu no ninho onde estava **os bichinhos** [...] (ENP4-10)

Do mesmo modo, no fragmento em (122), a seguir, o recurso ao genérico **pichinhos** (leia-se **bichinhos**), que o determinante indefinido **todos** ajuda a “condensar”, serve à reintrodução referencial das entidades que já participaram dos eventos contidos nas seções *complicação* e *resolução* (**sapo**, **passarinho**, **centopéia**, **abelha** e **minhocas**), como agentes complicadores ou salvadores, que são anaforizadas pela última vez, na *situação final*, para indicar o fim das suas ações na história.

(122) Era uma vez um sapo que queria o sovete da centopéia. O sapo pulou para pegar o sovete da centopéia [...] mais quando o sapo pulou o passarinho esperto pegou a centopéia para o auto e o sapo bateu a cara no chão.

O sapo estava pensando como poderia subir em cima do pé de goiaba ele pegou um enchedor de bola e subiu no pé de goiaba a abelha esperta pensou logo pegou e serro o galho que o sapo estava no gaio e o sapo se esburachou no chão aís duas minhocas estava sorrindo do qoitado do sapo.

Depois **todos os pichinhos** vai para o pé de goiaba fazer um lanchinho [...]

(EJC3-11)

Para finalizar o estudo dos genéricos, analisa-se a relação entre o nível de escolaridade e o emprego dessa estratégia anafórica.

Os gráficos 16 e 17 registram os resultados.

GRÁFICO 16:

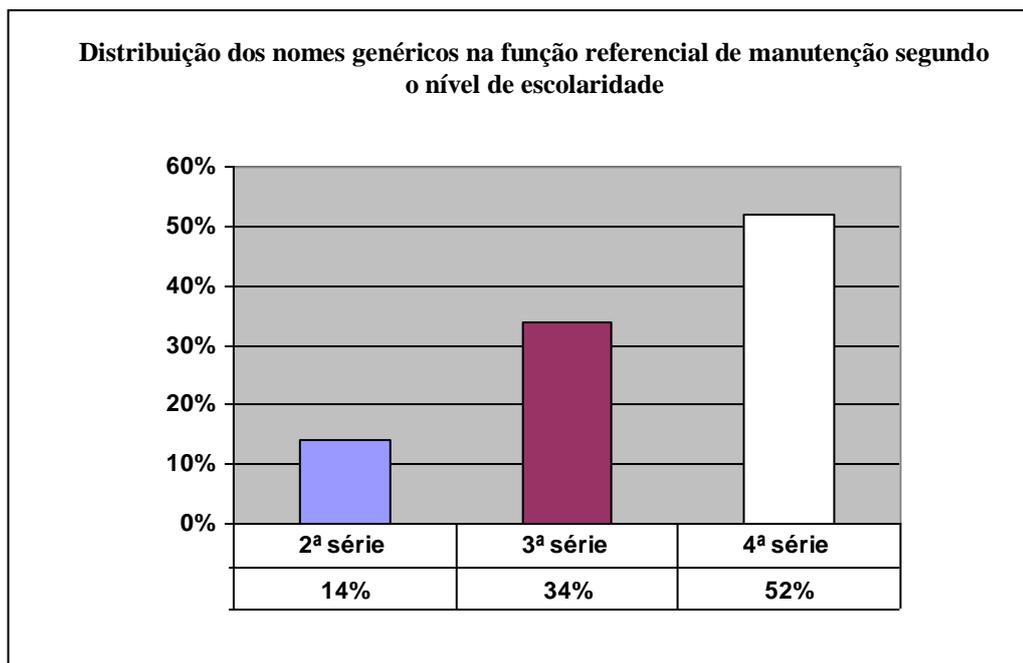
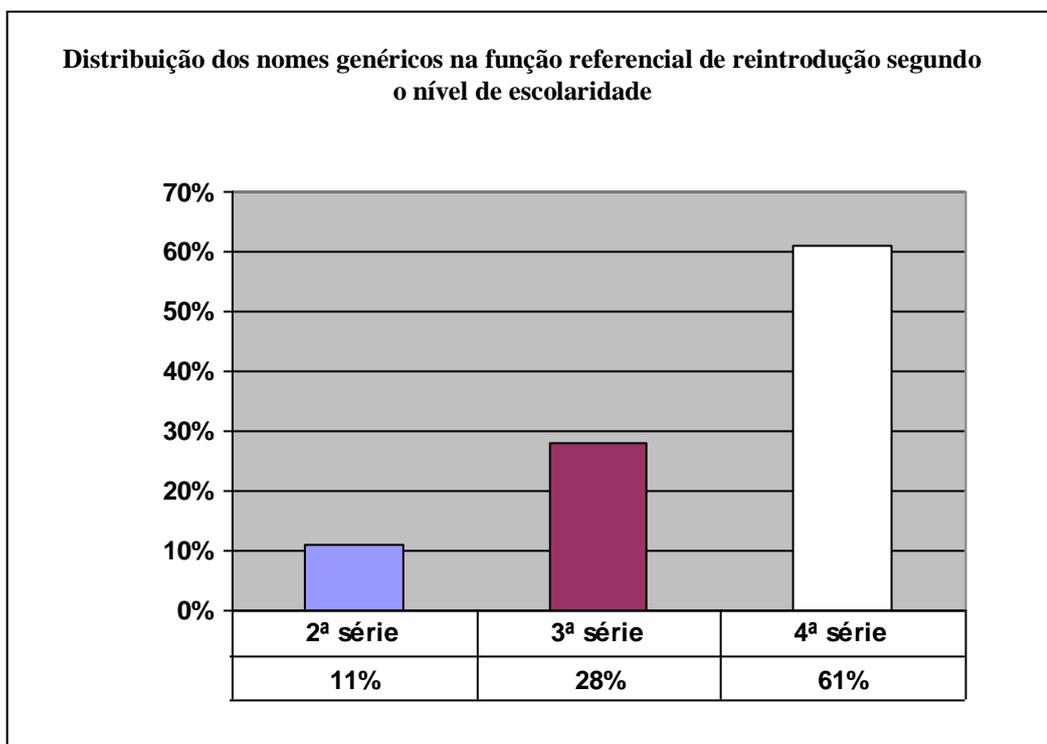


GRÁFICO 17:



A recategorização lexical por nome genérico apresenta uma progressão de uma série para outra, com percentuais que variam entre 14%, 34% e 52%, na função referencial de manutenção, e de 11%, 28% e 61%, na reintrodução.

Considerando, porém, que o estudo dos mecanismos anafóricos nas escolas pesquisadas reduz-se aos pronomes pessoais de terceira pessoa, não se pode atribuir essa aparente evolução, particularmente, ao nível de escolaridade dos alunos. O emprego dos genéricos **bichos** e **bichinhos** pelas crianças realiza-se de maneira apropriada e bastante natural, habilidade que parece decorrer do conhecimento que elas portam do léxico da língua independentemente de ensinamento escolar, o que reflete a sua competência lingüística. Afinal de contas, o ensino de recursos léxico-gramaticais, como dos nomes genéricos, na perspectiva da coesão que podem instaurar no texto, levaria à consideração de um léxico mais claramente orientado para o uso textual, uma preocupação que se julga nem sempre presente às práticas de ensino da língua materna na escola do nível fundamental.

As escolas envolvidas na pesquisa, como já fora constatado, têm voltado a sua atenção mais para os aspectos formais da língua (como a ortografia, por exemplo), e desconsiderado os estudos sobre as estratégias anafóricas nominais, principalmente. Assim fazendo, minimizam a sua importância como mecanismo central de organização textual e, por consequência, da produção do sentido.

Enfim, a partir dos dados analisados, fica claro que os referentes (objetos-de-discurso) sofrem uma série de modificações durante o desenrolar do texto, que podem ser consumadas por estratégias de recategorização lexical representadas por expressões definidas ou por nomes genéricos.

Os objetos-de-discurso, como se vêm afirmando, não são necessariamente objetos do mundo, mas “construtos culturais” (Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995). Ao construir o texto, o produtor opera seleções estratégicas entre uma ampla gama de processos de referenciação que lhe possibilitam realizar de forma extremamente variada e dinâmica a progressão referencial.

4.2.3. ANÁFORA CORREFERENCIAL NÃO-CO-SIGNIFICATIVA E NÃO-RECATORIZADORA

As retomadas por pronomes pessoais foram sempre vistas na literatura como co-significativas, conforme assumem Milner ([1982] 2003), Apothéloz (1995), Marcuschi e Koch (1998), dentre outros.

Na classificação de Cavalcante (2003), adotada neste estudo, os pronomes pessoais constituem um tipo de anáfora correferencial não-co-significativa e não recategorizadora.

Para a autora, é comum alegar-se na Lingüística que as formas pronominais divergem das formas lexicais exatamente pelo seu baixo grau de significação, por sua função mais gramatical do que lexical, por seu traço dêitico ou representacional etc. Assim sendo, ela argumenta que não se pode afirmar que o nome-núcleo do sintagma nominal antecedente e o anafórico pronominal sejam co-significativos, se, por definição, é a peculiaridade de significados que os distingue. Do mesmo modo, ela lembra que os pronomes não portam conteúdo semântico suficiente para promover uma recategorização explícita, o que também os enquadra num tipo de anáfora não-recategorizadora.

Para contemplar-se todos os subtipos anafóricos selecionados para análise, restam ainda as anáforas correferenciais que não recategorizam nem co-significam, pois estão ligadas estreitamente à forma pronominal de terceira pessoa.

4.2.3.1. Anáfora correferencial não-co-significativa e não-recategorizadora formalizada por pronomes pessoais de terceira pessoa

Dentro do sistema pronominal, os pronomes pessoais de terceira pessoa distinguem-se daqueles de primeira e segunda pelo fato de referirem anaforicamente e cataforicamente a um referente em alguma parte do texto (Halliday e Hasan, 1976: 48- 49). A função que o pronome anafórico realiza é descrita como um elo coesivo entre duas ou mais sentenças que são conectadas, tanto que elas são interpretadas como formando uma unidade textual.

A referência realizada por formas gramaticais que exercem a “função pronome”, como explicita Koch (2002:85-86), é descrita como pronominalização de

elementos co-textuais, sendo formalizada prioritariamente pelos pronomes pessoais.¹⁷¹ O pronome, nesse caso, é congruente com o sintagma nominal antecedente quanto ao gênero e ao número e mantém com ele uma relação de correferência, inscrevendo-se num tipo de anáfora *stricto sensu*.

Os casos de anáforas pronominais identificados no *corpus* são todos desse tipo.

Do universo de 913 expressões anafóricas, 266 representam retomadas por pronomes pessoais de terceira pessoa, que correspondem a 29% do total da amostra, distribuídas por ambas as funções referenciais de manutenção (com 26%) e reintrodução (com 3%).

A pronominalização, portanto, ocupa o segundo lugar dentre as estratégias anafóricas estudadas, sendo suplantada apenas pela repetição lexical.

Veja-se o exemplo.

(123) A largata estava com corverti e o *sapo* chegou **ele** oiho para a largata e depos **ele** deu um pulo para pega o corverte mais **ele** sibateu com a cara no chau e dai chegou o passarinho e deu um coceiho mai **ele** não a susego quata não pegou o corverti e a e foi **ele** subiu para a onde o *passarinho* estava i cosigiu **ele** incheu a bola e subiu o *passarinho* a vuou com um picho o *passarinho* deichou a largata lar e a beiha a vuou a beiha furou a bola que o sapo estava sugurano e o sapo caiu no com a cara no chau outra ves e as duas mioca ficaro danu risada (d)o sapo ficou com corativo e com corvete e depos apareseu uma cobra a tais (d)o sapo e o sapo não viu.

(ENP2-08)

Em (123), a expressão anafórica em negrito, o pronome de terceira pessoa **ele**, é reiterado ao longo da metade do texto e retoma com identificação referencial total a mesma entidade a que o sintagma nominal antecedente **o sapo** refere. Caracteriza-se uma relação de correferência. É possível dizer-se, porém, que o pronome tem um significado bem diverso do nome antecedente, não podendo haver entre eles co-

¹⁷¹ Os pronomes anafóricos foram antes tratados pela Gramática Gerativa Transformacional (Chomsky, 1965) como derivados transformacionalmente.

significação. Tampouco se pode identificar nessa retomada um processo de recategorização.

Em princípio, o que se observa a partir desse exemplo é que a criança já faz uso do pronome pessoal de maneira apropriada, marcando os traços morfológicos (gênero e número) compatíveis entre o pronome anafórico e o seu antecedente.

A despeito da alternância com o sintagma nominal definido – **o sapo** – para referir a mesma entidade designada, como se vê na seqüência do texto, pode-se afirmar que o recurso à anáfora pronominal não coloca problema para a criança.

Supondo-se, então, que o exemplo ilustrativo poderia caracterizar um estado estável do desenvolvimento da habilidade de se estabelecer a referência pronominal, como se explica a alternância do pronome de terceira pessoa com a forma nominal ?

Essa questão remete às tendências apontadas pelos estudos psicolinguísticos sobre o estabelecimento de relações anafóricas por crianças.

As pesquisas psicolinguísticas, como mostra a literatura revista, têm procurado investigar como a criança estabelece relações anafóricas, com vistas a uma teorização sobre o relacionamento da criança com o sistema pronominal em contexto evolutivo. O questionamento subjacente seria sobre que funções os termos anafóricos desempenhariam na língua e que funções a criança atribuiria a eles em seu discurso ao longo do desenvolvimento.

Os estudos sugerem ser a plurifuncionalidade dos termos anafóricos e dos pronomes, em particular, o que apresentaria uma alta demanda cognitiva à criança na tarefa de organizar o sistema pronominal da língua e o sistema de referência, em geral. Essa plurifuncionalidade estaria manifesta no fato de formas nominais definidas poderem manter ou reintroduzir um elemento de natureza temática no discurso, e de formais pronominais poderem assumir tanto uma função dêitica quanto anafórica.

No que tange especificamente aos pronomes, esses estudos apresentam uma progressão em termos de fases evolutivas (Karmiloff-Smith, 1981; Hickmann, 1980 e 1991; Bamberg, 1986 e 1988; Wigglesworth, 1990, dentre outros).

De início, a referência pronominal seria caracteristicamente dêitica. O uso do pronome pela criança, aos 4-5 anos, remeteria a um referente passível de ser identificado no contexto extra-lingüístico, dado que ela não teria acesso aos demais elementos de um sistema de referência para decidir sobre o uso/não uso de determinada forma referencial. O uso de formas pronominais não estaria, então, sujeito a restrições impostas pelo modo de organização do sistema de referência da língua. O pronome

referencial seria utilizado, na produção de narrativas, em referência a qualquer personagem, independentemente de sua relevância no discurso.

Aos 6-7 anos, a criança imporia uma estrutura ao discurso produzido, organizando o sistema de referência em função de um único fator, ou seja, atribuindo inicialmente ao pronome unicidade de referência com o elemento temático de maior proeminência no discurso (o protagonista principal), não sendo admitida a referência pronominal, nem a posição de sujeito ou agente, a outras personagens. Tal procedimento ficou conhecido como *restrição* ou *estratégia do sujeito-temático*. Dessa forma, contextos que em outro momento admitiriam o uso do pronome, nessa fase, deixam de admiti-lo.

Numa terceira fase, dos 8 aos 9 anos, aproximadamente, vai ocorrer uma flexibilidade dessa estratégia. A referência pronominal, assim como a posição inicial de certas sentenças, não seria exclusiva do sujeito-temático, uma vez que o pronome admitiria uma representação plurifuncional, sendo o referente freqüentemente designado por meio de um sintagma nominal definido. À generalização do procedimento, que consiste em reservar as expressões nominais para a mudança do sujeito-temático e as expressões pronominais para a sua manutenção, Bamberg (1986) denominou *estratégia anafórica*.

O pleno domínio da referência pronominal seria atingido quando a criança soubesse conciliar estratégias globais e locais¹⁷² na atribuição da referência, sendo admitida, portanto, uma multiplicidade de funções para formas anafóricas.

Considerando-se essas tendências, percebe-se, em (123), que a *estratégia* ou *restrição do sujeito-temático* insinua-se no texto, sendo utilizada nos primeiros segmentos da narrativa. À forma pronominal **ele** é atribuída a função de manter a referência apenas ao sujeito-temático (a personagem principal, o sapo), ocupando sempre a posição inicial nas orações na função de sujeito. As demais entidades não-temáticas, a exemplo da personagem secundária, o passarinho, que intervém momentaneamente nas ações desenroladas nesses espaços narrativos, também como agente, são recuperadas por um sintagma nominal definido.

A introdução de outros referentes na seqüência do texto provoca ruptura na cadeia tópica e faz com que o sujeito-temático seja reintroduzido, forçando a alteração

¹⁷² Segundo Corrêa (1991:90), estratégias globais relacionam-se com o discurso como um todo, e/ou, no caso de narrativas, episódios centrados em um dado evento ou na sucessão de ações de uma determinada personagem. Estratégias locais relacionam-se com a oração e/ou com um discurso mínimo, ou seja, um par de sentenças contíguas ou sintaticamente independentes, em que a correferência ao sujeito da oração precedente é estabelecida.

de sua referência para a forma nominal definida, a qual é reiterada até o final do texto. Essa alteração caracteriza o recurso à *estratégia anafórica* (Bamberg, 1986) que, nesse contexto, serve para evitar uma possível ambigüidade referencial.

A atribuição de funções a uma forma pronominal anafórica sugere que tais funções têm de ser adquiridas no processo de aquisição da linguagem, ou seja, têm de ser representadas como conhecimento da língua. De fato, esse é o pressuposto que orienta praticamente todo o estudo da referência pronominal por crianças.

Embora se reconheça a importância dessa linha de pesquisa para o tratamento do fenômeno anáfora, não se assume, nesta análise, uma perspectiva evolutiva. O uso do pronome anafórico com a função de manter ou alterar a referência é aqui considerado como decorrente de condições específicas nas quais a relação entre dois termos pode se estabelecer. Assim sendo, do ponto de vista da aquisição de conhecimento lingüístico, basta que a criança identifique e empregue os pronomes pessoais de terceira pessoa como formas referenciais.

Em geral, os estudos sobre relações anafóricas apontam para a atuação de fatores de natureza sintática, semântica, pragmática e discursiva no estabelecimento da referência pronominal (Corrêa, 1991 e 1999; Heine, 1991).

Para caracterizar formalmente os fatores e/ou condições que poderiam favorecer ou viabilizar o emprego do pronome de terceira pessoa no *corpus* estudado, são definidos critérios de natureza sintática e discursiva.

O critério de natureza sintática leva em conta a relação de proximidade ou a distância do pronome anafórico para com o seu correferente, de sorte que são estabelecidos três graus de distância:¹⁷³

- **Distância próxima**

- quando o pronome anafórico estiver no mesmo período do seu correferente, mas em oração distinta, sem a presença de outra anáfora próxima;
- quando o pronome anafórico estiver em período e em oração distintos do seu correferente, mas que estejam adjacentes;

¹⁷³ A definição do critério sintático foi tomada de Heine (1991) e adaptada para atender aos objetivos propostos.

- quando o pronome anafórico estiver em parágrafo distinto do seu correferente, mas que estejam adjacentes.

