

BCH

BH/UFC

A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO COESO:

Um estudo evolutivo da produção oral e escrita

por

Maria Elias Soares

Tese apresentada ao Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras (Linguística Aplicada ao Português).

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Maria Sicuro Corrêa.

Departamento de Letras

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - 1991

BH/UFC

Aos que me contaram suas histórias...

e

a todos os que tornaram este momento possível.

## AGRADECIMENTOS

BCH

BH/UFC

- à Profa. Letícia Corrêa, pelas observações criteriosas e o apoio constante;
- aos Professores Eneida Bomfim, Jürgen Heye e Marisa Pimenta-Bueno, pela compreensão e ajuda em momentos distintos desta travessia;
- aos colegas e amigos, pelo incentivo;
- à direção e às professoras dos Colégios Nossa Senhora Auxiliadora e Nossa Senhora das Graças, especialmente à Celana e Arimar, por facilitarem o acesso às crianças;
- à Edineuda, pela presença da datilografia;
- à Arlete, Denise, Marilu e Marisa, que dividiram comigo inquietações e esperanças.

O presente trabalho constitui-se numa proposta de análise da produção e reprodução de narrativas do ponto de vista evolutivo, nas duas modalidades da língua - oral e escrita. Procura-se fazer um estudo das estratégias que as crianças elaboram para instaurar e constituir um texto coeso, a partir de uma discussão teórico-metodológica, relativa ao conceito de texto, como unidade de análise e modelo de produção lingüística; à relação entre dêixis e anáfora, como mecanismos instanciadores da continuidade discursiva, e aos métodos de elicitación de textos.

A ênfase do trabalho consiste em verificar de que modo a criança lida com certos recursos - os delimitadores - que indicam um conhecimento de um modelo de texto e que orientam sua organização temática. Trabalha-se, igualmente, com a questão da continuidade textual, em termos de sua configuração coesiva, colocando em foco, particularmente, a manutenção dos sujeitos temáticos, através da referência nominal, pronominal e anáfora zero. O estudo baseado na reprodução de narrativas sugere a possibilidade de tais recursos serem usados apenas para manter a continuidade textual, quando há apenas um personagem e, portanto, não há ambigüidade relativa ao papel dos participantes.

A análise da produção espontânea aponta para o fato de que formas de 1ª pessoa, referidas através da reiteração do pronome e do uso da anáfora zero, podem garantir a continuidade textual. Tanto o estudo da produção, como o da reprodução de narrativas permitem considerar anáfora

pronominal e zero como recursos que realizam a coesão de forma distinta, em relação ao ambiente em que ocorrem e ao momento em que se consolidam como estratégia para garantir a manutenção temática. Finalmente os resultados sugerem que não há isomorfia entre língua oral e língua escrita no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de estabelecer a seqüenciação do texto.

A study is presented of strategies used by children to start and build a connected text. Such analysis is based upon a theoretical/methodological discussion of the concept of the text as the unit of analysis of linguistic production in the school context; and of the methodology applied for eliciting narratives used to ensure discourse continuity. The discussion centers around the assumption that children use certain devices - the delimiters - which indicate that they are aware of textual patterns and to gear their structural and thematic organization. The thesis also considers the question of textual continuity in terms of cohesive configurations, focusing especially on the continuity of thematic subjects by means of nominal and pronominal reference as well as zero anaphora.

The study of narrative recall points towards the possibility that, when there is an ambiguity concerning the role of participants, such devices are used only for the sake of reference. The analysis of spontaneous production, on the other hand, suggests that the use of zero anaphora and the repetition of first person pronouns may ensure textual continuity. Both the study of production and recollection of narratives lead to the assumption that zero anaphora and

## ABSTRACT

BCH

BH/UFC

This study aims at analysing the production and recall of oral and written narratives.

A study is presented of strategies used by children to start and build a connected text. Such study is based upon a theoretical/methodological discussion of the concept of the text as the unit of analysis of linguistic production in the school context; and of the methodology applied for eliciting narratives used to ensure discourse continuity. The discussion centers around the assumption that children use certain devices - the delimiters - which a) indicate that they are aware a textual pattern and b) gear their structural and thematic organization. The thesis also considers the question of textual continuity in terms of cohesive configuration, focusing especially on the continuity of thematic subjects by means of nominal and pronominal reference as well as zero anaphora.

The study of narrative recall points towards the possibility that, when there is no ambiguity concerning the role of participants, such devices are used only for the sake of reference. The analysis of spontaneous production, on the other hand, suggests that the use of zero anaphora and the repetition of first person pronouns may ensure textual continuity. Both the study of production and recounting of narratives lead to the assumption that zero anaphora and

BCH

pronoun anaphora have distinct functions through which cohesion is achieved. Results also suggest that the choice of the linguistic modality may affect the anaphoric processes, since oral and written production and, consequently, the connecting strategies used in a text, depend upon its planning conditions.