- **Distância média**

- quando o pronome anafórico estiver no mesmo período de seu correferente, mas em oração distinta, e que exista entre os elementos correferenciais outra anáfora próxima;
- quando o pronome anafórico estiver em período e em oração distintos do seu correferente, mas que não estejam adjacentes sintaticamente;
- quando o pronome anafórico estiver em parágrafo distinto do seu correferente, mas não adjacentes, e ainda que a relação entre os elementos correferenciais não ultrapasse o limite de duas orações ou períodos interpostos.

- **Distância grande**

- sempre que infringir os critérios que estabelecem a relação sintática média.

As ocorrências do pronome podem ser observadas no âmbito do discurso mínimo (orações contíguas) e do período composto, que variam quanto à natureza do vínculo sintático entre as orações que contêm o antecedente e o termo anafórico, isto é, sem vínculo, com coordenação e subordinação.

O critério de natureza discursiva diz respeito à topicalidade dos referentes, sendo considerada a correferência ao elemento de mais alta topicalidade no discurso (o protagonista principal), que é tomado como sujeito-temático da narrativa, em oposição aos elementos não-temáticos que funcionam como protagonistas dos episódios.

Considerando-se o menor número de referência pronominal em posição de objeto (25%), se comparado ao total de referência em posição de sujeito (75%), destaca-se a ocorrência do pronome na posição de sujeito. Ressalte-se, porém, que as ocorrências dos pronomes nos contextos definidos não serão quantificadas.

Os dados revelam que as anáforas pronominais não oferecem dificuldade no que tange à identificação de seus antecedentes. Os contextos favoráveis à correferência apresentam uma forma nominal plena como o antecedente pretendido, mais usualmente na posição de sujeito da oração anterior, o que confirma a tendência de se estabelecer a referência mediante construções que evidenciam o “referenciado” privilegiadamente na posição agentiva (Karmiloff-Smith, 1981). O anafórico é realizado lexicalmente pelo pronome pessoal de terceira pessoa nas formas singular e plural e apresenta congruência morfológica de gênero e número com o sintagma nominal antecedente.¹⁷⁴

De um modo geral, o elemento de natureza temática é o antecedente preferido, sendo o pronome pessoal usado correferencialmente a tópicos locais, ou seja, ao sujeito da oração precedente e, não raro, com distância próxima ou média em relação a seu referente.

Eis um exemplo:

(124) Era uma vez um lugar bonito com grama bem verdinha avia um rio bonito, lá nesse rio morava um sapo esse sapo não comia mosca **ele** comia sentopéia. Um dia **ele** saio para pegar sentopeias **ele** vio uma com sorveite, **ele** temtou pega mais não conceguiu por que veio um passarinho e pegou por sorte o sapo não comeu **ele** pensou até conceguiu **ele** pegou uma binxinga e emcheu a bola amarrou e subio ate a arvoré, a abelha cortou e **ele** caio **ele** ficou todo quebrado. Apareceu uma cobra gigante que queria come-**ló**.

(ENP2 – 08)

No exemplo transcrito na íntegra, em (124), os pronomes anafóricos têm como correferente o elemento temático de maior proeminência no discurso (o protagonista principal), designado pelos sintagmas nominais **um sapo** / **esse sapo** / **o sapo**. O fato de esse elemento funcionar como sujeito temático da narrativa garante a sua permanência por mais tempo no texto e faz com que ele seja mantido por formas pronominais (plena e nula) na posição de sujeito à distância próxima ou média.

¹⁷⁴ As ocorrências dos elementos fonologicamente nulos (anáfora zero), embora em número bastante expressivo no *corpus*, não serão levadas em conta para estudo, sendo apenas mencionadas quando a análise assim o exigir.

A cadeia de ϕ , porém, torna o referente distante e acaba por forçar a sua retomada por um pronome pleno, tanto na posição de sujeito (**ele**) como de objeto (**lô**). Nesse caso, é como se, após cadeia de ϕ , a reutilização do pronome pessoal pleno permitisse criar um ponto de referência mais concreto onde a informação a ser dada venha a se ancorar, a fim de não comprometer a coerência textual.

O *status* de sujeito-temático permite, igualmente, maior liberdade na referência ao protagonista principal. Por isso, para ele, é também possível a retomada por formas pronominais na função de reintrodução.

Em (125), por exemplo, o pronome pessoal **ele**, destacado no segundo parágrafo do fragmento ilustrativo, volta a ser usado na posição de sujeito para retomar de maneira total o referente designado pelo sintagma nominal antecedente, **o sapo**, que funciona como o sujeito temático da narrativa. A reutilização do pronome, após cadeia de ϕ , possibilita a sua reintrodução num espaço sintático distante do seu correferente.

- (125) [...] Depois o passarinho levou a centopeia para cima de uma marca. O sapo viu e ficou pensando em uma estratégia para comer a marca e comer a centopeia. **Ele** pensou, pensou, pensou, e achou uma solução. Pego uma bola de assobra emcho voou até lá [...]
- Aí chegou lá a centopeia se escondeu o passarinho ficou na frente e chegou a abelha com serote. Aí **ele** pongou na marca e o passarinho pegou a centopeia e saiu a abelha esperta serou o talo da marca e o sapo caiu bateu a cabeça no chão [...]

(EJC3 – 09)

O elemento temático ocupa predominantemente a posição agentiva nos textos apresentados. Essa posição, muitas vezes como o primeiro elemento das orações precedentes, o torna o antecedente preferido e favorece a sua retomada pelo pronome na posição de sujeito, quer seja próxima, média ou grande a relação de distância sintática que se estabelece entre os elementos correferenciais.

Tal condição, porém, não é exclusiva do elemento temático. A despeito da particularização do protagonista principal da narrativa, observa-se que o emprego das formas pronominais anafóricas no *corpus* não se mostra “rígido”, ou seja, organizado

apenas em função desse elemento, como postulam Karmiloff-Smith (1981) e Bamberg (1986), mas em referência a qualquer protagonista, independentemente de sua relevância temática na narrativa. O pronome anafórico tende a ser usado também como correferencial a elementos não-temáticos, na posição de sujeito ou não-sujeito (objeto).

Vejam-se os exemplos.

(126) Era uma vez *uma sentopea* muito bonitinha que um dia **ela** resouveu comprar um sorvete de morango. Quando **ela** foi chupar o sorvete tão gostoso, veio *um sapo* muito grande. Quando ele viu o sorvete, ele ficou com água na boca, e queria avançar na sentopeia para pegar o sorvete. Mais ele não conseguiu. [...]

(ENP4 – 10)

(127) Ni um longo dia vinha *uma cicopeia* comendo sovete derepente um sapo jigante, verde e nojento aparece para ataqu**ela** derepente uma ave gigantesca para ajud**ela**
- Ei sapo asasino deixe **ela** [...]

(EJC3 – 10)

(128) [...] Com rapides *o passarinho* pegou *a centopea* e o sapo caio com a cara no chão e as minhoca ficanrido de cara dele Juto da abelha.

Eles para cede fem de subiram emcima de uma arvore aom de tinhauma casa de marimbundo e *o sapo* ficou pem çano como ele poderia chegar até **eles**.

Emtão ele pegou uma bomba de gas para em cher uma bola [...]

(EJC4 – 11)

Nos dois primeiros exemplos, observa-se que as formas pronominais de terceira pessoa destacadas processam a retomada referencial total (correferencial) da mesma entidade não-temática designada pelos sintagmas nominais **uma sentopea** / **uma cicopeia**. Em (126), a retomada anafórica pelo pronome pessoal **ela**, na posição de

sujeito, é facilitada pela presença do antecedente na oração imediatamente anterior, estabelecendo-se entre os elementos correferenciais a relação de distância próxima (na primeira ocorrência) e média (na segunda). Já em (127), a retomada referencial pelo pronome realiza-se na posição de objeto mediante o emprego do clítico acusativo de terceira pessoa (**la**, que alterna com a forma nominativa **ela**, usada na função de objeto. A posição do antecedente, no início do primeiro parágrafo, determina os graus de distância média e grande entre os pronomes e seu correferente. Em (128), o pronome de terceira pessoa na forma plural **eles**, inserido no início do segundo parágrafo do fragmento ilustrativo, na posição de sujeito, providencia a manutenção referencial total das duas entidades não-temáticas designadas pelos sintagmas nominais antecedentes **o passarinho** e **a centopeia**, à distância sintática grande. Nos exemplos (126) e (128), nota-se ainda que o pronome pessoal **ele** concorre com as demais formas pronominais, sendo usado na posição inicial das orações na retomada correferencial do sintagma nominal **o sapo**, que nomeia o elemento temático de maior proeminência na narrativa, a personagem principal.

A relação de distância sintática grande entre o pronome anafórico e o seu referente é bem mais rara no *corpus*. Em geral, é favorecida pela cadeia de ϕ que se forma nas retomadas referenciais, principalmente ao elemento temático, o qual é mantido por mais tempo no texto.

Por vezes, as instâncias de referência por pronome à distância grande parecem ameaçar a correferencialidade, gerando uma ambigüidade potencial nas narrativas. Isso acontece justamente quando duas personagens do mesmo gênero estão em interação local.

Em (129), a seguir, o emprego do pronome pessoal masculino **ele**, reiterado no excerto ilustrativo, torna a referência ambígua, pois permite recuperar duas entidades do mesmo gênero e número, o sapo e o passarinho. Mesmo que o candidato a antecedente possa ser o referente textual designado pelo sintagma nominal **o passarinho**, que atende ao princípio da proximidade¹⁷⁵, a ambigüidade referencial nesse fragmento não é indissolúvel. O desenvolvimento do texto, aliado ao conhecimento de mundo, ajuda o leitor a estabelecer a correferência ao sapo, que se encontra em oração distanciada, e desfazer a ambigüidade referencial, porquanto indicam que é o sapo, e não o pássaro, quem sofre a queda, uma vez que este tem a capacidade de voar.

¹⁷⁵ Segundo Marcuschi (1990:8), citado por Heine (1991:87), o princípio da proximidade (Pause, 1984) estabelece que se houver vários candidatos para a anáfora, em geral, o mais próximo assume o papel.

(129) Era uma vez o *sapo* que vio a semtopea que estava com o sorvete na mão a ir o *sapo* ficou com água na Boca air o *sapo* foi pega o sorvete da mão da semtopea ir a semtopea vio ele pulando air o passarinho vio air abelha vio air doas mioca air o *passarinho* pega a semtopea ir levo par ar air **ele** caio air **ele** penso air **ele** incheu a bola subiu subiu [...]

(EJC2 – 08)

O predomínio da anáfora pronominal no espaço sintático próximo ou médio pode ser devido a aspectos relativos à própria estrutura dos textos, ou, mais especificamente, à baixa complexidade estrutural das narrativas produzidas. As narrativas, em sua maioria, são organizadas com recurso, sobretudo, à mera justaposição de orações coordenadas com os conectores **e** e **mas**, e, bem menos freqüentemente, de orações tradicionalmente consideradas subordinadas temporais e causais, introduzidas por **quando** e **porque**.

Por tratar-se de textos produzidos por alunos das séries iniciais do ensino fundamental, é compreensível que as orações apresentem essa simplicidade nas relações sintáticas que mantêm entre si e formem, em geral, “blocos” de curta extensão, o que viabiliza as retomadas dos referentes por formas pronominais a cada oração ou período, caracterizando espaços sintáticos próximo ou médio.

O emprego expressivo dos pronomes pessoais de terceira pessoa na retomada dos referentes, particularmente aquele tomado como o sujeito-temático da narrativa, evidencia um grande número de cadeias anafóricas que atravessam todo, ou quase todo o texto e asseguram a coesão. As ocorrências dos pronomes, nesse caso, parecem estar ligadas à renovação de informação sobre o referente, ou, até, à mudança de ações da mesma personagem que o produtor do texto deseja ressaltar. Vistos por esse ângulo, os pronomes pessoais anafóricos tornam-se necessários à organização do texto narrativo, porque põem em evidência um ponto de referência que vai servir à ancoragem dessas informações, contribuindo, assim, para o sentido que a criança quer dar a seu texto.

A análise empreendida mostra que a restrição ou estratégia de sujeito-temático, nos moldes descritos por Karmiloff-Smith (1981) e Bamberg (1986), não caracteriza a referência pronominal nesta pesquisa. Embora o protagonista principal seja destacado na posição de sujeito, referências a ele na posição de objeto também ocorrem.¹⁷⁶

¹⁷⁶ O programa VARBRUL apontou o índice de 91% de ocorrências de pronomes na posição de sujeito para o elemento temático (personagem principal), contra 8% e 1% para os elementos não-temáticos (a

A narrativa transcrita na íntegra em (130) ilustra a questão.

(130) Era uma vez *um sapo muito faminto* tinha muito tempo que **ele** não comia nada. Estava a procura de enceto e no meio do caminho **ele** encontrou uma sentopeia.

Que estava chupando doce **ele** queria toma o doce dela foi pula e caio

No chão depois **ele** pensou um plano encheu uma bola de ar para pega.

A sentopeia encima da arvore.

Chegou até lá segurou na laranja. Caio no chão mais conseguiu pega o que **ele** queria só que apareceu uma cobra muito grande que estava com muita fome e queria come-lo.

(EJC4 – 12)

O estabelecimento da referência nesta narrativa é bastante singular dentro do universo pesquisado. O sintagma nominal pleno **um sapo muito faminto** ocorre somente uma vez, na função referencial de introdução, para nomear pela primeira vez o referente textual, considerado o elemento temático da narrativa. A retomada desse referente processa-se exclusivamente por formas pronominais na posição de sujeito, em sua maioria, ao passo que para a entidade não-temática é usada a forma nominal.

A utilização do pronome pessoal **ele**, na posição de sujeito, poderia configurar um recurso à estratégia de sujeito-temático não fosse a única ocorrência do clítico acusativo de terceira pessoa (**lo**), usado na retomada desse referente na posição de objeto, o suficiente para contrariá-la.

Depreende-se desse e de outros exemplos, que as crianças apresentam uma certa flexibilidade na organização de suas narrativas e pronominalizam tanto os referentes temáticos como os não-temáticos, na posição de sujeito ou de objeto. Não se percebe, portanto, uma correlação sistemática entre o emprego do pronome pessoal de terceira pessoa e a topicalidade dos referentes, muito embora esse fator discursivo e o fator sintático produzam efeitos significativos nas retomadas anafóricas pronominais no *corpus* analisado.

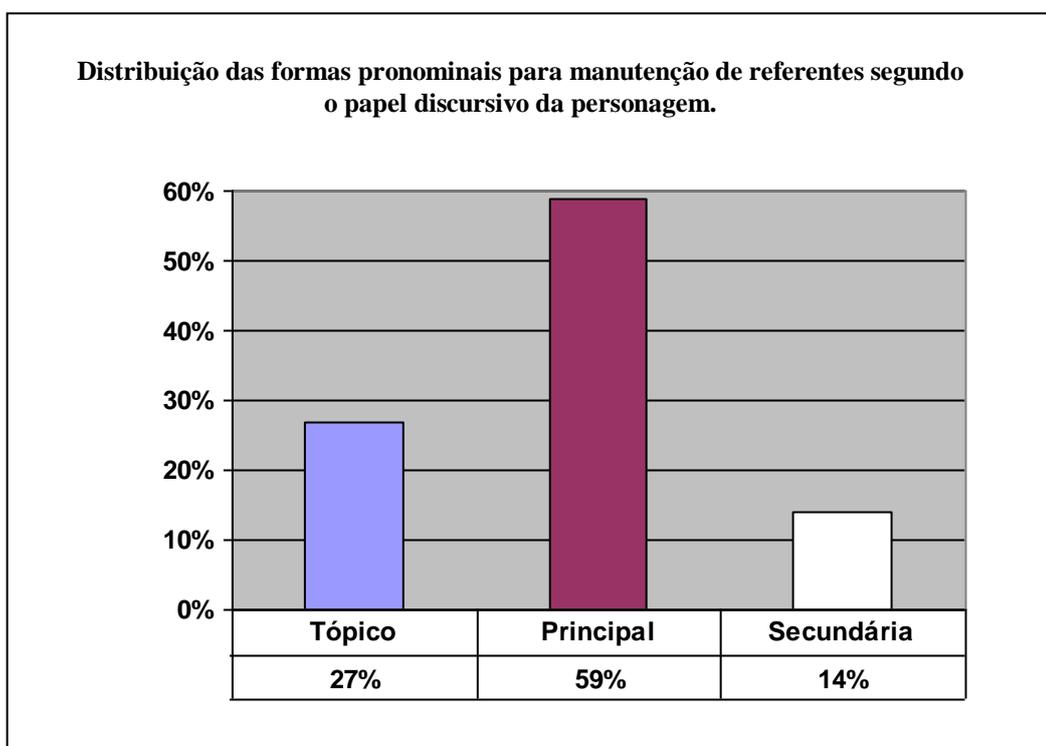
personagem tópico e a personagem secundária). Na posição de objeto, o percentual atribuído ao elemento temático foi 31%, ao passo que os elementos não-temáticos receberam, respectivamente, os percentuais de 61% e 8%.

A distância sintática que separa o pronome e o seu correferente, bem como a posição do antecedente pretendido no texto são determinantes no modo como a referência pronominal se realiza, mais freqüentemente em espaços sintáticos próximo ou médio entre os elementos correferenciais.

Igualmente, a despeito de uma certa assistematicidade observada no uso do pronome relacionado à topicalidade dos referentes, não se pode minimizar a forte tendência à particularização do elemento tido como o sujeito-temático da narrativa, o protagonista principal. Tal distinção permite que, para ele, sejam possíveis retomadas por formas pronominais, tanto na função referencial de manutenção como de reintrodução.

A investigação da distribuição da freqüência dos pronomes pessoais anafóricos nessas duas funções referenciais, segundo o papel discursivo das personagens nas histórias, pode elucidar a questão. Os gráficos seguintes mostram os resultados.

GRÁFICO 18:



O conjunto dos dados revela que a personagem principal recebe, de fato, tratamento referencial especial, confirmando as observações anteriores. O maior percentual de ocorrências de pronomes é reservado à manutenção referencial a essa personagem, com 59%, seguida das personagens tópico e secundária, com, respectivamente, 27% e 14%.

Essa tendência é interessante porque demonstra que a personagem principal é referida como realmente participante ativa nas ações narrativas. A própria configuração pragmático-discursiva da personagem condiciona e, de certa forma, reforça o emprego preferencial do pronome para a sua manutenção, de tal modo que ela possa contribuir para a progressão temática da narrativa. É a personagem principal, o sapo, que persegue a centopéia e a disputa com o pássaro, e isso torna essas duas outras personagens, tópico e secundária, dela dependentes pragmaticamente.

A diferença entre os índices conferidos aos pronomes utilizados para a manutenção referencial às personagens principal e tópico é, pois, pertinente. As duas personagens encontram-se quase sempre em situação interativa na história, e esse fato parece sustentar o raciocínio de que seus papéis discursivos são complementares – o sapo persegue a centopéia. Por isso, enquanto a personagem principal é recuperada pelo pronome, predominantemente na posição agentiva (sujeito), a personagem tópico é mantida na posição de objeto (objeto-afetado/paciente), o que conduz ao equilíbrio narrativo.¹⁷⁷

O baixo índice de ocorrência do pronome para referir à personagem secundária na função de manutenção indica, como já aludido, que a referência pronominal pode estar condicionada à importância das personagens para o desenvolvimento da narrativa.

Comparado à atuação das demais personagens, o desempenho da personagem secundária, o pássaro, é também importante para a estrutura narrativa, dado que ela realiza ações que fazem desencadear a trama da história, constituindo a *complicação*. É o pássaro que se esforça por salvar a centopéia da perseguição do sapo. Contudo, independentemente de sua interação com a personagem principal e a personagem tópico, em algumas cenas, a presença do pássaro na narrativa é transitória e, por isso, a retomada do referente textual é bem menos freqüente.

¹⁷⁷ Os resultados percentuais dos pronomes pessoais de terceira pessoa usados nessas posições para referir às personagens foram apresentados anteriormente na nota 176.

Do total de 266 casos de referência pronominal no *corpus*, 23 ocorrem na função referencial de reintrodução, o que significa apenas 3% do universo das expressões anafóricas estudadas.

Em geral, as entidades que participam da narrativa tendem a permanecer em cena em quase todos os episódios, motivo pelo qual ocorrem mais raramente rupturas na cadeia tópica desfavorecendo a reintrodução referencial.

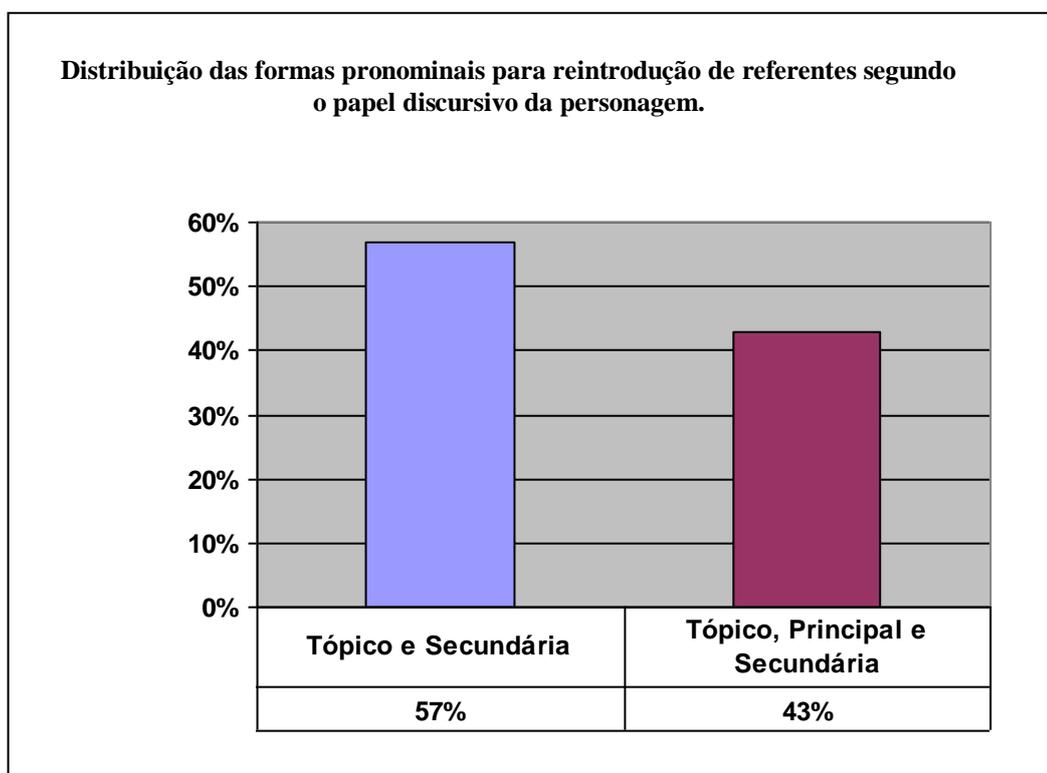
Apesar de o *status* de sujeito-temático possibilitar a reintrodução referencial da personagem principal por formas pronominais, conforme mostra o exemplo anteriormente apresentado em (125), o número de ocorrências é inexpressivo, totalizando apenas 5 casos contra 1 para a personagem tópico, e nenhum para a secundária.

Curiosamente, o emprego do pronome pessoal anafórico na função de reintrodução manifesta-se, em sua grande maioria, pela forma do plural **eles**, para marcar a passagem de referentes "individuais" a "coletivos" (De Weck, 1991), ou seja, para retomar de maneira conjunta referentes que foram antes introduzidos e mantidos no texto de maneira individual.

A estratégia pronominal usada para recuperar os referentes textuais conjuntamente na forma do plural apresenta a vantagem de tornar a referência a eles sempre não-ambíguas. Ao lançar mão do pronome anafórico na forma plural, a criança parece pressupor que o leitor se encontra apto a recuperar, com base na estrutura narrativa, que, por exemplo, a personagem secundária (o pássaro) procura salvar a personagem tópico (a centopéia), ou que a personagem principal (o sapo) interage com a personagem secundária na disputa pela personagem tópico, de sorte que a marca do plural não oferece possibilidade de gerar qualquer problema de ambigüidade na correferência.

Os percentuais das ocorrências dos pronomes na forma plural na função de reintrodução são apresentados no gráfico 19.

GRÁFICO 19:



As opções por pronome na função referencial de reintrodução mostram um certo equilíbrio. O índice de 57% é atribuído à forma pronominal que recupera a referência às personagens tópico e secundária, e o de 43%, às personagens principal, tópico e secundária. A explicação para esses resultados pode ser encontrada na forma como se estruturam as narrativas, ou melhor, no modo como desencadeiam as ações nos diferentes episódios da história, considerando-se os papéis que as personagens desempenham e as posições relativas ou relações estruturais que se mantêm entre elas. Isso significa uma expectativa global, isto é, uma expectativa da história como um todo para a realização da referência às personagens nessa função.

As entidades que participam do desenvolvimento temático da narrativa funcionam juntas, proporcionando a situação interacional que compõe a trama da história. Muitas vezes, essas entidades centrais estão inseridas no mesmo evento e são reintroduzidas conjuntamente, sobretudo na *situação final*, para arrematar a sua participação na narrativa.

No exemplo, em (131), o pronome anafórico na forma plural **eles** retoma de maneira total (correferencial) os referentes designados pelos sintagmas nominais **o**

sapo, a sentopeia e o pasaro, exatamente na seção narrativa *coda*, como participantes da situação harmoniosa e reconciliadora com a qual o conflito instalado na história se encerra.

(131) Era uma vez um sapo que gostava de come um dia ele vio uma sentopeia chupano picole ele queria come e pulou em sima dela mas um passarinho estava vendo e paso e sauvou a sentopeia o sapo ficou pesando e pegou uma bola e encheu ele subiu com a bola e pulou no pé de laranja o *pasaro* pegou a *sentopeia* [...] o *sapo* caiu do pé ficou xeio de corativo todos ficaram chupano picole e sorvete mas uma cobra apareceu e ficou espiando e **eles** viverão felizes para sempre.

(EJC2 – 08)

Por fim, pode-se dizer que a referência pela forma plural do pronome pessoal às personagens juntas mostra a mesma tendência apresentada pela referência a essas personagens em separado: atesta a importância discursiva da personagem para o desenvolvimento da narrativa. Tanto o sapo e a centopéia, como o pássaro são importantes, podendo agir conjuntamente um número expressivo de vezes.

Dado que o fator idade não é tomado como parâmetro nesta análise, projeta-se para o nível de escolaridade uma possível influência na escolha das formas pronominais pelas crianças da pesquisa. É o que se tenta investigar em seguida.

GRÁFICO 20:

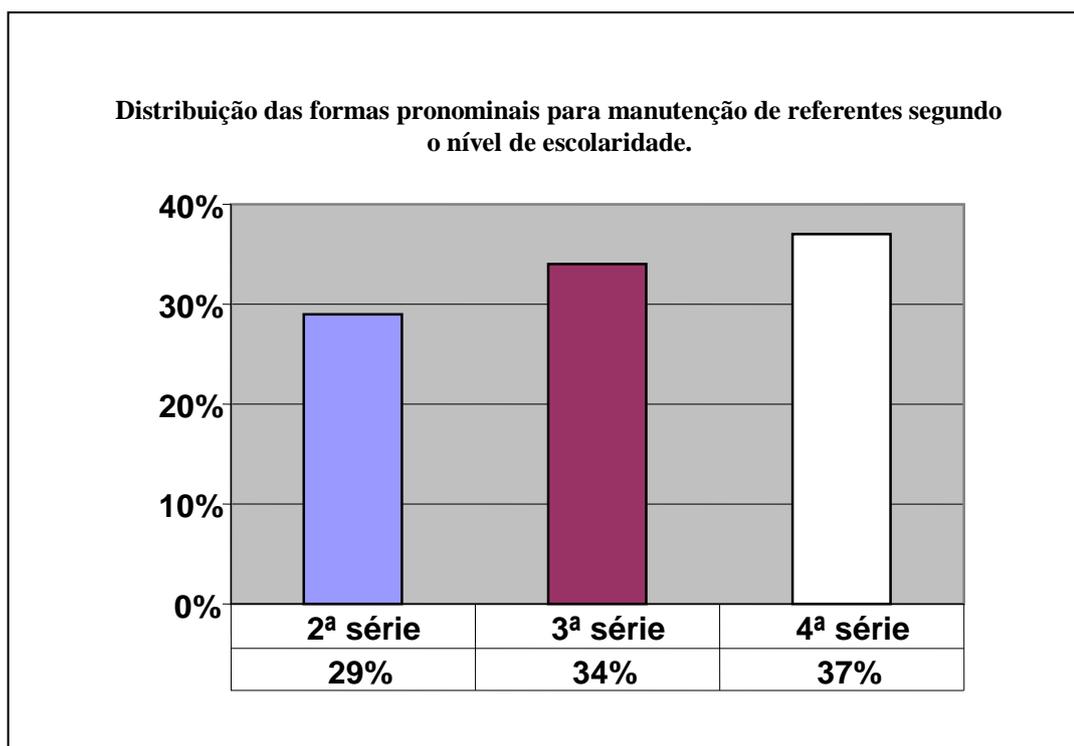
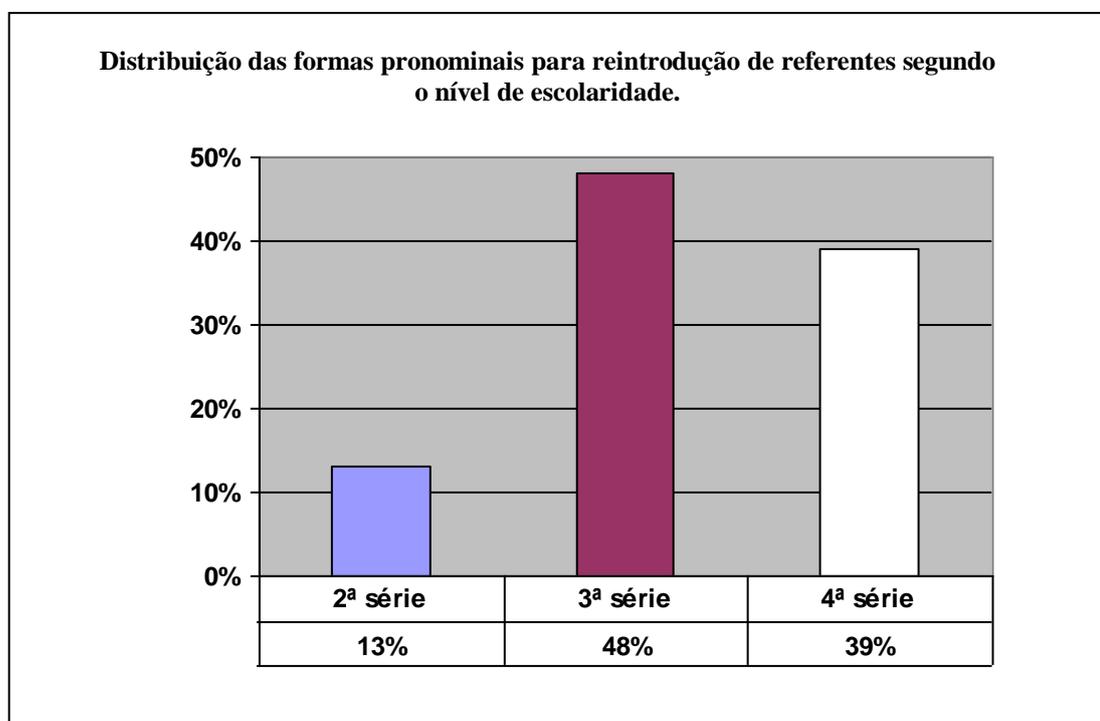


GRÁFICO 21:



Os percentuais atribuídos aos pronomes anafóricos na função referencial de manutenção apresentam entre si pouca diferença. Percebe-se uma tendência à progressão, manifestada na utilização do pronome pessoal com maior índice por crianças da terceira série (34%) e da quarta (37%), enquanto as da segunda detêm o índice de 29%, não tão distante daqueles alcançados nas séries subseqüentes.

No entanto, por serem mais jovens, não se descarta a possibilidade de, algumas vezes, as crianças apoiarem no recurso visual que têm em presença para produzir seus textos e tomarem o pronome pessoal mais em função dêitica do que anafórica, o que pode tornar a referência potencialmente ambígua. Tal ambigüidade, como ilustra o exemplo (129), pode ser resolvida por meio de inferências de base pragmática para que a coerência narrativa seja mantida.

Na função de reintrodução, as crianças das três séries fazem uso, igualmente, das formas pronominais, as quais recebem o percentual de 13%, na segunda série, 48%, na terceira e 39%, na quarta.

A primeira constatação que poderia se fazer, ao examinar-se o gráfico 21, é a de que o nível de escolaridade não se mostra influenciador na escolha dos pronomes nessa função referencial. O percentual de uso na segunda série não acompanha em proporção aqueles das séries mais avançadas, ao passo que o da terceira série sobrepõe-se ao da quarta.

A explicação para tal resultado pode estar relacionada ao conjunto dos recursos anafóricos nominais antes apresentados. Enquanto nas terceira e quarta séries as anáforas nominais e pronominais distribuem-se de maneira mais equitativa, na segunda série a repetição lexical é dominante, o que faz diminuir expressivamente o emprego dos demais subtipos anafóricos.

Isso não significa, porém, que as narrativas produzidas pelas crianças das três séries sejam muito diferentes. Os textos, em geral, estruturam-se com uma complexidade mínima, reduzindo-se sua diferença basicamente ao detalhamento e à extensão. As anáforas pronominais utilizadas respondem muitas vezes a uma exigência do texto narrativo, porquanto favorecem a continuidade referencial às entidades de que trata a narrativa, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas responsáveis pela organização global da história e, conseqüentemente, pela construção do sentido.

De todo modo, ainda que os professores das escolas pesquisadas afirmem já desenvolver o estudo das anáforas pronominais nas três séries definidas, é desejável que dispensem um tratamento mais produtivo aos recursos de referência anafórica

disponíveis na língua portuguesa, durante a prática de produção textual, fazendo variar os tipos de expressões referenciais e trabalhando suas variadas funções, tendo em vista a construção de textos claros e coesos. Assim, permitiriam aos alunos um aprendizado mais sistemático dessas estratégias textual-discursivas que as gramáticas não apresentam e não comentam, mas que eles, como falantes da língua que são, delas já fazem uso.

Por fim, vale dizer que, com esta análise, não se pretende apresentar conclusões fechadas sobre o uso dos mecanismos de referência anafórica por crianças do ensino fundamental, mas destacar questões que se mostram significativas para o desenvolvimento das habilidades dessas crianças e particularidades inerentes ao texto narrativo escrito, as quais podem contribuir para a compreensão do movimento empreendido por elas para construir a sua competência comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em narrativas escritas a partir de uma seqüência de gravuras com situação-problema, procura-se estudar as estratégias anafóricas utilizadas por crianças das segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental para estabelecer relações referenciais às personagens centrais de uma história, bem como as condições que determinam o emprego das formas lingüísticas selecionadas.

A análise empreendida mostra logo de início que os textos produzidos são equivalentes no que diz respeito à rotina de um esquema narrativo. Todas as crianças integrantes da pesquisa demonstram já ter adquirido um conhecimento de base para estruturar uma história, dado que são capazes de construir seqüências de acontecimentos, estabelecer metas para as personagens e resolver complicações, o que permite identificar-se claramente seus textos como narrativos.

Com efeito, uma criança da segunda série pode construir uma narração que demonstra sua capacidade de contar uma história com características bem semelhantes à história das crianças de terceira e quarta séries. Os textos diferem de uma série para outra somente com respeito aos detalhes. As narrativas, em geral, são contadas de um modo que valoriza o que está sendo relatado para dar mais verossimilhança ao conflito focalizado e envolver o leitor com a trama narrada, compensando-o pela atenção dispensada. Esse resultado é obtido na medida em que as crianças são capazes de fazer escolhas preferenciais para utilizar os recursos textual-discursivos próprios da narrativa, disponíveis na língua, a partir dos quais vão se definindo um estilo e uma autoria.

Ademais, o fato de as crianças desenvolverem uma consciência clara de um leitor em potencial para as suas histórias - outras crianças leitoras - parece contribuir para que seus textos sejam enriquecidos em detalhes e apresentem uma coerência constante, mesmo aqueles produzidos por alunos da segunda série.

Quanto às estratégias de referenciação, os dados revelam uma diversidade de tipos de designação utilizados para introduzir, manter e reintroduzir os referentes textuais. Essas diferentes designações dependem das intenções do produtor do texto na circunstância particular de uso e do tipo de relação que ele quer estabelecer com o leitor de sua história.

Em geral, as crianças preferem iniciar sua narrativa de maneira tradicional, com uma fórmula convencional - *era uma vez* - seguida de uma expressão indefinida (apropriada) que menciona pela primeira vez o referente no texto. Essa expressão exerce

majoritariamente a função sintático-semântica de sujeito/agente, atribuída sobretudo à personagem principal que responde pelo maior dinamismo na história.

Nomes próprios e alcunhas são igualmente escolhidos na função referencial de introdução. A escolha dos nomes das personagens está diretamente ligada à imagem particular que as crianças têm dos referentes (objetos-de-discurso) que elas mesmas constroem. Embora se trate de personagens animais, elas são vistas pelas crianças como entidades de propensões antropomórficas, dotadas de sentimentos, emoções e reações como os humanos, o que justifica os nomes próprios e alcunhas que recebem.

A escolha dessas formas referenciais, muitas vezes, deixa transparecer nos textos um intenso movimento intertextual, na medida em que para nomeá-las as crianças recorrem ao conhecimento de outras fontes, especialmente os desenhos animados e filmes na televisão, os quais vão colaborar na caracterização das personagens ajudando também a definir um horizonte de expectativa quanto ao seu percurso nas histórias narradas.

Para a introdução de referentes são ainda utilizadas expressões nominais indefinidas com adjetivos modificadores, por meio das quais as crianças tentam mostrar a sua atitude de apreço, juízo e valor com relação às entidades designadas, ou mesmo servir-se delas para manipular a interpretação do leitor.

No que tange às estratégias anafóricas, situa-se, em seguida, o conjunto de observações conclusivas mais pertinentes que a análise e a interpretação dos dados permitiram elaborar-se.

A concentração das expressões referenciais anafóricas é expressivamente maior na função de manutenção. Tendo em vista a continuidade referencial às personagens centrais da história, esse resultado é previsível, porquanto elas se fazem presentes em todos os episódios da história, o que impossibilita rupturas na cadeia tópica e favorece a manutenção referencial.