INDICE DE QUADROS, TABELAS E GRAFICOS.....	11
INTRODUÇÃO.....	16
Capítulo 1	
ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS RELATIVOS AO ESTUDO DA PRODUÇÃO DO TEXTO EM LINGUA ORAL E ESCRITA.....	24
1.1. Considerações Gerais.....	24
1.2. A escrita como sistema de representação e como modalidade.....	27
1.3. A constituição de um modelo de produção de textos....	31
1.3.1. Conceito, delimitação e extensão do texto.....	31
1.3.2. O plano do texto.....	37
1.3.3. Modelos de produção de textos.....	39
1.3.4. O esquema narrativo.....	50
Capítulo 2	
RECURSOS DE COESÃO E A CONTINUIDADE TEMÁTICA E REFERENCIAL DO TEXTO NARRATIVO — FATORES RELEVANTES À ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	63
2.1. Dêixis, anáfora e continuidade textual.....	63
2.2. A tematização no discurso narrativo — emergência do sujeito temático.....	72



2.3. A instauração da estrutura temática — o papel dos delimitadores das fronteiras do texto..... 79

Capítulo 3

ANALISE DA REPRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS..... 93

3.1. Introdução..... 93

3.2. Método..... 100

3.3. Análise dos recursos para delimitação das fronteiras do texto..... 106

3.4. Análise dos recursos para manutenção do sujeito temático..... 110

3.5. Discussão..... 120

Capítulo 4

ESTUDO DA PRODUÇÃO ESPONTÂNEA DE NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS DE CRIANÇAS..... 127

4.1. Método..... 132

4.2. Análise dos Protocolos..... 136

4.2.1. A seleção e organização dos dados da experiência. 136

4.2.2. A constituição das fronteiras do texto..... 150

4.2.2.1. Como as crianças delimitam seu texto na modalidade oral..... 156

4.2.2.2. Como as crianças delimitam seu texto na modalidade escrita..... 162

4.2.2.3. Comparando modalidade oral e escrita..... 169

4.2.3. Desenvolvimento do esquema narrativo.....	173
4.2.4. Como a criança estabelece os elos coesivos no texto .....	183
4.2.4.1. Processos de seqüenciação do texto.....	183
4.2.5. A continuidade temática e referencial.....	196
4.2.5.1. Condições de entrada e permanência dos sujeitos temáticos.....	199
4.2.5.2. Recursos para manutenção do sujeito temático: reiteração pronominal e anáfora zero.....	202
4.5.2.3. Um caso de co-referência parcial.....	217
CONCLUSÃO.....	225
BIBLIOGRAFIA.....	231
APÊNDICE I .....	248
APÊNDICE II .....	278

## INDICE DE QUADROS, TABELAS E GRAFICOS



QUADRO I	Distribuição das crianças que participaram da situação de reconto oral em função do grau de escolaridade, idade e sexo.....	100
QUADRO II	Distribuição das crianças que participaram da situação de reconto escrito em função do grau de escolaridade, idade e sexo.....	101
QUADRO III	Distribuição das crianças participantes da situação de produção oral, em função do grau de escolaridade, faixa etária e sexo.....	133
QUADRO IV	Distribuição das crianças participantes da situação de produção escrita, em função do grau de escolaridade, faixa etária e sexo...	133
TABELA 1	Distribuição (%) dos textos orais em função dos grupos etários e da presença de delimitadores iniciais e finais.....	107
TABELA 2	Distribuição (%) dos textos escritos em função dos grupos etários e da presença de delimitadores iniciais e finais.....	109
TABELA 3	Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos orais em função dos grupos etários...	111
TABELA 4	Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos orais em função dos grupos etários e dos tipos de orações em que ocorrem.....	113
TABELA 5	Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos escritos em função dos grupos etários	114

TABELA 6	Comparação da distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos orais e escritos em função dos grupos etários.....	116
TABELA 7	Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos escritos em função dos tipos de oração em que ocorrem.....	117
TABELA 8	Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos orais e escritos em função do ambiente em que ocorrem e dos grupos etários	119
TABELA 9	Distribuição (%) dos textos orais que apresentam indícios do processo de planejamento em função da idade.....	144
TABELA 10	Distribuição de seqüências indicadoras de dificuldades de planejamento em textos orais em função do grupo etário.....	146
TABELA 11	Distribuição (%) dos textos em função da presença de diferentes tipos de delimitadores iniciais e da idade.....	158
TABELA 12	Distribuição (%) dos textos orais em função da presença de diferentes tipos de delimitadores finais e dos grupos etários...	161
TABELA 13	Distribuição (%) dos textos escritos em função da presença de diferentes tipos de delimitadores iniciais e da idade.....	163
TABELA 14	Distribuição (%) dos delimitadores convencionais de textos escritos em função da escala tipológica e da idade.....	166

TABELA 15	Distribuição (%) dos textos escritos em função da presença de diferentes tipos de delimitadores finais e dos grupos etários...	168
TABELA 16	Distribuição (%) dos textos orais em função do tipo de desenvolvimento da narrativa e da idade.....	175
TABELA 17	Distribuição (%) dos textos escritos em função do tipo de desenvolvimento da narrativa e da idade.....	178
TABELA 18	Distribuição (%) de textos em função do desenvolvimento da narrativa, da modalidade da língua e idade.....	180
TABELA 19	Frequência (%) de segmentos correspondentes à elaboração de circunstâncias em narrativas orais, por idade.....	189
TABELA 20	Distribuição (%) de textos em função do tipo de encadeamento das seqüências, modalidade da língua e idade.....	192
TABELA 21	Frequência (%) de segmentos correspondentes à elaboração de circunstâncias em narrativas escritas, por idade.....	194
TABELA 22	Frequência (%) de segmentos correspondentes à elaboração de circunstâncias em função da idade e da modalidade da língua.....	195
TABELA 23	Distribuição (%) dos textos orais em função do tipo de participante que aparece na primeira, na última menção, e na mudança e dos grupos etários.....	200

TABELA 24	Distribuição (%) dos textos orais quanto à função morfológica do sujeito temático na primeira menção em função da idade.....	204
TABELA 25	Distribuição (%) dos recursos para manutenção do sujeito temático referido como 1ª pessoa do singular nos textos orais em função da idade.....	206
TABELA 26	Distribuição (%) dos textos escritos quanto à menção inicial e final e quanto à mudança dos sujeitos temáticos em função da idade...	209
TABELA 27	Distribuição (%) dos textos escritos quanto à configuração morfológica do sujeito temático na primeira menção, em função da idade.....	211
TABELA 28	Distribuição dos recursos para manutenção do sujeito temático referido como 1ª pessoa do singular nos textos escritos em função da idade.....	213
TABELA 29	Distribuição dos recursos de coesão dos textos escritos em função dos grupos etários e dos tipos de oração em que ocorrem.....	216
GRAFICO 1	Comparação dos textos orais e escritos quanto ao uso de delimitadores iniciais convencionais.....	170
GRAFICO 2	Comparação dos textos orais e escritos quanto aos finais convencionais.....	172
GRAFICO 3	Distribuição de frequência dos tipos de desenvolvimento em função da modalidade da língua.....	182

GRAFICO 4 Freqüência (%) de textos orais conforme o tipo de encadeamento em função da idade..... 186

GRAFICO 5 Freqüência de textos escritos conforme o tipo de encadeamento em função da idade..... 191

GRAFICO 6 Comparação dos textos escritos quanto ao recurso usado na primeira menção..... 212

GRAFICO 7 Comparação de textos orais e escritos quanto ao uso da anáfora zero em função da idade... 215

Este trabalho é uma tentativa de análise da aquisição da competência textual com base na discussão de estratégias usadas pelas crianças para instaurar a textualidade e manter a continuidade temática em narrativas orais e escritas.

De modo geral, na literatura relativa ao assunto, a produção do texto é vista em função de seu produto final, sem que seja levado em conta o tipo de processo de que resultam tanto os textos geniais como os triviais, tanto a produção oral quanto a escrita, de adultos ou de crianças. O próprio conceito de texto gera dificuldades metodológicas, pois o termo texto é usado de modos distintos, e por diferentes razões, o que demanda sempre uma discussão prévia. Esta discussão refere-se não só aos critérios para definir o objeto texto, como para determinar o nível mais adequado para se analisarem fenômenos relativos à coesão ou conectividade seqüencial. Envolve também as relações entre língua oral e língua escrita, na perspectiva do desenvolvimento da habilidade de produzir texto em uma e outra modalidade lingüística.

Quase que invariavelmente, os processos de seqüenciação de textos de crianças (até 9 , 10 anos) são estudados com base na produção oral de narrativas em terceira pessoa, produzidas experimentalmente a partir de filmes ou gravuras (Bamberg, 1980; Gopnik, 1986; Hickman, 1980; Karmiloff-Smith, 1980; Perroni, 1983a e 1983b). Já na



escola os procedimentos para trabalhar com textos levam em conta apenas a produção escrita, sem, ao que parece, considerar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento da competência textual. Além disso, na escola e nas situações quotidianas, a criança produz narrativas espontâneas e em primeira pessoa, condições que podem dificultar um paralelo entre as categorias usadas nas duas situações de produção.