Dos subtipos anafóricos, é a anáfora correferencial co-significativa realizada pela repetição lexical a que se mostra mais regular no *corpus* estudado, cumprindo funções específicas que colaboram para a organização microestrutural e macroestrutural do texto narrativo. Através de marcas funcionais diferenciadas (desdobramento, finalização, indicição e tematização), a repetição lexical atua como um recurso coesivo de extrema relevância que favorece e indica as relações que unem os segmentos constitutivos do texto narrativo, possibilitando a sua unificação num todo coerente.

Essa constatação leva a sugerir-se uma reavaliação da forma como normalmente se aborda a repetição lexical no ensino e na prática de produção textual na escola fundamental. A ênfase conferida à recomendação de que a repetição lexical deve ser evitada obscurece as potencialidades funcionais desse recurso anafórico e limita a sua participação na composição dos textos narrativos infantis.

A despeito do baixo índice de ocorrência, as anáforas correferenciais recategorizadoras, representadas por expressões definidas e nomes genéricos, também se revelam importantes nos textos narrativos estudados. Pelo seu caráter multifuncional, servem não apenas para referir, atuando na organização do texto em função da coesão referencial, mas também, e de maneira significativa, para construir o sentido do texto. Ao recategorizarem os objetos presentes na memória discursiva, realçam propriedades desses objetos que mais favorecem a intenção do produtor do texto para expressar seu ponto de vista e indicar as direções argumentativas que pretende imprimir à narrativa produzida.

As formas diminutivas, por exemplo, uma das mais significativas, além de provocarem nova categorização dos referentes textuais na função referencial de manutenção, representam instâncias expressivas de manifestação de marcas de subjetividade, revelando o carinho ou a empatia do produtor do texto pela entidade referida.

Do mesmo modo, o emprego das expressões definidas com adjetivos modificadores assume nas narrativas infantis uma importância extraordinária. Em geral, as crianças delas dispõem para veicular uma infinidade de significados imprescindíveis ao desenvolvimento argumentativo do texto, uma vez que elas permitem não só a identificação da entidade referida, mas ainda ajuntam, pelos termos contidos nos sintagmas descritivos, elementos indicadores de sua caracterização.

Por isso, no plano da análise do texto narrativo, ganham relevo as recategorizações lexicais representadas pelas descrições definidas e por nomes genéricos, por constituírem um domínio de manifestação das posições avaliativas e afetivas das crianças em relação às personagens, posições que são decisivas para a definição dos fundamentais eixos semânticos que regem a construção das narrativas.

Registram-se, também, as ocorrências em número expressivo das anáforas correferenciais não-recategorizadoras e não-co-significativas, realizadas pelos pronomes pessoais de terceira pessoa, usadas majoritariamente na particularização da personagem principal (que é tomada como sujeito temático da narrativa) em espaços sintáticos

próximo e médio. Esse tipo anafórico tem papel importante na organização global das histórias, porquanto favorecem a continuidade referencial às entidades de que trata a narrativa, contribuindo, assim, para a produção do sentido do texto.

Duas últimas questões merecem ser ainda apresentadas. Enquanto o papel discursivo da personagem destaca-se como o fator mais influenciador na escolha das expressões referenciais utilizadas, o nível de escolaridade tem participação mínima nos textos narrativos analisados. Isso sugere a necessidade de um direcionamento mais sistemático por parte dos professores da escola fundamental no tratamento dos recursos anafóricos e de suas funções, tendo em vista a sua relevância para a construção de textos claros e coesos.

Afinal, mesmo que um texto não se reduza à sua dimensão superficial, não deixa de ter importância a forma como as unidades lingüísticas aí se organizam. A coesão é um recurso dessa organização. Nesse sentido, contribuem de forma decisiva as anáforas pronominais, bem como as anáforas nominais, orientadas que são para prover a articulação que o plano do texto narrativo requer.

A partir dessas observações, conclui-se que as crianças não voltam aos textos para “colar” anáforas. As estratégias anafóricas que elas utilizam, ainda que circunscritas ao tipo correferencial, são definidas por vários fatores, dentre os quais citam-se as informações co-textuais que circundam a expressão referencial, a posição ideológico-afetiva do produtor do texto, seu conhecimento de mundo, o conhecimento e uso da língua etc. Os referentes são construídos de forma bastante particular na dada situação comunicativa. A atividade da linguagem, mesmo quando construímos uma referência que visa representar o mundo, convém lembrar-se, é determinada por nossa própria representação desse mundo. Por isso, cada criança desenvolve o mesmo tema de diferentes maneiras na medida em que possui experiências de vida diferenciadas.

Ao construírem a referência, as crianças produzem objetos-de-discurso, ou seja, expressões lingüísticas associadas não a segmentos de um mundo real ou imaginário, inteiramente exterior à atividade da linguagem, mas a segmentos do mundo que elas mesmas projetam, de acordo com a sua experiência de vida e o seu “projeto de dizer”. Sendo a referenciação um processo discursivo, as modificações que ocorrem no texto não são obras do acaso, mas resultado de processos cognitivos. Assim é que os objetos-de-discurso, uma vez inseridos no texto, são reativados em todo o desenrolar da narrativa, sendo repensados, redefinidos e enriquecidos com novos aspectos e

propriedades de modo a conformar-se o processo dinâmico que caracteriza a referenciação.

Referir personagens numa história, portanto, não consiste apenas em nomeá-las. É preciso construí-las.

Os resultados antes resumidos confirmam as duas questões expostas na introdução desta pesquisa.

A primeira, quando se verifica que o papel discursivo assumido pela personagem na história determina a escolha da forma lingüística utilizada para exprimir a sua introdução, manutenção e reintrodução referenciais. A segunda, quando se constata que as expressões nominais selecionadas (nomes próprios, expressões definidas ou indefinidas com modificadores, descrições definidas e nomes genéricos) não apenas conferem à personagem uma marca específica na história, mas também expressam, pela via da subjetividade, os laços do narrador com as personagens criadas.

Finalmente, é preciso ressaltar que este trabalho não representa senão um pouco do aprendizado a que a autora se submeteu. Oxalá os resultados desse esforço de aprendizado possam ter alguma utilidade para outros.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel e REVAZ, Françoise. *A análise da narrativa*. Trad. de Maria Adelaide de Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

ADAM, Jean-Michel. *Le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Neuchâtel: Éditions Nathan, 1994.

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Neuchâtel: Éditions Nathan, 1992.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2002.

AMÊNDOLA, Ana Luiza. *Verbo: classe dominante na narrativa*. Dissertação (Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1976.

ANTOS, Gerd. *Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutions theoretischen Begründung der Textlinguistik*. In ANTOS, G. & TIETZ, H (org). *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

ANTUNES, Maria Irlandé Costa Morais. *Aspectos da coesão do texto (uma análise em editoriais jornalísticos)*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

APOTHÉLOZ, Denis & CHANET, Catherine. *Défini et démonstratif dans les nominalisations*. In DE MULDER, Walter & VETTERS, Carl (éds.). *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi, 1997. p. 159-186.

APOTHÉLOZ, Denis & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. *Construction de la référence et stratégies de désignation*. In BERRENDONNER, Alain & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (éds.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

APOTHÉLOZ, Denis. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Librairie Droz, 1995.

BAHIA. Secretaria de Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. *Ciclos Básicos de Aprendizagem*. Salvador, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.

BALIEIRO Jr., Ari Pedro. Psicolinguística. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Christina (org). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v.2. p.171-201.

BAMBERG, Michael. *Form and function in the construction of narratives: developmental perspectives*. Michigan: U.M.I., 1988.

BAMBERG, Michael. *A functional approach to the acquisition of anaphoric relationship*. **Linguistics**, 24, 1986. p. 227-284.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise estrutural da narrativa*. Seleção de ensaios da revista **Communications**, 8. Trad. de Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 18-58.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BEAUGRANDE, Robert Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London: Longman [1981], 1996.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: EDUSP, 1995. v. 1.

BESSA NETO, Regina. *A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1991.

BONINI, Adair. Reflexões em termos de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n° 2, 1999. p. 301-318.

BRAGA, Maria Luiza. Os condicionamentos discursivos. In MOLLICA, Maria Cecília (org). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. p. 57-66.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREWER, William F. *The story schema: universal and culture-specific properties*. In OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy & HILDYARD, Angela (eds.). *Literacy, language and learning*. The nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 167-194.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul *et al.* *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

BROWN, Gillian & YULE, George. *Análisis del discurso*. Traduction: Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Visor Libros, 1993.

BUENO, Francisco S. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Lisa, 1988. v.1.

BUIN, Edilaine. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

CAIN, K. & OAKHILL, Jane. *The nature of the relationship between comprehension skill and ability to tell a story*. **British Journal of Developmental Psychology**, 14, 1996. p. 187-201.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BIASI, Bernadete Rodrigues; CIULLA, Alena (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Expressões referenciais – uma proposta classificatória*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 44. Jan/jul, 2003. p. 105-118.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *As nomeações em diferentes gêneros textuais*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 41. Jan/jul, 2001. p. 127-140.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. Tese (Doutorado). Recife: UFPE, 2000.

CHAFE, W. *Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view*. In LI, C. (ed). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique (direction). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. **Langue Française**, 38, 1978. p. 7-41.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola. In BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5.

CHOMSKY, Avram Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. The MIT Press, 1965.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise; das análises orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo: Quiron/Global, 1982.

CONTE, Maria-Elisabeth. *Anaphoric encapsulation*. **Belgian Journal of Linguistics: Coherence and Anaphora**, 10, 1996. p. 1-10.

CORRÊA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001. p. 71-116.

CORRÊA, V. R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1991.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. A produção de sentenças no discurso e a questão da referência pronominal na aquisição da linguagem recolocada. In CABRAL, Loni Grimmer e MORAIS, José (org.). *Investigando a linguagem*. Ensaio em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 276-285.

CUNHA-LIMA, Maria Luiza. *Artigo indefinido e anáfora*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 44. Jan/jul,2003. p.133-141.

DE WECK, Geneviève. *La cohésion dans les textes d'enfants*. Étude du développement des processus anaphoriques. Paris: Delachaux et Niestlé, 1991.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. Título original: Dire et ne pas dire. Trad. de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 232-257.

FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

FAYOL, Michel. *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

FERREIRO, Emília et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. Estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emília e MOREIRA, Nadja Ribeiro. As repetições e suas funções na evolução da construção textual. In FERREIRO, Emília *et al.* *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p. 157-189.

FISCHER, J. L. *The sociopsychological analysis of folktales*. **Current Anthropology**, 4, 1963. p. 235-295.

FITZGERALD, Jill. *Reading and writing stories*. In IRWIN, Judith W. et al (eds.). *Reading and writing connections – Learning from research*. Delaware: International Reading Association, 1992.

FRANCIS, Gill. *Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion*. In COULTHARD, Malcolm (ed.). *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 1994. p. 83-101.

FRANCISCHINI, Rosângela. *Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análise de processos de referenciação anafórica em narrativas*. Tese (Doutorado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Trad. de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega Universidade, 1977.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Recontando histórias*. Gêneros discursivos e produção de escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GORSKI, Edair. Reflexos da iconicidade no discurso narrativo. **Veredas** – revista de estudos linguísticos, v.1, n.1. Juiz de Fora: UFJF, 2000. p. 73-87.

HALLIDAY, Michael Alexander K. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander K. Estrutura e função da linguagem. In LYONS, John (org). *Novos horizontes em lingüística*. Trad. de Geraldo Cintra *et al.* São Paulo: Cultrix, 1976. p. 134-160.

HALLIDAY, Michael Alexander K. & HASAN, Ruqaya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HEINE, Lícia Maria Bahia. *Aspectos do uso da anáfora no português oral*. Tese (Doutorado). Salvador: ILUFBA, 2000.

HEINE, Licia Maria Bahia. *A anáfora no processo de compreensão de textos*. Dissertação (Mestrado). Salvador: ILUFBA, 1991.

HICKMANN, Maya. *Discourse organization and the development of reference to person, space and time*. In FLETCHER, Paul & MACWHINNEY, Brian (eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1995. p. 194-218.

HICKMANN, Maya. *The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues*. In PIÉRAUT-LE BONNIEC & DOLITSKY, M. (eds.). *Language bases... Discourse bases*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 157-185.

HICKMANN, Maya. *Creating referents in discourse: a developmental analysis of linguistic cohesion*. In KREIMAN, J. & OJEDA, E. (eds). *Papers from the parasession on pronouns and anaphora*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1980. p.192-203.

HOPPER, Paul. *Aspect and foregrounding in discourse*. In GIVÓN, Talmy (ed). *Syntax and semantics: discourse and syntax*. v.12. New York: Academic Press, 1979. p. 213-241.

HUDSON, J. A. & SHAPIRO, L. R. *From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives*. In MCCABE, A. & PETERSON, C. (eds.) *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 89-136.

ILARI, Rodolfo. Anáfora e coerência: por que as duas noções não se identificam? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 41. Jul/dez, 2001a. p. 91-109.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001b. p. 131-139.

ISER, W. *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1980.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *The grammatical marking of thematic structure in the development of language production*. In DEUTSCH, Walter (ed.). *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1981. p. 121-147.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1993.

KINTSCH, Walter & GREENE, E. *The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories*. **Discourse processes**, I, 1978. p. 1-13.

KINTSCH, Walter & VAN DIJK, Teun. *Comment-on se rappelle et on résume des histoires*. **Langages**, 40. Paris: Didier – Larousse, 1975. p. 98-116.

KLEIBER, George; SCHNEDECKER, Catherine & UJMA, Laurence. *L'anaphore associative: d'une conception à l'autre*. In SCHNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, George & DAVID, J. *L'anaphore associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques)*. Paris: Klincksieck, 1991. p. 5-64.

KLEIBER, George. *Marqueurs référentiels et processus interprétatif: pour une approche plus sémantique*. **Cahiers de Linguistique Française**, 11, 1990. p. 241-258.

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 7-12.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003a.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Produção e compreensão de textos: o enfoque da Lingüística Textual*. João Pessoa, UFPB, II ECLAE, 2003b. (mimeo).

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Lingüística Textual e Ensino*. João Pessoa: UFPB, II ECLAE, 2003c. (mimeo).

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 41. Jul/dez, 2001. p. 79-83.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In BARROS, Kazue Saito Monteiro de (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: EDUFRN, 1999a.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Expressões referenciais definidas e sua função textual*, 1999b. (mimeo).

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1999c. p. 35-48.

KOCH, Ingedore G. Villaça e MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Processos de referenciação na produção discursiva*. **D.E.L.T.A.**, v. 14, 1998. p. 169-190. Número especial.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística Textual: retrospecto e perspectivas*. **ALFA**, 41. São Paulo: 1997. p. 67-78.

KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

LABOV, William. *The transformation of experience in narrative syntax*. In LABOV, William (ed.). *Language in the inner city: study in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.

LABOV, William & WALETZKY, Joshua. *Narrative analysis: oral versions of personal experiences*. In HELM, J. (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, Abniza Pontes de Barros. *A referência a personagens na história “Chapeuzinho Vermelho”*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFCE, 1997.

LINS e SILVA, Maria Emília e SPINILLO, Alina Galvão. *A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias*. **Psicologia: reflexão e crítica**, 13(3), 2000. p. 337-350.

LINS e SILVA, Maria Emília e SPINILLO, Alina Galvão. *Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 79(193), 1998. p. 5-16.

LYONS, John. *Semantics*. London: Cambridge University Press, 1977. 2v.

LYONS, John. *Introduction to theoretical linguistics*. London: Cambridge University Press, 1974.

MACHADO, Rosa Helena Blanco. *Algumas questões sobre a narrativa* (elementos essenciais e não-essenciais da narrativa). Dissertação (Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1980.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio V. Barbosa e Maria Emília A. T. Lima. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.

MANDLER, J. M. *et al.* *Cross-cultural invariance in story recall*. **Child Development**, 51, 1980. p. 19-26.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Resumo geral dos temas trabalhados no Curso de Especialização em Leitura e Produção Textual*. Recife: UFPE, 2003. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* In DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Atos de referenciação na interação face a face*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 41. jul/dez, 2001a. p. 47-54.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antonio e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*, 1998. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Estratégias de progressão referencial sem antecedente em textos falados e escritos*, 1997. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese (Concurso de Professor Titular). Recife: UFPE, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. Série Debates, 1.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 194-207.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Diz-me com que(m) andas e te direi quem és: a relação entre as histórias em quadrinhos e seus suportes*. Recife: UFPE, s/d. (mimeo).

MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

MILNER, Jean-Claude. *Reflexões sobre a referência e a correferência*. Título original: *Ordres et raison de la langue*. Trad. de Mônica Magalhães Cavalcante. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BIASI, Bernadete Rodrigues e CIULLA, Alena (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 85-130.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. *Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation*. In BERRENDONNER, Alain & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (éds.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 273-305.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 24-60.

NUNES, Jairo M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In ROBERTS, Ian e KATO, Mary. *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993. p. 207-222.

ORSOLINI, Margherita & DI GIACINTO, Paola. *Use of referential expressions in 4-year-old children's narratives: invented versus recalled stories*. In PONTECORVO, Clotilde *et al* (eds.). *Children's early text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 67-81.

ORSOLINI, Margherita; ROSSI, France & PONTECORVO, Clotilde. *Re-introduction of referents in Italian children's narratives*. **Journal of child language**, **23**, 1996. p. 465-485.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. *Forma e função nos gêneros de discurso*. **ALFA**, v.14, 1997. p. 79-98. Número especial.

PERRONI, Maria Cecília. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINTZUK, Susan. *Programas VARBRUL*, 1989.

PONTECORVO, Clotilde & MORANI, Raimonda Maria. *Looking for stylistic features in children composing stories: products and processes*. In PONTECORVO, Clotilde *et al*. (orgs.). *Children's early text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 229-258.

POSSENTI, Sirio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POSSENTI, Sírio. *Comunicação, autoria e estilo*. **Revista da FAEEBA/UNEB**, **I**, Ano 10, n.15. Jan/Jul, 2001. p. 15-21.

PRINCE, Ellen F. *The ZPG Letter: subjects, definiteness, and information-status*. In MANN, W. C. ; THOMPSON, S. A. (eds). *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 295-326.

PRINCE, Ellen F. *Toward a taxonomy of given-new information*. In COLE, P. (ed). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981.

RAMOS, Jânia Martins. *Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1984.

REGO, Lúcia Lins Browne. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In DIAS, Maria das Graças e SPINILLO, Alina Galvão. *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996. p. 120-134.

REGO, Lúcia Lins Browne. *A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico*. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 2, nº 2, 1986. p. 165-180.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 66, nº 156, 1985. p. 5-27.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action*. Paris: Sprit/Seuil, 1986.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papyrus, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Agir, obedecer e as formas de dizer ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social*. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº 2, 1999a. p. 237-267.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*, 1999b. (mimeo).

SANFORD, A. J. & GARROD, S. C. *Understanding written language*. Chichester: Wiley & Sons Ltd, 1981.

SCARPA, Estér Mirian. Aquisição da linguagem. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Christina (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v.2. p. 203-232.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Introdução ao pacote VARBRUL para computadores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

SCHIFFRIN, Deborah. *How a story says what it means and does*. **Text**, v.4, n.4, 1984. p. 313-346.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joachim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Trad. de Roxane Helena Rojo. **Revista Brasileira de Educação**, **11**, 1999. p. 5-16.

SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. In REUTER, Y. (ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHWARZ, Monika. *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

SPINILLO, Alina Galvão. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão e LEITÃO, Selma. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, Alina Galvão. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In DIAS, Maria das Graças e SPINILLO, Alina Galvão (org.). *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996. p. 84-119.

SPINILLO, Alina Galvão; REGO, Fabiana Browne; LIMA, Elynas Barros e SOUZA, Nuênia. Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas textuais. In SPINILLO, Alina Galvão; CARVALHO, Glória e AVELAR, Telma. *Aquisição da linguagem: reflexões teóricas e resultados de pesquisas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002. p. 71-98.

SPINILLO, Alina Galvão e PINTO, Giuliana. *Children's narratives under different conditions: a comparative study*. **British Journal of Developmental Psychology**, 12, 1994. p. 177-193.

STEIN, N. L. *The development of children's story telling skill*. In FRANKLIN, M. & BARTEN, S. (ed). *Child language: a book of reading*. Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 228-297.

SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. Perspectivas e implicações educacionais. Trad. de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. Título original: *Les catégories du récit littéraire* [1996]. In *Análise estrutural da narrativa*. Seleção de ensaios da revista **Communications**, 8. Trad. de Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 211-256.

TUNES, Marlene da Rocha. *Processos de referenciação anafórica em narrativas infantis escritas*. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional de Análise do Discurso – Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TUNES, Marlene da Rocha. *A variação da expressão do objeto direto anafórico em narrativas escritas*. Curso de Doutorado em Letras/Linguística. Salvador: ILUFBA, 2000.

ULLER, Maria Clara. *Um estudo evolutivo da produção e compreensão de relações anafóricas*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: PUC-RIO, 1990.

VAN DIJK, Teun Adrianus & KINTSCH, Walter. A caminho de um modelo estratégico de processamento do discurso. *In Cognição, discurso e interação*. Trad. de João de A. Telles. São Paulo: Contexto, 1992a. p. 9-25.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Episódios como unidades de análise do discurso. *In Cognição, discurso e interação*. Trad. de Ingedore G. Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 1992b. p. 99-121.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Estruturas de notícia e na imprensa. *In Cognição, discurso e interação*. Trad. de Cristina Teixeira Vieira de Melo. São Paulo: Contexto, 1992c. p.122-157.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Texte. *In* BEAU-MARCHAIS, J. P. *et al.* (éds.). *Dictionnaire des littératures de langue française*. Paris: Bordas, 1984.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Gramáticas textuais e estruturas narrativas. *In* CHABROL, Claude (org). *Semiótica narrativa e textual*. Trad. de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix. 1977. p. 196-229.

VENDLER, Zeno. Singular Terms. *In* VENDLER, Zeno. *Linguistics and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1967. p. 33-69.

VIEIRA, Marco Antonio Rodrigues. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. *In* KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1992. p. 165-192.

VILELA, Mario e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Gramática da palavra. Gramática da frase, gramática do texto / discurso. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. (Trad. espanhola). Título original: *Tempus: besprochene und erzählte Welt*. Madrid: Gredos, 1971.

WELLS, G. *Influences of the home on language development*. In WELLS, G. (ed). *Language, learning and education*. London: Centre for the Study of Language and Communication: University of Bristol, 1982.

WIGGLESWORTH, Gillian. *Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora*. **First Language**, 10, 1990. p. 105-125.

ZAVAM, Aurea Suely. *Repetição lexical em narrativas escritas infantis*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFCE, 1998.

ANEXOS

ANEXO 2

Data 27/08/2003

idade = 9

Grupos = Negrão Torres

Proj = Mostra seriada de História - Dona



El Anímalo

- * Era uma vez El Anímalo e Sapo queria fugir e mostrar a Serepeba.
- * O Sapo ficou em cima da Serepeba pra fugir e mostrar. aí o passarinho desceu e pegou a Serepeba e foi pra cima do arvorel.
- * O Sapo teve uma ideia láto, então foi mach um velão.
- * Foi de mach e velão e riu pra sua cara de aselha.
- * Foi de sim fuidou na cara de aselha.
- * Foi a Sapo foi de cima do arvorel aí de tempo, um pulda aí a coltra deu. e mostrou pra. O Sapo a des ficaram tos felizes pra sempre.

ANEXO 3

ela gradual por favor. idade = 7 ano série 2 e pro d.
mãe S. J. K.



A entropia

Era uma vez a entropia que comprou um cone de
ai vai uma compra ai foi um sape foi a
da entropia ai a entropia largou um sape
ai um passario pegou a entropia ai foi para
a sape ai um sape pegou pegou ali ali uma
sape boa ai um sape pegou um balão foi
ai a sape ai um passario como entropia
pegou ai um balão tirou ai um sape ai
Todos os livros da história usam umido e um
sape com um sape quebrado.

ANEXO 4

Escola: Luísa de Alencar

Data: 24/11/2009

Nome: duis Henrique Silva Santo

Idade: 7 anos

Serie: CBAEA

Prof.^a: Dora

O Sapo

Éra uma vez a sapoera que estava com o
sorsete e o sapinho pulga que queria a sorsete
pudia o sorsete e a sapaera e o papoera
lertantou a sapaera a sapinho passou e
pegou a lumbia e a bica e imceu amorem
com o cordão e a sapaera e a lumbia sorsete
e o sapo caiu de casa depois estava amempid
com sorsete e a cobra queria o sorsete

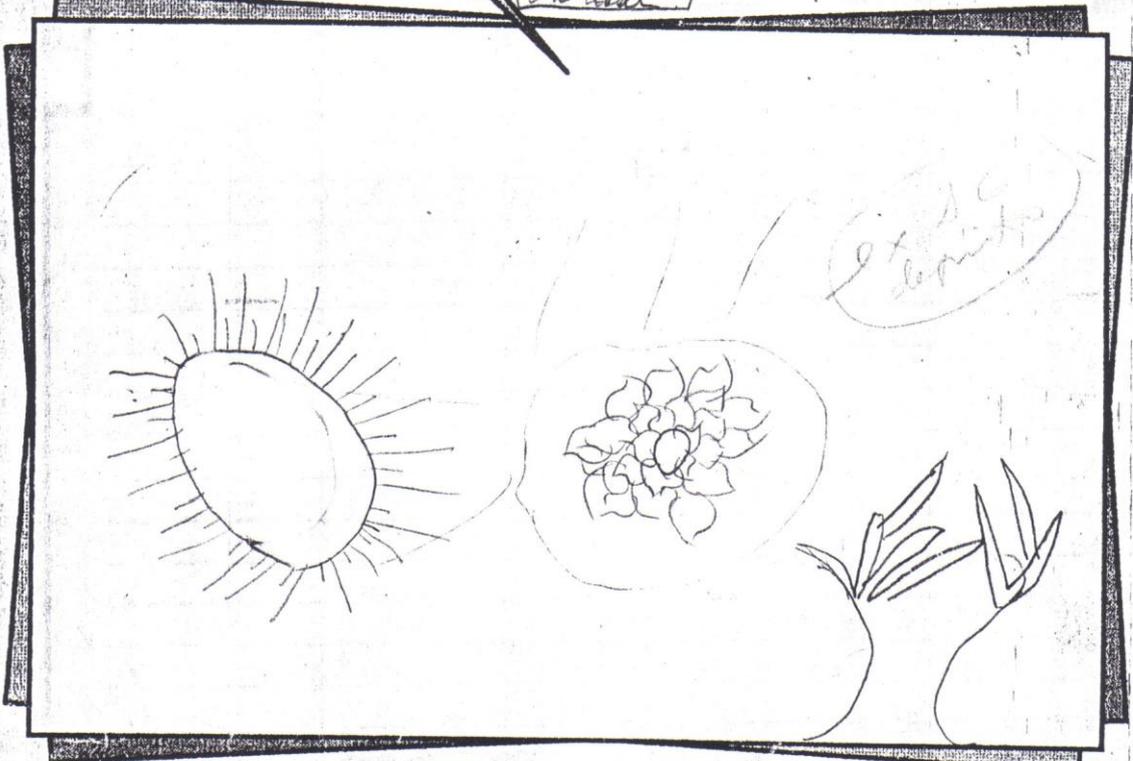


ANEXO 5

Escola Estadual Joana Castro
Teresane

Moriba

27/08/2001
idade: 8 anos



O sapo e a largata

A largata estava com um corcote e o sapo chegou ele veio para a largata e depois ele deu um pulo para pegar o corcote mais ele saltou com a pedra no chão e daí chegou o passarinho e deu um cocote não ele não da surge quanta não pegar o corcote ele e foi ele subiu para a rede o passarinho estava e corrigiu ele inhe a rede e subiu o passarinho e veio com um picho o passarinho deu a largata lar e a leixa a veu a leixa guardou a toda qui o sapo estava sugurando e o sapo caiu no chão e corcote no chão outra vez e os duas mica ficaram da mesma vezada do sapo ficou com corcote e com corcote e depois apareceu uma cobra e táis do sapo e o sapo não viu.

ANEXO 6

data: 27/08/01.

idade: 8 anos. Série: 2.

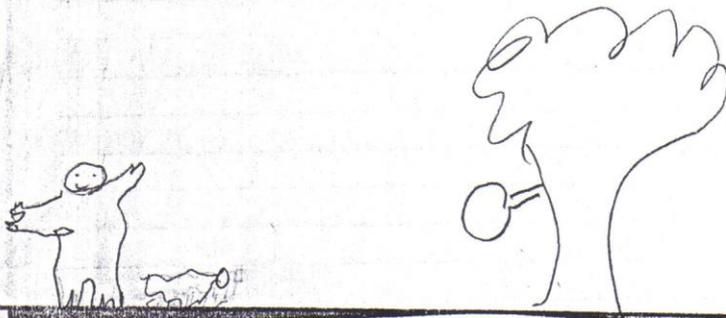
Nome: Mariana Pereira de Souza

O sapo e a centopeia.

Era uma vez um lugar bonito com grama
bem verde e havia um rio bonito, lá nesse rio
morava um sapo esse sapo não comia mosca ele
comia centopeia. Um dia ele saiu para pegar
centopeias ele viu uma com serrote, ele tentou
pegar mas não conseguiu por que veio um passarinho
e pegou por sorte o sapo não comeu ele pensou ali
conseguiu ele pegou uma batinga e encheu a boca
apareceu e subiu até o arvore, a abelha cortou e ele caiu
ele ficou todo quebrado. Apareceu um colono gigante
que queria comê-lo

ANEXO 7

Escola - Estadual Nogueira Passos. Aluna: Daniele Prof. - Maria
eu tenho 7 anos, 27/08/2007 Série: 2^a



O sapo quer o sorvete

- 1 Um dia um sapo passando por ali viu a cantoeira
- 2 com um sorvete deliciosos.
- 3 O sapo pulou na cantoeira para pegar o sorvete ali o
- 4 passaro pegou a cantoeira e levou para a casa.
- 5 O Sapo caiu de cama no chão todo suado deu
- 6 risada. Ele pegou uma vela e enfiou de ar e subiu
- 7 a o queimar na casa da abelha ficou o balho
- 8 e cortou a casa das formiga ele caiu no chão
- 9 tudo ficou todo normal eles ficaram de bem
- 10 e passou a briga

11

12

13

A sim temina a estoria

14

15

16

ANEXO 8

Escola = Tulinha Balano

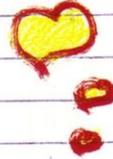
Data = 27/11/2021

Nome = Luana de Oliveira Santos

I Data = 8 anos

Série = 2ª série

Profissão = Oara



O. Sapo Sapeca

na uma vez o sapo muito sapeca e estava com
muita fome ele viu uma sapatinha chupando sorvete
e disse não pega esse sapatinha com ele sapatão
e deu o pulo sem ele se que não um passaro
e puxou a sapatinha e foi para um pé de
laranja e ele ficou com saia e aí ele arranjou
um balão enfiou amarelo uma corda e subiu
no pé de laranja a abelhinha se farta pegou o sorvete
e cantou o uço de laranja e aí o sapo caiu no
chão e lá final o sapo deitou e a cobra
atras

FIIM

ANEXO 9

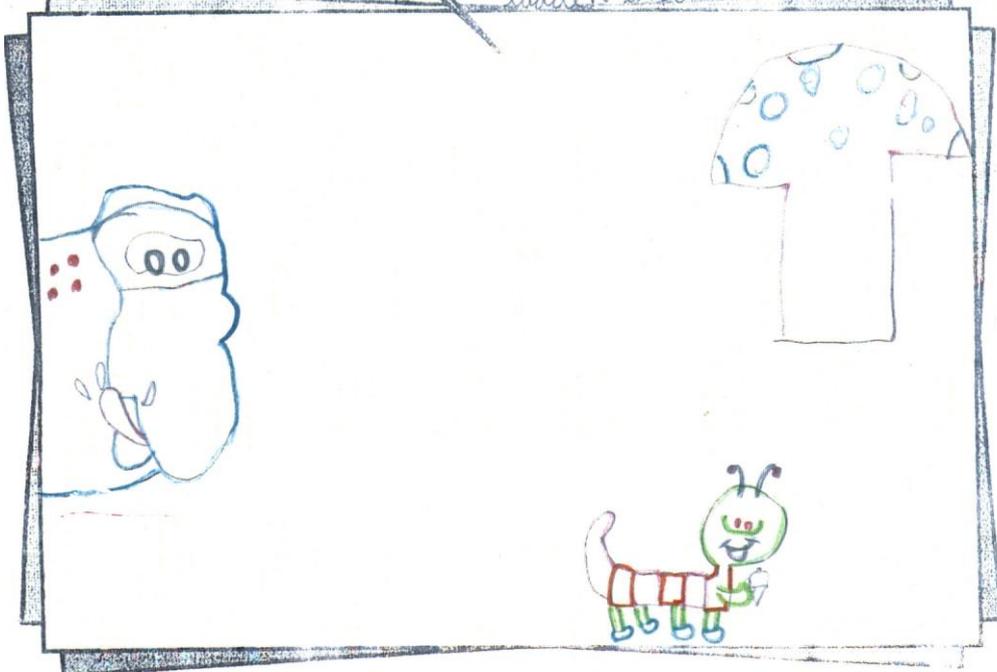
Escola: Estadual Professor Nogueira Passos.

Nome: Adson

Série: 2

Idade: 8 anos

Pro - Martha



O sapo quer comer a ventopéia

Era uma vez em uma floresta com plantas e cogumelos lá vivia o sapo, ventopéia, passarinho e abelha e a minhoca a ventopéia estava tomando um sorvete e o sapo espiado de repente o sapo pulou em cima da ventopéia mas o passarinho e a abelha viram e o passarinho atropelou e o sapo a ventopéia e levou para a casa e o sapo levou uma queda aí o sapo pensou em fazer uma bolinha aí o sapo pegou um lençol e amassou de ar se ficou em cima aí o sapo regou sua minhoca e regou a minhoca mas os porcos a abelha cortou a minhoca e o passarinho pegou a ventopéia e levou e o sapo levou uma queda aí o sapo pensou em fazer uma casa de muito trabalho e pegou um sorvete e tomou e todo mundo viveu feliz para sempre.

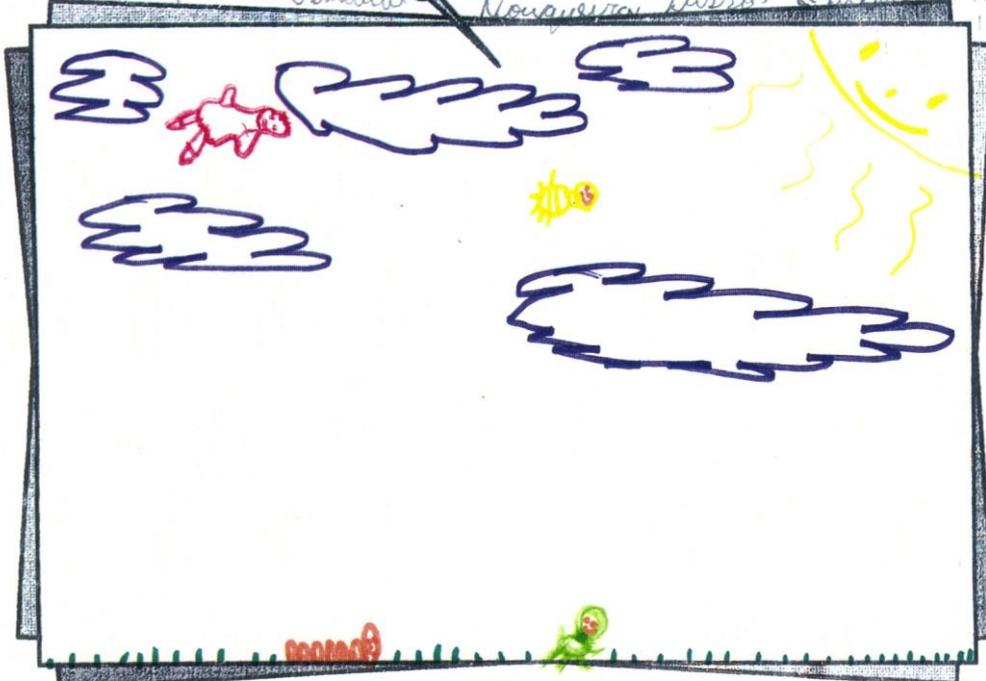
ANEXO 10

Édipe S. Lima
idade: 9 anos

Professora: Martha

Escola Estadual Nonaqueiras Passos Salvadoria

Série: 2º



A contada da centopeia

- A centopeia estava tomando o sol no solite. A fe que
- aparecerem um sapo querendo comer a centopeia quando
- o sapo pulou. Para pegar a centopeia passarinha agar
- seu com o alho e passarinha. Foi o caso rápido pa
- ravel e o passarinha conseguiu, pegou a centopeia.
- E levou para ensinar de uma maçã e o sapo pe
- sou em fazer um balam e ele fez um balam e subiu.
- E a bilha pegou uma serro e cortou a maçã
- antes de cortar a maçã o passarinha pegou a ce
- ntopeia. E o sapo caiu e ele aprendeu uma lição:
- o sapo foi legal para ser pro

fim

ANEXO 11

Exercício Juleta Calmo

Data 27 de novembro de 2001

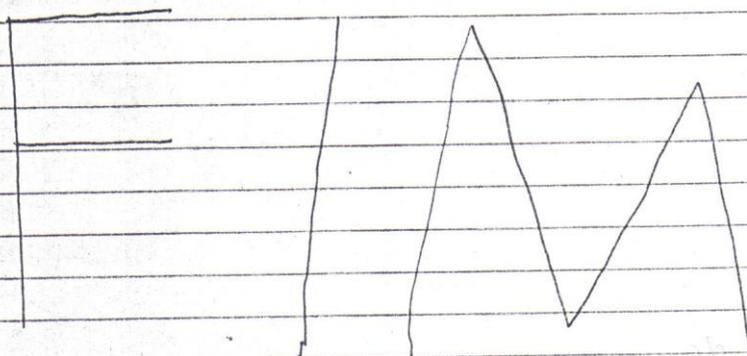
Nome Emily

idade 8 Série 2ª

Profe Regina

a roupa e as aninhas da glocke

Um dia quando a centopéia estava parando com
seu xapatê apareceu um sapo muito guloso
e quando a centopéia abriu para trás a roupa deu
um pulo mais a para e resgatou a aninha
e a roupa ficou de cara no chão então ele começou
a pular e então ele começou uma bola e amarrar
em um cordão e começou a soltar... mais a
respirar escondeu a centopéia quando a roupa
sotou a bola e abriu cortou a roupa o sapo
começou então a passarinho comprou e sorriu
para o sapo depois passou para cada um das minho-
cas



ANEXO 12

Escola: Julieta Balman

Data: 27 de novembro de 2001

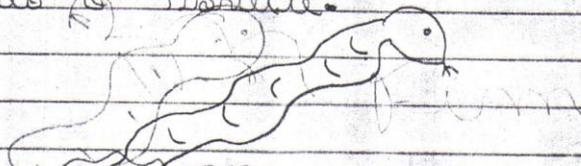
Nome: Kamila Alves de Azevedo

Idade: 8 Série: segunda

Professora: Regina

O sapo e os amiginhos

Foi uma vez um sapo muito gordo. Um dia de tarde ele saiu para brincar com seus amiginhos mais aí ele encontrou a centopeia com o sorvete. Ele pegou e arrastou a bichinha da centopeia ela largou o sorvete na hora ele que é muito sabido pegou e pulou em cima dela mais o passarinho foi mais sabido do que ele e suspendeu a centopeia e o sapo bateu com a cara no chão e o passarinho foi correndo para avisar a abelha deu a casa dela para a centopeia colocar o sorvete o sapo pensou que era fragmento ele teve uma ideia e ensou um balão e soltou lá em cima a abelha caiu a casa e a casa caiu em cima dele mais o sorvete caiu e a ele teve o que queria todos os bichos ficaram olhando o sapo comendo o sorvete e a cobra ficou querendo o sorvete.



ANEXO 13

Cascata gulista Calmon nome Tacio
Jaco B série 1º Data 27 de novembro
2003 pro Regina

O sapo e a ventresca

Uma vez uma ventresca que estava
tentando sair a parecer um sapo quando ela
alou para atraz, ela se assustou e parou
quando viu que de prego para pegar
a ventresca e levou a ventresca para cima
da água e o sapo pensou, "bom dia, caraca, lámpada
mela e outras coisas então o sapo pensou eu vou
encher a bichiga. Quando esteve lá encima
pulou encima dela e o olho caiu o galho da fruta
e o sapo caiu do galho depois todos os animais
cumpru o picole varrete para todos os animais
depois disso a pareu a cobra e todos os animais
se assustaram na fim

ANEXO 14

Escuela Secundaria Waldemar

Data 21/11/01

Nome Evica Lais

Idade 8 anos

Prof. Dora

Tempo - Duração

Era uma vez uma centopéia que estava chupando o seu corcote
no topo do mato. Ela tomou um susto e ela tomou
susto e desceu e começou a correr mas não sabia para onde ir e começou a
correr e ela tentava alguma coisa para acentuar a
abrilhe ficava abando o seu corpo não tinha e quando
ela viu que não podia mais e começou a correr e
ela viu um buraco e ficou todo contente e ela chupou
o corcote

FIM

ANEXO 15

Escola: quinta colônia Data: 21/11/2009 Aluno: Jefferson Nascimento Santos
Idade: 8 anos Série: 2ª série Prô: Dora

O Sapo gulososo

Era uma vez um sapo que gostava de comer um dia ele viu uma
Santopira chupando picolé de quebra come e pulou em cima dele mas
um passarinho estava vendo e pôs a salvar a Santopira
o sapo ficou pensando e pegou uma bola e encheu ele subiu com
a bola e pulou no pé de laranja e passou pegou a Segara e saiu
o Sapo caiu do pé e ficou Teio de vontade todos ficaram chupando
picolé e sorvete mas um cobra apareceu e ficou esperando
e eles ficaram felizes para sempre

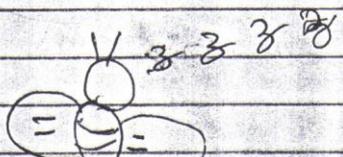
T I M

ANEXO 16

Escola: Juliana Calmon Nome: Marcela Souza Teixeira P.M.
Idade: 8 anos Serie: CBAs na 2ª Data: 27 de Novembro de 2001
Prof: Regina Célia

O bicho guloso

Esta dia apareceu um sapo ele disse estou com
uma fome danada e apareceu uma pentapéia piscapadote
da frente do sapo com um inseto de mangueira
e o sapo comilão babando pelo sorrete o sapo
seguiu a pentapéia quando ele ia pular na pentapéia
a pentapéia se assustou e deixou o sorrete
cair apareceu a abelha o passarinho
e as minhocas então o passarinho saltou a
pentapéia e o sapo caiu no chão depois o passari-
nho levou a abelha ate uma maça o sapo
pensou em varias perseguições para
ate alcançar a maça ele pegou o balão
de gás encheu numa bandea e o balão de
gás subiu subiu e ate que chegou perto
da maça levou a abelha correndo
pegou o sorrete ele pescou o inseto
e o sapo pisou na maça mas não sou-
be se o balão a abelha puzou o balão
o sapo caiu o sapo e o outros bichos
compraram uns compraram picall
e outros sorrete claro que o sapo com-
prou sorrete e apareceu a cobra babando
pelo sorrete do sapo



ANEXO 17

B. E. Prof. N. Soares } Salvador, 27/8/2015
Professora: Martha } Nome: Sharlêta } idade: 8 anos
2ª série

O sapo tímido

Era uma vez uma semente e ela tomou
do sol e do vento, de repente apareceu um sapo malva-
do e tentou dar um pulo para mais um passarinho
apareceu e salvou ela e tinha duas minhocas e tinha
e ainda a passarinha e a semente e as
minhocas fugiram para uma árvore e o sapo
foi de duas com um balão de gás e sóio uma
planta e uma abelha cortou o sapo para
as minhocas e a semente e a passarinha e a
abelha estavam na alta e uma cobra apare-
ceu e o sapo ita te matucado.

20/8/15

ANEXO 18

Escola: Estadual Inesperador Roguero Barzosa

Data: 28 de agosto de 2001

Aluno: Leandro

Inspiradora: Rosa

Série: 2ª

Idade: 9

* O sapo e a saposia e o guarda conta *

Era um sapo que viveu com a saposia que estava comendo o maceli
e o sapo proibiu a saposia de parar de comer o maceli e a saposia quis
mas não a deu vontade o sapo proibiu em ter uma escola de ensinar
quando o sapo proibiu a saposia de parar de comer o maceli
o sapo não no leite papaga a saposia em no curagem
quando o sapo proibiu de comer o maceli e quis a do papaga
o sapo não muito parecido a saposia e todo com uma colher
gigante.



ANEXO 19

Escola	Escola	Nome	Nome
Disciplina	Disciplina	Data	Data
Série	Série	Profº	Profº
A. Síntese			
Um dia a sentença está chupando leite Uma de um o sapo guloso lambendo os lábios querendo beber de mais a sentença não deixou ela virar as costas para o sapo mas ele não aguentou e deu um grito que chega caiu no chão / chegou os papas de acunham no chão de acunham de dar rizada / o sapo ficou pensando O sapo estava entendendo a bomba o parano e a sentença piscaram saltando de lado de cima da macã o sapo ficou segurando a bomba e o parano veio para cima da macã O sapo estava empinado na macã / e a adalha pegou o cerrete e correu a macã e o sapo deitou uma queda / as apareceram o parano estava chupando leite quando apareceram a adalha o sapo então com um ferro no traseiro			

ANEXO 20

Escola: Estadual Professor Roguira Passos

Data: 28/08/2001

Aluna: Ana Rosa Soares P. Moreira

Professor(a): Paula

Série: 2ª

Idade: 9 anos

O sapo fumão é a Serrinha Lulu

Uma vez uma serrinha que se chamava Lulu um dia Lulu ganhou um sorvete de morango um sapo chamado Pimpão é um sapo muito levado mais ele tinha bem gostas muito de sorvete

O sapo viu a serrinha e foi quando a serrinha deu para cima no sapo e tomou um susto mais um parasso pegou a serrinha então que o sapo o camare

uma abelha e duas minhocas estava presente o sapo caiu mais o sapo não desistiu de pegar a serrinha

O sapo começou a pensar em alguma coisa até que o sapo teve uma ideia bem manera

O sapo pegou uma tábua e um balde e ele em cima e subiu a abelha e as minhocas no ar tem bem presentes

O sapo entrou no balde e ficou lá no céu a serrinha ficou como medo de sapo

O sapo largou o balde e começou a acurar de mais a abelha ficou o balde e o sapo caiu

O parasso ficou dando do sapo mais o sapo nem ligou o sapo ficou de frente a abelha e as minhocas ficaram

Relato

ANEXO 21

Escola Estadual Professor Nequeira Passos

Data: 30/6/21

Nome: Lara Uliveira Silva

Idade: 8 anos

Série: 3º B

Pró: Regina

A centopeia e o sapo.

Éra uma vez, um centopeia que estava tomando sorvete, daí um terrível sapo apareceu para comr a pequenina centopeia. O terrível sapo pulsu para si direção da centopeia, mas um passaror viu que o sapo ia em direção da centopeia e pegou primeiro no a pequena centopeia, o sapo caiu no chão e o passaror voou, voou, voou tão longe o sapo olhou para o passaror e a centopeia e contou o passaror brigando com ele.:

— Deixe a centopeia em paz, seu sapo nojentor!

Mas o sapo ficou pensando: como é que eu sou sulis até lá? E logo depois ele teve uma ideia: vou encher um balão com o meu proprio ar, depois que o balão encheu e voou igual o passaror e foi até onde o passaror estava, o passaror estava em cima de uma maçã, o sapo soltou o balão e ficou em cima da maçã e uma abelha cteu a maçã e o passaror e a centopeia voaram e o sapo caiu ele foi todo enfaite chateo, depois chegou uma cobra e comeu

o sapo, a centopeia viveu feliz para sempre.

ANEXO 22

Escola - Estadual Professor Nogueira Passos

Data - 30/08/2001

Nome - Ingrid Ferreira Costa do Nascimento

Idade - 9 anos

Série - 3ª "B"

Prof. - Regina

O Sapo que queria tudo

Era uma vez um sapo laminto estava procurando alguma coisa para comer e acabou preso de um colunete uma centopeia que estava com um delicioso sorvete de amora com uma cereja no meio. Mas o Sapo não sabia o que queria de vez o sorvete ou a centopeia. Mas quando ele deu um pulo a centopeia não sabia o que fazer! Mas os amigos da centopeia - mirim e foram Dabur, foi o passarinho, a abelha e o minhoca. Mas a centopeia largou o sorvete de resto e o passarinho a pegou e o Sapo bateu com a cara no chão. E o passarinho a levou para uma laranjeira. E o Sapo foi pensar em 5 minutos. Então ele já sabia o que fazer! Pegou um balão encheu com uma corda para segurar ele o passarinho fica na frente da centopeia e a abelha com um serrote na mão. Quando ele subiu ele se agarrou na laranjeira. Mas o passarinho saiu com a centopeia e a abelha cortou a laranjeira e o Sapo caiu que os bichos ali ouviram PLOFT! Ele ficou até machucado que teve que usar curativos Mas todo mundo chupou bico! Contada já vamos nos outra vez a cobra e o Sapo



ANEXO 23

Escola Zuleta Galman

Data 20/11/2008

Nome Taise Idade: 11 anos Sexo 32 Prof. Elgianele

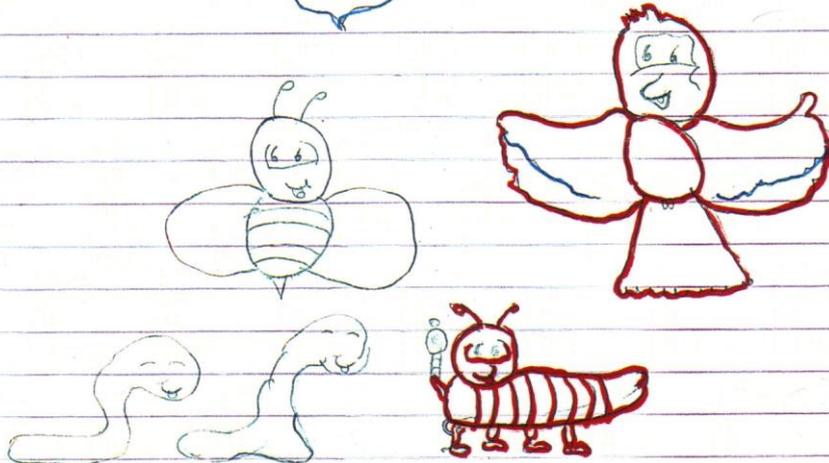
O Sapo e A Centopeia

Era uma vez um sapo que queria o varrete da Centopeia, o sapo pulou para pegar o varrete da centopeia. E a abelha estava cobrindo tudo que se passava por ali mais quando o sapo pulou o passarinho esperto pegou a centopeia para conta e o sapo botou a cara no chão.

O sapo estava pensando como poderia subir em cima do pé de goiaba ele pegou um enchedor de leite e colou no pé de goiaba a abelha estava pensando como pegar e levou o galho que o sapo estava no galho e o sapo se abalou no chão as duas minhocas estavam ouvindo do galho do sapo

Depois todos os pichinhos foi para o pé de goiaba fazer um lanchinho a Centopeia está com um varrete as duas minhocas estavam chupando leite a abelha varrete e o sapo varrete mais de repente apareceu um enorme colmeia que queria pagar o varrete do sapo.

Hum



Escola Julieta Salomon

Data 20/11/01

Nome Bessie S. de Fátima, Série 3ª

Idade 71

Prof.º Algimiro

O sapo guloso

→ Era uma vez o sopo guloso que não queria comer. Certo um dia passou numa antepia com um varalote. O sopo ali ficou com vontade de comer e ele pulou uma cima da antepia para pega o varalote mais não que o varalote caiu para um lado e o sopo caiu para o outro e quase caiu um cima da antepia mais aliis um passarinho e saltou a antepia.

Depois o passarinho levou a antepia para cima de uma marca. O sopo ali ficou pensando em uma estratégia para comer a marca e comer a antepia. Ele pensou, pensou, pensou, e achou uma solução. Pegou uma folha de asadura amcho aliis até de. Ele pegou e levou já cheio e abertu até onde do estado.

→ Si chegou lá o antepia se acordou e o passarinho ficou no fante e depois a folha com varalote. Si ele chegou na marca e o passarinho pegou a antepia e levou a folha aberta sobre o lado da marca e o sopo caiu batem e cabreu no chão e...

→ Depois ficou todos os bichinhos as minhocas com Picole a antepia com varalote e o passarinho com Picole e a folha também com varalote e o sopo todo empachado e com varalote. E apareceu uma colônia e o sopo e produziu a lista de mais mais ser guloso.

FIN

Escola
Julieta Salomon
20/11/01

Escola Estadual Professor Aguiar Passos.

Data: 30/08/2001

Nome: Michel

Solado: 10 anos.

Série: 3º "B"

Professor(a): Régina

O Sapo que queria matar a cãntapica

Uma bela manhã uma cãntapica estava passeando com um saracote e seu sapo molhado ficou pulou ensima da cãntapica e um passarinho ficou pegou a cãntapica e a minhoca ficou arreustada por que viu aquilo mas depois quando o sapo caiu as minhoca ficou dando vizasla e o abelha também.

E o sapo ficou pensante até que achou um bolão quando ele chegou lá a abelha pensou e pensou até que ele pegou um saracote e quando o sapo pulou na manga da abelha caiu a manga e a manga caiu no chão com o sapo e ele mesmo ficou dando vizasla do sapo.

E o sapo ficou todo furido e a cãntapica ficou grande e todo comegou de novo.

Tim

para o sapo
(com o saracote)

Michel Santos de
Souza o escritor que escreveu o Sapo que queria matar a cãntapica.

ANEXO 26

anual Professor Nequeira Passos
8/2003
Autora: Lidete
Aluna: Rafaela
Localidade: Gama
Série: 3ª A

O sapo e a sentopéia

Era uma vez um sapo chamado Jafão, que estava olhando uma sentopéia com um sorvete na mão derrubente o sorvete cai no chão e o Jafão pula retado e depois com o passar do que se chama Lilião ficou espantado pela queda de Jafão então Lilião e a sentopéia estavam encima de uma laranja o Jafão ficou de alha na laranja derrubente Jafão estava enchendo a balão de ar para ir atrás de Lilião e da sentopéia então o balão se encheu lá vai Jafão então Jafão agarrou a laranja com força e quase que Lilião caiu e então a laranja se despedaçou toda e um monte de pedaços se espalhou então o Jafão conseguiu o que queria comeu seu sorvete e foi assim que a carta ficou de alha na sentopéia de Jafão e viverão felizes para sempre.

FIN

ANEXO 27

Escola: Estadual Professor Roguira Barros.

Data: 30/08/2003.

Nome: Kuranda Silveira dos Santos.

Idade: 9 anos.

Série: 3ª "B"

Prof: Regina.



O SAPO E A CANTOPEIA

→ Um dia na floresta encantada dona Cantopeia foi até o congelado comprar um sorvete quando de repente... Veio doto sapo muito faminto.

→ Quando dona Cantopeia olhou para trás e viu a quem grandalhão como aquela cara feia, e todos os kichos olhando todo mundo começou a gritar porque o sapo pulou na direção da cantadinha.

→ Mais doto Pitagora foi mais esperto agarrou dona Cantopeia ligeiramente e o sapo caiu no chão.

→ Enquanto doto Pitagora e dona Cantopeia estavam em cima de uma fruta que se chama: fruta-pão o sapo teve uma ideia.

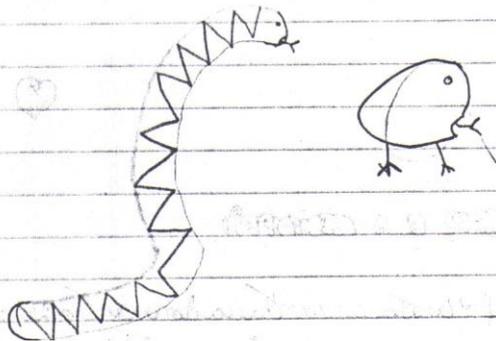
→ O sapo pegou uma bomba de ar e uma litchiga e começou a bombear a litchiga que estava vazia agora ficou cheia de ar e depois amarrou um barbante na boca da litchiga e se segurou, a litchiga começou a inflar.

→ E quando o sapo estava seguro na fruta-pão a damada amalha meteu o pé na litchiga mais não adiantou mais a damadinha tirou a última carta na manga.

→ A U Cantopeia...

→ A alilha criou a fruta-pão como ervete.

→ Olhe como a cala esta historia. (Kim)



ANEXO 28

Escola = Julieta Galmon

Data = 27 de novembro de 2001

Idade = 4 anos Sere = 3º

Aluna = Agna Santos Gonçalves

Professora = Alzinete

O Sapo e a Sertapeia

Era uma vez um sapo que gostava de comer uma sertapeia um dia quando ela estava tomando sorvete apareceu o sapo ele olhou para ela e disse - hoje não sertapeia não me escapa quando o sapo pulou em cima dela apareceu um passarinho e pegou a sertapeia e levou até uma laranja que ficava lá em cima no alto o sapo pensou o que poderia alcançar pensou e pensou até que teve uma ideia ele pegou uma bola de sapo cheio de ar e subiu até onde estava a sertapeia a abelha viu o que estava acontecendo pegou um serrão onde o sapo estava e serrou até que o sapo caiu ele ficou todo enfiado um dia quando o sapo estava tomando sorvete apareceu uma cobra bem grande e comeu o sapo e então todos puderam ficar felizes.