Considerando que a escola é o espaço ideal para a aplicação das pesquisas e fonte para novas hipóteses decorrentes dessa aplicação, pesquisadores e educadores estão deixando escapar a possibilidade de uma discussão mais sistemática e produtiva dos fatos que orientam a produção oral e escrita de crianças e em que medida os processos envolvidos em uma modalidade interferem na outra.

As questões relativas ao modo como as narrativas são elicitadas envolvem aspectos teóricos, relativos à oposição entre dêixis e anáfora, no modo como estas categorias são utilizadas para indicar e manter a referência, e metodológicos no que diz respeito: a) às dificuldades que a criança enfrenta ao produzir textos, a partir de situações apresentadas através de outros códigos que não o lingüístico e com os quais nem sempre ela sabe lidar; b) à pertinência de um método naturalístico que permita captar mais cedo as habilidades que a criança utiliza como produtora de textos.

Assim, o foco principal deste estudo é a produção de narrativas, na perspectiva do seu desenvolvimento, desde manifestações primitivas até formas mais elaboradas, nas modalidades oral e escrita. É nosso propósito pesquisar uma das habilidades lingüísticas desenvolvidas pela criança ao

adquirir a linguagem que é a de produzir textos. Esta capacidade sugere conhecimentos mais amplos do que os envolvidos pela competência lingüística - saber idealizado da língua que permite ao falante construir, reconhecer e compreender sentenças gramaticais, interpretar sentenças ambíguas e produzir sentenças novas numa determinada língua.

A capacidade de produzir textos poderia inserir-se mais adequadamente no escopo da competência comunicativa (Hymes, 1971), já que a aquisição da linguagem inclui o conhecimento implícito de regras culturais e sociais do grupo a que a criança pertence e que são acionados no momento da comunicação. Todo usuário da língua sabe que a comunicação não se faz através de palavras ou frases isoladas, desvinculadas de outras palavras e frases, ou do contexto, mas, sim, por meio de configurações chamadas textos, que são objetos discursivos, vinculados a um dado universo de referência.

Os trabalhos sobre o tema focalizam mais freqüentemente os problemas relativos à compreensão (Goodman, 1976; Gibson e Levin, 1975; Freedle, 1977; Smith, 1978; Spiro, 1980; Agar e Hobbes, 1982; van Dijk e Kintsch, 1983). Quanto à produção, distinguimos trabalhos que propõem: a) descrições sobre o papel da consciência no processo de relatar a experiência (Chafe, 1977, 1979, 1980); b) a apresentação de evidências empíricas da existência de um plano que oriente o processo de produção (Hayes & Flowers, 1980); c) estratégias de planejamento e execução envolvidos na produção do discurso (van Dijk & Kintsch, 1983, cap.8).

A maior parte dos trabalhos sobre produção de textos baseiam-se no reconto de narrativas ou experiências,

oralmente, por adultos ou crianças, e analisam aspectos relacionados com as formas de codificação dos eventos ou estados (Bernardo, 1980; Chafe, 1980; Du Bois, 1980); a coesão (Karmiloff-Smith, 1980; Gopnik, 1986); a relação entre texto e contexto e as diferenças entre discurso oral e escrito (Danielewics, 1982; Gundlach, 1982), sendo poucos os estudos baseados em produções espontâneas que discutem como a criança representa a relação entre fala e escrita (Abaurre, 1988) ou as estratégias que ela utiliza para obter um produto coeso e coerente (Kato, 1988). Há, assim, um largo espaço a percorrer na busca de explicações que ajudem a compreender a produção espontânea de textos, sobretudo quando se leva em conta a aquisição dessa capacidade pela criança nas modalidades oral e escrita da língua.

Ainda haveria outras questões a responder, como, por exemplo, o que a criança sabe a respeito do que é um texto; como ela adquire um esquema textual narrativo; qual é o modelo de produção de texto que se abstrai das narrativas orais e escritas de crianças e como se desenvolvem esse modelo e os mecanismos de coesão utilizados para dar-lhe forma, à medida que a criança cresce; e, finalmente, que diferenças marcam esse desenvolvimento numa e noutra modalidade da língua - oral e escrita.

Obviamente este trabalho não se propõe a responder essas questões, mas leva-as em conta ao se colocar o objetivo de investigar os recursos através dos quais as crianças representam/produzem formações discursivas<sup>1</sup> que expressam as

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, como se verá no cap.1, estamos fazendo uma distinção metodológica entre discurso e texto, quanto ao nível em que estes dois termos são empregados.

propriedades do texto, em particular a coesão. Deste modo, pretendemos discutir: a) o modo como as crianças desenvolvem o conceito de texto, enquanto forma tipológica (narrativa, neste caso); b) de que maneira, dado um tema, elas preenchem as expectativas convencionalizadas sobre o que lhe é solicitado, codificando sua representação mental de um texto; c) como elas utilizam os recursos de coesão que mantêm o texto como tal numa e noutra modalidade.

Estudaremos particularmente os elementos delimitadores do texto e seu papel na representação hierárquica das informações ali representadas e na coesão textual. A seguir mostraremos como a criança define o plano de texto em termos de segmentação dos eventos derivados do tema motivador; discutiremos as formas de apresentação e manutenção desse tema, sobretudo aquelas realizadas através do pronome e da anáfora zero, procurando identificar fatores que eventualmente condicionem o uso de um e de outro recurso, e, por último, relacionaremos a aquisição da competência textual em cada uma das modalidades da língua, discutindo as diferenças evidenciadas nos dois processos.

É nosso propósito pesquisar aspectos do desenvolvimento lingüístico relativos à produção e reprodução de textos. Com este objetivo em mente, realizamos a presente pesquisa com crianças de três a nove anos de idade, buscando avaliar dois procedimentos de produção de texto. O primeiro refere-se à reprodução de uma história por 70 crianças, em duas etapas: uma em que 40 crianças de 3, 5, 6, 7, e 9 anos reproduziram o texto oralmente, e outra em que 30 crianças de 6, 7, e 9 anos recontaram a história por escrito. O segundo

procedimento, refere-se à produção espontânea e também foi realizado em duas etapas, conforme a modalidade lingüística, por 50 crianças de 3, 5, 7, e 9 anos na modalidade oral, e por 30 crianças de 6,7, e 9 anos na modalidade escrita.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos nos quais discutiremos: a) aspectos relativos à aquisição da língua escrita; b) o conceito, delimitação e extensão do texto; c) os processos envolvidos no planejamento e na produção do texto; d) o esquema narrativo; e) conseqüências da oposição uso dêitico / uso anafórico do pronome, na perspectiva da continuidade temática e referencial de textos com gravuras e de narrativas livres em primeira pessoa; f) fatores que determinam o uso do pronome ou da anáfora zero em relações anafóricas. Portanto, analisaremos os textos das crianças tendo em vista as questões teóricas e metodológicas expostas acima.

O primeiro e o segundo capítulos versarão sobre os problemas relativos ao conceito, delimitação e modelos de produção do texto; e sobre as questões que envolvem o problema da distinção entre dêixis e anáfora em relação às estratégias para a manutenção temática. No primeiro capítulo pretendemos rever criticamente o conceito de texto, situando-o como unidade de análise, sobre a qual recaem as questões deste estudo, em função de um modelo de produção de um tipo específico de texto - a narrativa e em relação às diferenças entre modalidade oral e escrita da língua. No segundo capítulo levantaremos questões a respeito dos métodos de elicitação de narrativas e da pertinência de trabalhar com a continuidade textual a partir da referência dêitica, seja de primeira ou

de terceira pessoa. Neste capítulo ainda proporemos parâmetros para analisar o esquema e a delimitação do texto narrativo.

O terceiro capítulo conterà um estudo a partir da reprodução de narrativa baseada em gravuras, em que será discutido o método de elicitación e observado o uso de delimitadores que indicariam o conhecimento que as crianças teriam do texto e da função textual/estrutural destes recursos, tais como: introdução do sujeito temático, orientação para um tipo de texto e definição de esquemas narrativos. Serão descritas também as estratégias que a criança utiliza para manter o sujeito temático, discutindo-se a motivação de eventuais preferências entre o uso de pronomes/referências nominais de um lado e anáfora zero do outro, nos textos orais e escritos.

No quarto capítulo apresentaremos os resultados da análise de textos produzidos espontaneamente, na modalidade oral e escrita da língua. Os tópicos e critérios utilizados são basicamente os mesmos constantes do terceiro capítulo, mas desta feita far-se-á um estudo mais exploratório pois, na produção espontânea, a expressão dos esquemas e dos recursos de delimitação é mais diferenciada, além do que os referentes tematizados não são os mesmos em todas as narrativas, ou em todas as faixas etárias pesquisadas.

O último capítulo apresentará a conclusão a respeito dos processos e estratégias que as crianças utilizam para constituir um texto, delimitando-o, apresentando e mantendo um tema. Esperamos assim apresentar dados para o conhecimento desses processos que se desenvolvem não só em textos complexos, ou dizem respeito apenas a questões sintáticas,

envolvendo a referência de terceira pessoa, mas se realizam também em narrativas corriqueiras em primeira pessoa. Supomos também que, com esta análise, poderemos dar uma contribuição, embora mínima, para a pesquisa da produção de textos e para o estudo dessa produção na escola em função da aprendizagem da escrita.