ANEXO 29

Escrito guilherme calmon

nota 27 / 11/01

Nome: trairão de seus amigos

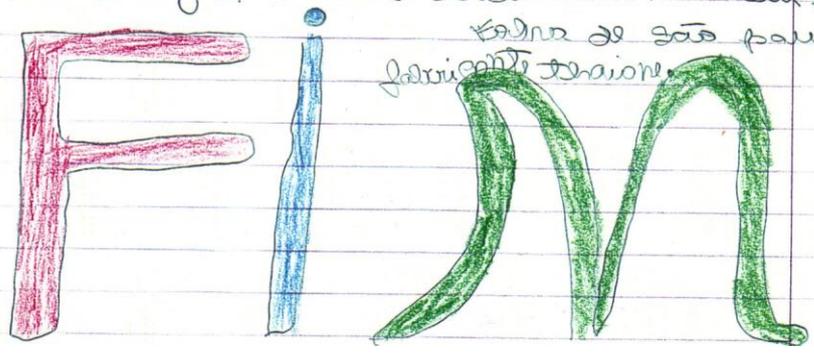
Prof: Alzineia Barros Pereira idade 9 anos serie 3-

O sapo guloso

Era uma vez uma entopeira que tinha um sarrete um sapo guloso queria pegar comida da entopeira o sapo ia pular encima dela o sapo guloso se deu mal e passou pegou a entopeira e o sapo usou a cara no chão.

E depois ele ficou pensando e pensando em uma ideia que poderia fazer a entopeira. De repente achou uma enxada e usou a usou no lugar que os dois estavam quando o sapo viu a entopeira que ia agarrala uma alilha apareceu com um sarrete na mão. Foi ligeiramente cortou e ganhou o sapo levou um belo tombo e por fim o sapo guloso machucado saiu pedindo desculpa aos seu amigos recebeu de presente um sarrete aquele sapo guloso quem dizia pedindo desculpa e arrependido na era em que o sapo foi vindo todo em furoto apareceu uma calça coral e para por fim an todos os amigos receberam um sarrete para não virar todos esquecerem o seu.

Escola de São Paulo
fazendo trairão



ANEXO 30

Escola Estadual Professor Nogueira Passos

Data: 29/08/2001

Professora Zildete

Nome Jamile dos Santos Nazari

Idade 10 anos

Série: 3ª A



A pequena centopeia e os animais

Um dia uma pequena centopeia estava no jardim tomando seu belo solzinho.

Foi quando chegou o malvado sapo, que também vivia lá, o malvado sapo deu um pulo bem alto que assustou a pobrezinha de repente apareceram as minhocas, a abelhinha, e o pica-pau colorido, ficaram tremendo de medo.

Os bichos ficaram com medo mas tinha ainda um pouco de coragem e derrotaram o grande sapo e deguaram suas comidinhas, mas não demorou para aquele sapo malvado voltar para lá perturbarem.

Ele ficou pensando bastante e resolveu preparar uma grande armadilha, pegou seus equipamentos debaixo do pé da monguira, lá que a abelhinha, o pica-pau, e a pequena centopeia morava, com um macho o sapo encheu o buraco e na porta colocou uma tampa e segurou e sabia qual não foi o susto dos bichinhos, se enfiaram numa manga e saltou o buraco e os bichos muito espantados correram o sapo malvado, a fofoca foi tão forte que ficou tão machucado e enfim conseguiu um solzinho da centopeia que com seus amigos foram felizes e cheios de amor no grande seu e uma parte do dia

ANEXO 31

Escola: Juleia Balmon
Data: 27 de Setembro de 2001
Nome: Glenda Elis Oliveira Lourenço
Prof: Rogério Soares Pereira
Idade: 9 anos Série: 3ª

O Sapo e a Centopeia

Era uma vez um sapo que queria comer uma centopeia que estava tomando banho, aí ele foi ao ataque e quando ele foi pegar ela apareceu um passarinho e duas minhocas e um abelha e o passarinho levou ela para o céu, e botou a centopeia no ninho dele e o sapo ficou de lá de baixo pensando.

E lavem a abelha avisou que o sapo estava subindo para pegar a centopeia, e ele conseguiu chegar lá em cima do ninho ele tomou o ninho deles, aí a abelha furou o balão do sapo caiu. Cric, Ploft! E o sapo foi embora todo inchado e todos tomaram banho e apareceu a cobra que queria o coração do sapo.

Os personagens



ANEXO 32

Estrela = Estrela de mar pra = roqueira passos

data = 29/08/2005

aluna = Zuzi Pacheco Almeida

prof = Uldete

idade = 12 anos

série = 3º A

Sasão e Dalila

Era um vez um sapo muito grande que se chamava Sasão um dia Sasão saiu do seu lar, desejar para ir fazer muito dinheiro viu um sêntaplio que se chamava Dalila quando Sasão havia fez uma cara feia e cometeu o seu porque viu a linda pequeneta com um delicioso sariete de morango com uma cereja encima.

Sasão não aguentou a vontade de provar aquele delicioso e apetitoso sariete, então pulou rapidamente para cima do sariete quando estava o ponto de pegar chegou um passarinho para atrapalhar tudo e acabou levando Dalila com duas garas enorme então Dalila tão nervosa saltou e sariete no chão o passarinho levou Dalila para bem longe dali.

Dalila ajustado o olho para o ponto de passar, então Sasão pegou um pedaço de ar e enchou o balão para poder salvar Dalila das garas do passarinho, depois de ter enchido o balão Sasão amarrou uma corda e cortou o meio, se segurou na linha depois saiu correndo para o tronco onde se

encontrava Dalila chegando lá um alie-
lha muito da esperta furou o balão en-
tão Sarão pulou encima da prula que
estava lá encima querendo pegar Dalila
então o passarinho pegou Dalila e ele me-
pe Sarão como era tão pesado a ca-
lhou torcendo o pão.

Sarão acabou sendo engolido e todos
foram felizes.

F I M

ANEXO 33

Escola Estadual Prof. Moqueira Passos

Data 29/08/01

Aluna Milena da Silva Santos

Prof.ª Eudete

Idade do aluno = 10 anos

Série 3ª

Confusão no jardim

Era uma vez um lindo jardim. Nesse jardim havia um sapo, uma lagarta, um pássaro, e uma abelha.

Este sapo queria muito comer essa lagarta, que por sinal estava com um carrete na mão, quer dizer, ele queria mesmo era comer a lagarta e tomar seu carrete.

Bem... Mas continuando.

Um dia a lagarta passeava com seu carrete e de repente... Veio aquele sapo bem grande na sua direção mas o pássaro veio na maior velocidade e levou a lagarta no seus pés. e... o sapo caiu no chão e se machucou.

Mas a dorado do sapo não desistiu mesmo e resolveu armar um plano. Então no dia seguinte ele pôs seu plano em prática.

Mais... Tudo deu errado de novo e ele tornou a se machucar... e um dia ele conseguiu o carrete mais não conseguiu tomar.

{Fim}

Espero que vocês gostem da história e a gostem especialmente para vocês.

ANEXO 34

Escola Estadual Professor Nazulinha Passos

Aluno: Anderson

Data: 30/08/2009

Idade: 10 anos

Série: 3ª B

Dir: Regina

O sapo faminto

era uma vez, um sapo chamado-se Roberto, ele queria comer Electra, que era a sentença, lá estava de trás de um Cogumelo e Champanha verde.

Ai Roberto foi em cima de Electra para ele comer lá, mas só que apareceu Andrew salvando Electra, Roberto deu de cara no chão. até que Roberto pensou, pensei e achou a solução. Encheu um balão e foi andando, chegando lá de longe o balão e pegou na mão, mas só que à noite virou a meditação que seguiu a mão e a mão que é esplendida.

Ai Roberto desistiu de comer Electra e, foi comprar um serpente para ele, até que uma cobra apareceu chamada-se Adelaide que queria comer Roberto.

ANEXO 35

Escola Estadual Professor Reguiliza Passos

data 30/08/01

aluno Alex Santana dos Santos

idade 10 anos

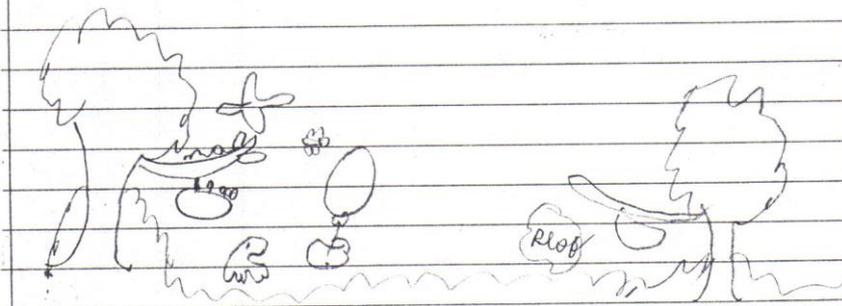
serie 7^o/B

Disc: Regena

x O Sapo e a Lagarta x

x Era uma vez um sapo e a lagarta o sapo estava com muita fome e a lagarta e o sapo falou que comida boa na minha frente e a pequena lagarta falou em seu recomeço por um sapo e foi assim o sapo comeu a traça da pequena lagarta e passou o dia o sapo tentando pegar a lagarta e a bolha também veio e o passageiro levou a lagarta para a estrada e foi.

2 o sapo falou como eu poderia comer o sapo e a lagarta com o balão na frente e o sapo também e a lagarta falou - eu estou cheio de sapo e a lagarta chamou a missa gigante e o sapo saiu machucado.



ANEXO 36

Escola: Julietta Colman

Data: 20/11/03

Aluno: Vanessa Oliveira Silva

Idade: 10 anos Série: 3º PPA F: Argemir

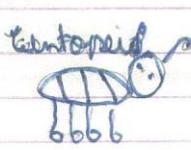
O Sapo o Centopéia e o Zorute!
Um belo dia a centopéia Anna vai comprar uma zorzete e foi quando guarda o sapo começou a alhar para seu zorzete. Ele pulou em zombarias mas ela deu dois pulinhos e caiu com o nariz. Ele começou a fazer carita, e ela ficou muito assustada.

Anna comeu o sapo com de casa e chão. Ele começou a pensar em várias formas para conseguir tomar um zorzete. Ela com uma moedinha de zorzete tentou o dele.

O sapo pulou como de uma jaca lá estava uma aranha um passarinho e a Anna. Ele pensou que fazer zorzete com o de zorzete. Ela jogou não aguentou o peso dele e então ele caiu e a jaca ficou imitada.

Todos os meninos comeram do Sapo.

Ele lutou tanto por um zorzete conseguiu mais se achou que não pi porque a cobra está di olho.



ANEXO 37

Escola: Julista Calmon

Data: 27 de novembro de 2001

Nome: Dalma Perez Dias Idade: 9 anos Série: 3º

Prop^ª: Alzinete Soares Pereira

O sapo comilão

Era uma vez um sapo comilão que comia tudo o que via.

Um belo dia pela manhã o sapo encontrou uma centopeia tomando sorvete, o sapo lambendo os lábios pulou em cima da centopeia daí apareceu um passarinho que salvou a centopeia e levou para um pé de maçã, o sapo ficou pensando como rular e pegou uma lombra de ar para encher uma bexiga nesse momento estava passando uma abelha, o sapo encheu a bexiga e conseguiu rular na areia e a centopeia e o passarinho gritaram:

— Socorro! Socorro!

A abelha que estava perto parou e o sapo com medo caiu e se machucou e pegou o sorvete.

A centopeia, a abelha e o passarinho foram procurar a colmeia de repente a colmeia apareceu, o sapo estava distraído tomando sorvete e não o sapo morreu.

ANEXO 38

Escola Julieta Balmon

Data 20 de novembro de 2003

Nome Elton Costa Silva | Idade: 30

Serie: 3ª Serie Profª Alzinete

o Sapo assassino

Éi um longo dia viuha uma cicopeia comendo sorvete de repente um sapo gigante, verde e mofofo apareceu para ataquar-la de repente uma ave ficou furca para ajuda-la.

- Éi sapo assassino deixo ele disse a passarinho.

- Nunca!

disse o sapo.

Então o passarinho pegou a cicopeia e fugiu para uma macã e o sapo se esbrachou no chão.

Depois disto tudo o sapo se levantou e como o sapo viu que passou a cicopeia encima de uma macã pensou em um modo de cosarar.

Então ele pensou em uma bomba e entrou a trabalhar para sobri ele aconteceu porque uma abelha ruiu a talinha e caiu no chão ele ficou muito feliz depois que desculpas e ganhou um presente um bran sorvete com uma reseta mesma do sorvete mais não pagou todos os seus pecados e apareceu uma devoradora de sapo para comelo e ele saiu correndo e nunca mais ele votou.

FIM

ANEXO 39

Escrita: Juliana Lealmon
Data: 17 de novembro de 2001
Nome: Priscila da Costa Teles
Professora: Alzinete Soares Pereira
Idade: 10 anos, Série: 3ª

A centopeia e o sapo

Era uma vez uma bichinho chamado centopeia ele era tão bom, teve um dia que chegou um sapo muito mal que queria pegar ele. Então um pássaro e pegou a centopeia e o sapo bateu com a cara no chão, o sapo estava falando ideias para pegar a centopeia, o sapo pegou uma vambra de encher e ele ficou em cima do balão que o balão foi subindo e subindo até que chegou perto onde a centopeia estava como pássaro e tinha uma abelha perto da centopeia. O sapo largou o balão e ficou empenhado em uma coisa que fica grudada numa árvore, o pássaro cortou e o sapo caiu junto, o sapo ficou todo ferido aí chegou uma cobra muito grande que queria pegar o sapo e o sapo ficou morrendo de medo e saiu, a centopeia o pássaro e a abelha viveram felizes para sempre.

ANEXO 40

Escrito pelo balaxen

Data 20/11/2001

Nome fantasia J.S. Wilson 10 Serie 3 Pro Algenato

O Cuidado com o corpo

• Era uma vez um sapo com muita fome ia fazer 3 refeições que ele não comea nada as 12:30 horas uma centopeia passava com um sorvete de cascalho de coco com morango e uma cereja em cima quando ele viu ele apressou e começou a lamber os bicos

• Ele não aguentou e pum pulou em cima da centopeia. A centopeia se assustou, muito a centopeia pegou o sorvete para o alto e o sorvete caiu no chão na noite que ele pulou o passarinho pegou o Centopédio e levou para cima da laranja. A abelha ficou olhando tudo e falou, - cuidado com esse sapo ele esta faminto. Mesmo assim o sapo não desistiu.

• o sapo falou - fa sei vou mcher uma buchi-ga e vou amarrar para poder chega-la. Quase que o plano do sapo partiu. Ele sufriu em cima da laranja mais na hora n o passarinho pegou a centopeia (Thau).

• A abelha pegou o sorvete e tirou a laranja croc - hi alguma coisa caiu e disse a minhoca PHATI - foi o sapo morto do ferro.

• No outro dia todos estavam chupando pedale e sorvete. E a cobra viu o sapo com o corpo todo enfiado e deu o sorvete a ele. E hoje que esse como e a primeira coisa gostosa falar a cobra e devorou o sapo.

Escola: Estadual Professor. Maguiera Passos
 Idade: 10 anos / Saire de Almeida, Lucelis
 Série: 4º B
 Professor: Belmira
 Data: 27/8/2003

1) Sapo mem lobo mem nada

1-

Um lobo viu o sapo hércules que, era
 chamado de mem lobo e mem nada, estava
 andando quando de repente se deparou com
 uma centopeia que estava andando.
 hércules rapidamente abriu a boca
 para comer a centopeia mas rapidamente
 um farsante agarrou-se na centopeia,
 e levou-a para uma caverna, o sapo
 tentou de tudo mas nada adiantou, depois
 o sapo soltou uma língua e subiu, mas
 o farsante levou, a língua e o sapo
 caiu no chão e se machucou todo
 e acabou ganhando um sarrete
 mas na primeira mordida uma
 cobra veio e comou o sarrete
 e assim ele viu que valeu
 a pena esse apelido mem
 lobo mem nada.

ANEXO 42

Escola Estadual Professor Nogueira Passos

Data: 30/08/2001

Nome: Gleice Castro de Almeida

Idade: 10 anos.

Série: 4º A

Prof: Roza Bamberg.

Os animais gulosos

Era uma vez uma serepeia muito bonitinha que um dia ela resolveu comprar um sorvete de morango. Quando ela foi chupar o sorvete tão gostoso, veio um sapo muito grande. Quando ele viu o sorvete, ele ficou com água na boca, e que ria avançar na serepeia para pegar o sorvete. Mas ele não conseguiu.

Depois ele veio muitos bichos com água na boca. Veio abelha, um pássaro e duas minhocas. A beitadinha da serepeia, de tão assustada largou o sorvete.

Quando o sapo avançou em cima da serepeia, ele caiu e todos os animais deram rizada da cara do sapo.

Depois o sapo pensou muitas coisas para se livrar desses bichos.

Os bichos estavam fugindo do sapo.

Os bichos subiram em cima de um galho.

O sapo encheu um balão, e chegou a tê-lo.

Mas a abelha cortou a parte de baixo do galho, e o sapo na cair e se enfiou no seu balão.

Mas os bichos assopraram bem forte, e o balão rasou e caiu no chão o balão e o sapo.

Depois desta queda o sapo conseguiu chupar o sorvete.

Mas quando ele foi colocar na boca veio uma cobra muito grande.

Que sofrimento deste sapo viu!

Fim.

ANEXO 43

Escola Estadual Professor Osquias Rom

Data: 30/08/2004

Nome: Diego dos Santos Souza

Idade: 11 Anos

Série: 4ª A

Bús. R. Ruy B. Romberg.

x Tudo Por um Sorriso.

Um dia um sapo bem grande queria provar o sorriso de uma semente. Mas a semente não queria dar um pouco a aquele sapo mas de não aceitou um mão e logo pulou em cima da semente.

O vento da semente era que no momento que o sapo iria cair bem em cima dela um passarinho apareceu e saltou bem na boca. O sapo, pensou e pensou até que ele teve uma grande ideia, não pegar um bexiga de ar e não embalar uma bexiga de ar e não pegar aquele sorriso.

Logo depois ali de di disse o passarinho, e apareceu uma grande amiga a abelha e para a surpresa da semente e do passarinho a abelha estava com um sorriso. De repente apareceu aquele sapo e ele disse passe para car esse sorriso a abelha teve uma ideia e ela cortou o talo da maçom. O sapo se emburachou no chão.

Os animais quase morrem de dor e tristeza. Mas o sapo conseguiu o que queria o sorriso bem gostoso.

A abelha ficou com um sorriso e o passarinho ficou com um sorriso e as minhocas ficaram com um sorriso. Para a surpresa do sapo emburachado apareceu um grande e fofinho coelho para tomar o seu sorriso esse sapo.

Para a minhoca de todos tudo acabou em dor.