Capítulo 1 - Aspectos teóricos e metodológicos relativos ao estudo da produção do texto narrativo em língua oral e escrita.

1.1. - Considerações gerais.

A aquisição e organização do conhecimento lingüístico, pelo menos para grande parte da população que vive em sociedades letradas, ocorre em dois momentos distintos: quando a criança aprende a falar e quando começa a perceber que a escrita não é simplesmente a transcrição da fala e que, para escrever, ela deverá usar expressões e estruturas diferentes daquelas que regularmente utiliza na linguagem oral.

Poderíamos destacar duas posições que tentam explicar o desenvolvimento da fala e da escrita: a primeira segundo a qual a aquisição da escrita é parcialmente isomórfica a da fala (Kato, 1986: 11, 120), e a segunda que considera a aquisição da escrita como um processo lento, durante o qual a criança usa seu conhecimento e habilidades da língua falada, nos quais confia, para entender a natureza da língua escrita, praticando-a através da utilização das novas estruturas aprendidas (Danielewics, 1984).

Discutir aspectos relativos ao desenvolvimento da língua oral e escrita é uma necessidade para quem deseja estudar a organização da competência textual, seja na perspectiva da produção como da compreensão, pois ler e escrever textos são tarefas que ocupam grande parte do tempo destinado às atividades de ensino da língua, durante o



processo de escolarização da criança. Assim, pretendemos comparar a produção oral e escrita de crianças para indicar se os níveis, local e global<sup>1</sup>, do processo de produção do texto seriam afetados pela escolha da modalidade, ou seja, se haveria um esquema textual/narrativo para a língua falada e outro para a escrita, ou se as diferenças entre modalidades resultariam apenas da dificuldade de articular as relações intra e intersentenciais (nível local). Mesmo havendo diferenças apenas no nível local, seria interessante descobrir se um nível afetaria o outro.

Grande parte dos estudos que têm, segundo julgamos, como um dos propósitos explicar o desenvolvimento da competência textual através de processos psicológicos envolvidos na produção do texto, focalizam a construção de narrativas através de recursos como a introdução e/ou manutenção de referentes, ou construção da estrutura temática, envolvendo aspectos relativos à continuidade do texto, particularmente aquela realizada pelos recursos anafóricos (Hickman, 1980; Karmiloff-Smith, 1980 e 1981; Bamberg, 1986; Gopnik, 1986; Vieira, 1987 e 1989).

Esses autores geralmente discutem a questão teórica relativa ao âmbito de estudo dos recursos de coesão - a sentença ou o discurso, optando pelo segundo. Entretanto, não há nesse e em muitos outros trabalhos sobre coesão textual, um

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, ao usarmos as expressões nível global e nível local estaremos fazendo referência, no primeiro caso, ao desenvolvimento temático, cuja realização depende da compatibilidade entre a estrutura cognitiva, o universo de referência e os elementos lingüísticos que se manifestam no texto. No segundo caso, referimo-nos aos mecanismos léxico-gramaticais e referenciais de seqüencialização de unidades lingüísticas presentes na superfície textual. Os níveis global e local correspondem ao que van Dijk (1980) chama, respectivamente, de macroestrutura e microestrutura.

tratamento específico que dimensione o texto e seus diversos tipos como a narrativa, de modo a permitir-nos trabalhar de forma segura, particularmente quando a pesquisa envolve dados da modalidade oral.

Se o texto é tomado como âmbito de estudo dos recursos de coesão, parece-nos necessário defini-lo como unidade, tal como acontece com a sentença. Será este o resultado de um recorte feito a qualquer momento num conjunto de enunciados ou teria uma estrutura lingüisticamente marcada? Se assim for, deve ser possível prever formas que indiquem onde ele começa e onde termina. Nessa perspectiva, a produção dialógica de uma criança pode ser tomada como texto? Dentro da mesma questão, haveria parâmetros que permitissem reconhecer um tipo particular de texto - uma narrativa; e ainda, qual seria sua forma mínima? Estas questões teórico-metodológicas precisam ser resolvidas para que possamos fazer uma análise mais segura de qualquer tipo de dados, particularmente daqueles provenientes da produção espontânea.

Neste capítulo, faremos uma revisão bibliográfica, estabelecendo linhas teóricas ao tratar dos seguintes tópicos: a) aspectos relativos à aquisição da língua escrita; b) conceito, delimitação e extensão do texto; c) processos envolvidos na produção de texto e d) definição de um esquema narrativo.

1.2. - A escrita como sistema de representação e como modalidade.

A divisão entre língua oral e língua escrita gera uma série de questões teoricamente relevantes para o estudo da aquisição da linguagem. O primeiro problema que pretendemos discutir em detalhe refere-se aos processos envolvidos na aprendizagem da escrita, tentando diferenciar escrita como sistema representativo e como modalidade lingüística.

Uma das propostas para estudar a questão (Danielewics, 1984) consiste em abandonar a dicotomia língua oral X língua escrita como duas modalidades, imaginando um contínuo de formas lingüísticas que teria, num extremo, a língua falada espontânea e no outro a prosa escrita expositiva. Cada ponto ao longo desse contínuo representaria uma forma lingüística designada a cumprir uma função comunicativa particular, dependendo da meta das pessoas, do conteúdo da mensagem e da estrutura lingüística disponível.

Kato (1986), ao tratar da aprendizagem da escrita, procura analisar até que ponto as hipóteses sobre aquisição da linguagem poderiam ser relevantes para o estudo dessa modalidade lingüística. Para tanto, ela parte da análise das teses inatista (Chomsky); evolucionista (Bickerton); funcionalista (Vygotsky, Slobin, Luria); cognitivista-funcionalista (Bever); construtivista (Piaget) e associacionista (ver Kato, op.cit: 100-119), para concluir que "os processos exigidos na leitura e na escrita são ambos parcialmente isomórficos com a forma e os processos envolvidos na fala", e, a partir daí, postular "uma teoria da

aprendizagem que não seja qualitativamente muito diferenciada de uma teoria da aquisição" (p.120).

Esta conclusão abre caminho para novas indagações, decorrentes da necessidade de explicitá-la melhor, que podemos expor como se segue: a) até que ponto a língua escrita e os processos envolvidos na sua aprendizagem é/são isomórficos à língua oral e a seu modo de aquisição? b) quais as diferenças e similaridades formais e funcionais entre as duas modalidades? c) existem diferenças entre o processo de produção de um texto oral e de um texto escrito? Quais são essas diferenças? Elas se situam num determinado nível do modelo de produção? Se existem tais diferenças, podemos dizer que a aquisição das estratégias particulares de produção textual ocorre somente quando a criança aprende a língua escrita e que elas mantêm o mesmo tipo de relações, isto é, mantêm correspondência biunívoca entre os processos envolvidos?

As questões mencionadas acima sugerem uma consideração sobre o papel da escolaridade na aquisição da língua escrita. Na escola, a criança aprende a fazer uso da língua de uma forma em muitos aspectos diferente da familiar, o que vai exigir uma objetificação da língua, decorrente de sua utilização fora do contexto enunciativo. Ela não adquire exatamente a língua mas, sim, outras habilidades através do instrumental lingüístico de que, muitas vezes, já dispõe. São habilidades que permitem à criança lidar, por exemplo, com um vocabulário cada vez mais apropriado e abstrato, estruturas sintáticas mais complexas, e tópicos e estruturas textuais diferentes daqueles usados na conversação

corriqueira.

De acordo com Vygotsky (1978:174), durante o processo escolar, a criança raciocina reproduzindo operações lógicas, novas para ela, com base nas explicações recebidas.

Os conceitos são transformados, acarretando mudança na sua estrutura, já que, de generalização em generalização, os conceitos iniciais, construídos pela criança ao longo de sua vida, no contexto de seu ambiente social são deslocados para um novo processo, para nova relação cognitiva com o mundo. Cumpre, portanto, fazer uma distinção entre língua escrita como sistema representativo de formas gráficas e modalidade lingüística.

Os estudos que tratam da língua escrita como representação do código oral limitam-se a catalogar saberes e percepções que uma pessoa precisa atingir e realizar conscientemente para aprender a ler (Lemle, 1987:13), observando apenas as hipóteses que a criança constrói sobre os aspectos morfofonológicos da língua. Embora afirmem que a construção dessa representação se dá através da inserção do sujeito na regularização do meio social (uma sociedade letrada) e de sua relação com os objetos do meio físico - o material escrito (Ferreiro, 1985), abordagens que tomem a escrita nessa perspectiva pouco podem acrescentar sobre os processos e usos da língua escrita.

A escolha de uma modalidade lingüística implica não só na seleção de um meio de expressão, mas de regras específicas decorrentes do sistema de representação, da gramática da língua, dos recursos expressivos e do registro. Além de aprender a escrita como sistema representativo, a

criança aprende que este sistema deve atender a certas necessidades decorrentes do uso específico a que a escrita se propõe. Portanto, essa aprendizagem não termina no momento em que a criança é iniciada formalmente na leitura e na escrita, pois há outras etapas, escolares ou não, que ela tem de vencer para dominar proficientemente a língua.