FIM

ANEXO 44

Escola Yulieta Cabmon

Data - 20/11/03 Série = 4º idade = 12 anos

Aluno = Lucimélia Santos da Cruz

Pró = Norma Tierno = Respartino

Turma = única curso = I. Fundamental

A Sentopéia e o Sapo

Era uma vez uma sentopéia que passava com o seu sorvete nas mãos quando o sapo euque se deliciou ao ver o sorvete da sentopéia o joça e ele logo saltou em cima da sentopéia ela ficou muito abustada e se abalou rapidamente. E o passarinho viu em direção da joça e a carregou rapidamente. E o sapo euque não sabia o que estava acontecendo ele não sabia o que estava acontecendo nem sabia o que estava pensando quando viu a sentopéia e o passarinho em cima da laranjeira ficou abestalhado aí ele pegou uma tremola de ar e encheu uma tela e segurou bem firme a tela e levou encima da laranjeira e a estalou. Serrou a calça da laranjeira e aí o sapo caiu no chão outra vez e as minhocas ficaram olhando rindo do sapo e no fim a sentopéia com o seu sorvete a minhoca e o seu picolé o sapo já estava muito frito pegou o sorvete e levou uma colher de leite para ela e atacou pelas costas

FIM

ANEXO 45

Escola Julieta location
 Data = 21/11/2003
 Nome = Cristiane Novas das Santos
 Idade = 33 anos
 Sexo = F
 Pro = Morona

O Sapo e a centopeia

Era uma vez um sapo que queria pegar a centopeia para comê-la e o sapo chegou lá e comeu a centopeia e chegaram os amigos dele para vê-lo mas ele não estava lá.

O bom rapado passou e pegou a centopeia e o sapo ficou com a cara feia e as duas miúdas ficaram de lado dele junto da atelha.

Eles para cada um de susto com uma ma de uma arvore com de toda uma casa de marionbudo e o sapo ficou bem como ele pode se a dar a eles.

Então ele pegou uma bomba de gás para embeber uma bola mas e que o plano do sapo comece com o balão ele buliu al ar chegou lá e que não conseguiu com o seu jeito aí ficou pouco o balão e passou a cora e o sapo passou a fazer para de gendear com a cora que está na mão da atelha e a cora se de marionbudo e ele caiu com em pedacinhos por todo o lado marionbudo.

Todo o grupo resou ven de xar eles com o sorvete mas em tou a cora e

Altera = Cristiane Novas das Santos

ANEXO 46

Escola Estadual Heloisa Passos

Aluna Karoline Mizushima

Sidade 10

Serie 4: B.

Professor Belmira

Data 27-8-2001



O sapinho e a centopeia

Era uma vez uma centopeia que estava tomando banho, de repente aparece um grilo. Tendo o zito que queria comer a pobre centopeia, vai ele tentar agarrá-la mor-tite e por isso quer matá-la e salvar a a colheu encima de uma boronja. O papo começou: - Comecei a subir ali com um ar-zão, uma mala, a grilão com uma fomba de ar, ele pegou a bomba e uma bochiga e a ancha e subiu e pulou na boronja mas a tita pegou a centopeia e a abella começou a rir a boronja e a depois veio e quebrou o péso, o bico. Eles dois ficaram com o do sapo e deu um círculo e a história acabou. Tudo de novo com o sapo e a colheita.

ANEXO 47

Cidade = Sulista, Balmon

Data = 20 / 11 / 004.

Nome = Jéssica de Jesus Farias.

Idade = 10

Série = 4º

Prof: Norma

o sapo e a centopeia

Em uma manhã ensolarada, um emersue sa no zambuto sei para procurar comida.

No meio do caminho ele viu uma linda centopeia tentando serrote, e assim como es taria tão garruto avançou eusima da centopeia, mas ele falou porque após ele avançar emsima dela um limido pando co lorida apante salvando-a das garras de sa po.

O pombo levou a centopeia para um galho de uma arvore muito alta. Mas o sa po não possa alcançá-lo. Mas mesmo assim o sapo conseguiu alcançá-lo, e subiu como 9 file crebe um ledão e balce emsima de sua feu to onde elas estavam, mas mesmo assim ele galha mesamente, após ele subiu na fatura uma alrelinha pega um serrote e corta a que ta zagendo que o sapo caiu no chão se machu cando. Após ele caiu no chão ele fala:

Eu não quero comer você, eu só quero tomar serrote também, e assim a centopeia destruiu ser rote para todos.

Mas o sapo não tem sorte, porque após o sapo ver a serrote é enadido por uma emersue.

ANEXO 48

Escola Estadual Professor Nogueira Passos

Data - 30/08/2005

Rua - Roza

Aluna - Larissa Araújo S. Lima

Serie - 4º "A"

Professora - Roza Bromberg

idade - 10 anos

O Sapo e a sentopéia

Era uma vez um sapo viu uma sentopéia chupando sorvete e ele ficou com água na boca e pulou encima do sentopéia e o sorvete caiu mas só que o passarinho pousou a sentopéia e o sapo mexeu a cara no chão e as minhocas, e a abelha deram muita risada.

Rei o passarinho levou a sentopéia para o seu ninho e o sapo ficou pensando o que ia fazer para pegar a sentopéia e pensou e pegou um balão encheu e levou no ninho onde estava os bichinhos.

E ele sobiu mas a abelha tentou cortar o pau do ninho mas só que ela não conseguiu e com seu ferrão picou o balão e ele caiu de pernas para cima e se quebrou todo.

Outro dia todos os bichos estava chupando picolé e sorvete, e apareceu uma cobra enorme de olho no sorvete do sapo.

ANEXO 49

Escola Estadual Professor Roqueiro Passos

Aluna = Kátia

Idade = 13 anos

Série = 4º B

Professora = Belmira

Data = 27/08/09

O sapo e a setopeia

Era uma vez um sapo muito malhado que se queria as coisas dos bichos. Um dia de manhã estava pulando e viu uma setopeia chupando sorvete. O sapo estava de água na boca.

O sapo não gostou de nada, nada de a setopeia que chupando sorvete então ele ficou com muita raiva resolveu pula mesmo da baidinha da setopeia.

O enorme milagre aconteceu apareceu um passarinho sobre a setopeia.

O sapo ficou, e ficou pensando no que ele ia aprontar então ele pensou que pegue uma beldade e não subiu até a alilha como era sabido este sorvete o galho da laranja então o sapo caiu no chão e fez plaf?

Então apareceu um lagarto muito grande. a setopeia ganhou sorvete, o sapo ganhou sorvete, os lombriças ganharam picolé, o passarinho ganhou picolé e a alilha ganhou sorvete e o sábio saiu todo quebrado.

ANEXO 50

Escola Estadual Profª Nogueira Passos

Aluno: Lucas Martins Perdigão

Idade: 10 anos

Série: 4ª série

Professora: Belmira

Data: 27/08/2001

O sapo e a centopéia

Era um dia calmo e feliz, na clareira da floresta, tudo estava bom, bem, quase tudo.

O sapo tramava mais uma para pegar a pequena centopéia, escondido atrás da moita:

- Hoje eu a pego! - sussurrou o sapo.

A centopéia e seus amigos estavam tomando sorvete, quando... O sapo pula para pegar a centopéia! Mas felizmente o seu amigo passaro, pega a centopéia primeiro:

- Essa foi por pouco! - fala o passaro

- Obrigado - disse a centopéia.

O passaro leva ela até um lugar mais seguro, encima de uma fruta. O sapo não conseguia alcançar, nem pulando, até que ele pensa:

"Tive uma grande idéia". O sapo pega uma bomba e enche um balão e flutua até os dois:

- Agora te peguei! - diz o sapo

Mas o sapo era pesado e cai junto com a fruta

⇒ No final eles fazem as pazes e todos vão tomar sorvete na clareira, inclusive o sapo, de repente...

grande cobra sai da moita
- Vou te pegar! — diz a cobra
E assim foi, o sapo pega a centopéia,
a cobra pega o sapo, o garvão pega a
cobra e assim a diante.

Fim

ANEXO 51

Escola - Juleta Calmon

Data - 20/11/2001

Aluna - Naulma Tramy Garvalho Silva

Idade = 11 anos Série = 4ª Pratz = Nrozema

Aluna = Naulma Tramy Co. 5



A Santopia ia caminhando com um saracite nas mãos quando de repente apareceu um enorme sapo ele pulou encima da Santopia mais graças a um passarinho que ia.

Passado e pegou graças a ele a Santopia escapou logo depois o sapo ficou pensando e teve uma ideia de ir para uma ilha e pode graças a árvore de Tangerina e pulou no ar e conseguiu alcançar a árvore e deu um só pulo em cima da Tangerina mais o pássaro que o sapo pegou a Santopia de repente a pareceu uma abelhinha a pareceu mais o sapo conseguiu alcançar a Tangerina mais a abelhinha foi esperta e cortou a Tangerina e o sapo se esturachou no chão mais logo o mal que o sapo fez para a Santopia ele vai receber de volta no fim de tudo isso chegou uma cobra com o gostou do saracite do sapo.

Fim

ANEXO 52

13
Escola Estadual Prof. Nazário Pedro Data 27/10/84
Aluno: Leonor de Cavalcanti
Idade: 11 anos
Série: 4º B
Prof: Belmira P. C. da Mata

Amizade e convulsão.

Era uma vez, uma pequena joia de florista, em que vivia alguns animais em grande harmonia.

Até a chegada de um lobo muito "má", que destruiu a vida de pequenos animais.

Em um dia, trabalhando a centopéia estava na loja de um coqueiro tomando uma lanchete, até que o lobo viu e decidiu atacar.

Quando a cobra viu aquela situação que o lobo ia cometer, resolveu saltar e converteu para um zuto que estava com a tala pregada a uma parede. Mas o lobo teve uma ideia. Encheu uma bexiga e levou até lá, quando se aproximou a uma folha de arvore que deslumbra o lobo e o lobo machucado caiu no chão.

O lobo aprendeu a lição e ficou amigo do vizinho. Até que um dia de estava na loja tomando lanchete e houve uma colera de um del e a ...!

ANEXO 53

Escola: Estadual Professor M. Passos

Data: 30.08.01

Nome: Aline Macedo

Idade: 12 anos

Série: 4ª A

Preferência: Raza

Numa sexta tarde de cola guania a laguatimba rezavel Toma um sarvete e Passia no bousgu, e lá por guania chigada lá guania comecal a passia quado desepete uma imami coisa se apresinado mais guania certimud a carrimba era o julimba e sapo com uma feri danada e já está salvacione a cidade da guania.

Mais o julimba não queria sabe de nada se quibia devara a guania e ele dulo para de seu banti mai logo aparecel a zugu o passara e logo rapido zugu pegal guania cedo o julimba e o pagala e as miquinta e a atelha talre a fundo.

Escola = Julieta Calmon
 Data = 20 de novembro de 2001
 Aluna = Eurique Bastos Pais
 Idade = 12 anos 4ª
 PTO = Norma

O capo malvado

Era uma vez um capo malvado que queria pega o sorriso de centopelha uma vez o capo estava preparado para atacar a centopelha e passarilho viu de lá de cima e velho vendo rapidamente e pegou a centopelha e o capo caiu no chão e a mulhoca e a abelha ficou dando zigo da deli o capo ficou muito enlutado e quando o capo olhar pro cima ele viu o passarilho e a centopelha.

Mas o capo muito esperto encher um balão e subiu no por de arvore mas a abelha muito esperta cotou o pedasso e o capo caiu do chão e ficou todo quebrado e a centopelha fez um acendo eu dei um sorriso a você se você deixo eu e meus amigos empal e o capo comecou e finalmente estaria com o seu sorriso na mal.

Mas chegou uma cobra e comeu o capo e a sim a centopelha e os amigos dela ficaram livres para sempre.

Exercício = Juliana Galmon

Data = 20/11/2005

Nome = Valença Jesus de Santana

Idade = 10

Série = 4ª

Proj: Norma

Título: O Sapo e sua zome

— Algun tempo atrás o sapo estava procurando comida e na frente dele tinha um réptil que tinha acabado de comprar um sorvete de morango, e então ele pulou encima da réptil, por cima dela porque o seu amiguinho passado ajudou ele, e o sapo bateu a cara no chão, e então ele parou e pensou, como é que eu vou lá em cima. E ele pegou um pedaço e um pedaço e começou a encher e conseguiu o parvato lutou pela sua comida, e aí ela falou: para da qui se não você vai cair. E em tão a alilha cortou a maça e ele caiu dum e todos riram da cara dele e ficou todo quebrado. E ele comprou um sorvete e uma colina apareceu e quis tema o seu sorvete.

ANEXO 56

Escola = Julieta Calmon
Data = 2015/2003
Nome = Jaqueline Lima
Idade = 11 anos
Série = 4ª Única
Prê = Norma

Tema: O amor do sapo pelo sarrite.

Era uma vez um sapo que amava sarrite.
Um dia o sapo estava passando pela floresta quando ele viu uma sarriteira chupando sarrite. Ele queria o sarrite, ele deu um salto na sarriteira quando ele pulou em cima da sarriteira o passarinho pegou ela e o sapo se levantou no chão cobrado de raiva.

Quando ele levantou viu a sarriteira e o passarinho enfiado na laranja, ele ficou pensando ele fazia para ir até lá quando ele pegou encheu uma bota e subiu quando ele viu a abelha falará com o passarinho quando o sapo subiu na laranja, a abelha estava a bota quando foi mais tarde táva chupando picolé e sarrite a parecia uma colmeia que viu o sapo chupando sarrite dentro as bexigas.

Fim

autora: Jaqueline L.

ANEXO 57

Escola Yuliete Colmem

Data = 20/11/2

Serie = 4º

Aluno = Yoceline Aguedo Santos

Pro = Norma

idade = 12 anos

O sapo gãmino

Era uma vez um sapo muito gãmino tinha muito tempo que ele não comia nada. Estava a procura de inseto e no meio do caminho ele encontrou uma bentopeia.

Que estava chupando doze ele queria a tomo o doze dela foi pula e caiu no chão depois ele pensou um plano encheu uma bola de ar para pega.

A bentopeia encima da arvore chegou ate lá segurou na lanterna. caiu no chão mais conseguiu pega

O que ele queria só que apareceu uma cobra muito grande que estava com muita fome e queria come-lo.

YIM

ANEXO 58

Escola Estadual Professor Nogueira Passos

Data: 30/08/01

Nome: Rline Viana

Série: 4ª A - 11 anos

Prof: Rogo

O Sapo e a Centopeia

Era uma vez uma centopeia rotinha ela estava passando quando apareceu um sapo verde ele deu um pulo para pegar a centopeia e quase botou em uma minhoca e em um passaros, na hora que ele pulou ele caiu no chão e uma abelha ficou olhando o sapo pensou o que podia fazer o passaros e a centopeia estava em cima de uma fruta e a abelha viu, o sapo pegou um balão e encheu ele com amarelo no sapo o sapo começou a voar na direção da fruta a abelha furou o balão e o sapo caiu de novo no chão.

O sapo estava tomando seu sorvete ele lá todo agulhado com um passaros uma centopeia e duas minhocas e apareceu uma obra faminta.

ANEXO 59

Escrita Juleta Edmon

Data 20 de novembro de 2004

Serie 4ª P. no. 14 idade 12 anos

Nome = 3 Pais das Santos Conceição

A Sentopéia

Era uma vez uma sentopéia que estava passando tomando sorvete.

Quando de repente apareceu um sapo. que via motora e toma o sorvete ela tomou um susto quando viu o sapo já pulando em cima dela quando um pardalinho pegou ela e colocou em cima da árvore.

A sentopéia disse: O nome é Biliba obrigado por me salvar e o seu nome como é?

O pardalinho respondeu: Tico Tico e essa é a Biliba aqui eu me chamo a Pequeninha.

O pardalinho falou olhe o sapo está enchendo uma bola de or de esta saindo mas

o pardalinho falou tire a Biliba daqui que eu cuido desse sapo grande a Biliba cortou a árvore e o sapo despenhou de lá de cima e o pardalinho Tico Tico colocou a sentopéia em uma galinha na árvore e comprou o sorvete e deu à sentopéia e os dois minhoquinhas que era amigos dele e a árvore, e o sapo e ficou com a quando o sapo estava indo em terra apareceu uma cobra atrás dele.

Sim

altura = 3 Pais

Escola = Julieta Galmon

Data = 20/11/2001

Pró = Norma

Aluna = Amanda Bispo da Cruz

Idade = 13 anos

Série = 4^ª

O sapo e a lagarta

O sapo estava com fome e de repente apareceu uma lagarta passando pela floresta. Lá a búfalo viu a lagarta e a passarinha foi lá e pagou a lagarta e o sapo caiu no chão.

O sapo ficou pensando em um plano e a passarinha e a lagarta subiu na árvore e o sapo pegou uma lixa e amolou o bico e subiu na árvore e segurou na maçã e a abelha pegou o coto e curvou o galho da maçã e o sapo caiu no chão plantando a semente deu uma surra no sapo.



SE FICAR, O BICHO PEGA

Uma historinha completa, sem nenhuma palavra, mas com muita imaginação. A criança perceberá por si mesma o quanto a solidariedade pode proteger o mais fraco dos animaizinhos. O cuidado primoroso na criação das ilustrações faz deste trabalho um dos melhores livros sem texto à disposição dos pequenos leitores.

Para crianças em fase de alfabetização.

HORA DA
FANTASIA

SE FICAR, O BICHO PEGA

REGINA SIGUEMOTO
JOSÉ CARLOS MARTINEZ

23^a
IMPRESSÃO



ISBN 85-16-00458-9



9 788516 004583


EDITORA
MODERNA


EDITORA
MODERNA

Coordenação editorial: Maristela Petrili de Almeida Leite

Artes: Sidnei Moura (coordenador)

Capa e ilustrações: José Carlos Martinez

Composição: Typelaser Desenvolvimento Editorial

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Centrais Imppressoras Brasileiras Ltda.

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Siguemoto, Regina.

Se ficar o bicho pega / Regina Siguemoto, José Carlos Martinez. -- São Paulo : Moderna, 1991. -- (Coleção hora da fantasia)

1. Literatura infanto-juvenil I. Martinez, José Carlos, 1953- II. Título. III. Série.

91-0024

CDD-028.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infanto-juvenil 028.5

ISBN 85-16-00458-9

Todos os direitos reservados

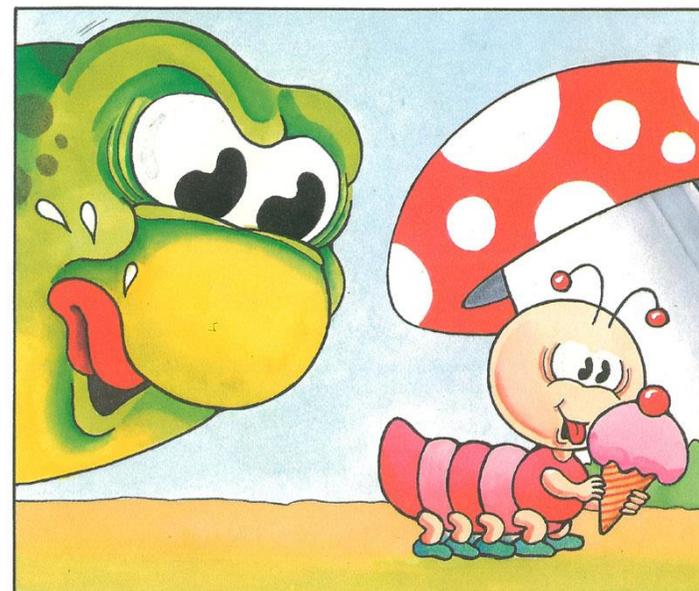
EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0...11) 6090-1500
Fax (0...11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2001

Impresso no Brasil

REGINA SIGUEMOTO
JOSÉ CARLOS MARTINEZ

SE FICAR, O BICHO PEGA



Coleção Hora da Fantasia