Na escola, depois de aprender a ler, a criança precisa ler para aprender. Estas duas perspectivas de aprendizagem da leitura são comentadas por Rockwell (1987) que distingue, dentro do processo social de apropriação da leitura e da escrita, pelo menos três dimensões diferentes, conforme a leitura e a escrita sejam referidas ao sistema em si, aos usos escolares da língua escrita ou ao acesso a outros conhecimentos mediante a língua escrita (p.247). Rockwell chama atenção para o fato de que a escrita cobra existência social, não como estrutura abstrata, mas através de múltiplas formas particulares e vinculadas de maneira regular a processos sociais e a situações de interação que lhe dão sentido.

Nessa perspectiva de aprendizagem da modalidade escrita como algo trifacetado, indagaríamos em que medida as formas, processos e usos da língua escrita são diferentes das formas, processos e usos da língua oral e que contextos favorecem sua aquisição. Precisamos determinar também como e em que momento a criança toma consciência das diferenças entre as duas modalidades quando, por exemplo, vai construir seu texto e precisa usar recursos que explicitem esse objeto.

1.3. - A constituição de um modelo de produção de textos.

1.3.1. - Conceito, delimitação e extensão do texto.

Neste trabalho, a definição de texto como objeto de estudo inserido numa teoria do discurso tem uma importância prática e sobretudo metodológica. Um parâmetro para definir o texto poderia ser sua extensão. Esta pode ter relação inicialmente com o que se toma como unidade de análise e com o objetivo desta. Se o objetivo é o estudo da coesão, por exemplo, o texto deve ser tomado como uma unidade maior que a sentença (Karmiloff-Smith, 1979:235). Entretanto não basta definir o texto com base em sua extensão, é necessário discutir outros aspectos do conceito de texto, em virtude da diversidade de emprego deste termo e da variedade de tratamento dada ao tema.

Estamos concebendo o texto como unidade discursiva gerada através de processos mentais sobre os quais atuam fatores de ordem sócio-cultural, pragmática, semântica, sintática e fatores de natureza discursiva propriamente dita. Para ser um texto, qualquer manifestação deve expressar a textualidade, ou seja, conjunto de propriedades que interagem na construção do texto e lhe dão forma e função. São propriedades como intencionalidade, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade, intertextualidade e conectividade (Beaugrande, 1980).

Em geral o termo texto constitui um conceito que a literatura intercambia com o de 'discurso', servindo para dar

conta tanto de interações comunicativas do tipo 'Bom dia', 'Fogo', 'Feche a porta', como daquelas manifestações discursivas que se encaixam em tipos institucionalmente definidos, sobretudo na modalidade escrita. Estas são formas delimitadas, isto é, com início e fim determinados como: anedotas, crônicas, contos, ensaios, poesias, peças publicitárias, notícias de jornal...

As causas da confusão entre os termos 'texto' e 'discurso' são, segundo Fávero e Koch (1983), pelo menos duas: a) a inexistência do termo 'discurso' em algumas línguas e b) a ambigüidade das línguas românicas, que possibilita a existência de dois termos técnicos diferentes para designar o mesmo objeto. Esses dois termos são usados indistintamente por Halliday e Hasan (1976) e van Dijk e Kintsch (1983), dentre outros, que, no entanto, usam como exemplos, na sua quase totalidade, textos escritos delimitados.

Distinguir os dois termos, definir a dimensão de um texto ou sua delimitação não parece ser o objetivo central dos lingüistas textuais, mais preocupados em estabelecer o nível e/ou as estratégias de análise do texto (van Dijk, 1977; Schmidt, 1977; 1978) ou definir um texto por oposição a um não-texto (Halliday e Hasan, 1976), uma vez que encaminham o problema das demarcações textuais para o âmbito das discussões sobre a coerência. Este problema talvez não seja crucial do ponto de vista estritamente teórico, mas oferece problemas de natureza metodológica que podem revelar aspectos interessantes para a análise do processo de produção/compreensão de textos.

Essa questão parecia resolvida para Halliday & Hasan (1976) para quem a palavra texto designa qualquer



passagem, escrita ou falada, de qualquer tamanho, que forme um todo coerente. A expressão "qualquer tamanho", entretanto, parece ser mal escolhida, uma vez que os próprios autores, em outro ponto do livro, falam de texto como uma passagem da língua que comporta mais de uma frase.

Embora a extensão do texto não seja o foco de nosso trabalho é interessante notar o que diz Schveiger (1986) ao afirmar que é paradoxal que tenhamos dificuldades em definir o status de uma entidade que pode ser caracterizada espacio-temporalmente, mas cuja dimensão é difícil de definir.

Há um segundo aspecto em que a extensão e sobretudo a delimitação do texto assumem relevância: esses fatores podem ter implicações na consideração do que se tomará como objeto de estudo. Num contexto conversacional, em que um dos interlocutores narra um fato, descreve um objeto ou argumenta em favor de uma determinada idéia, o que pode ser tomado como texto? Teremos um único texto ou vários?

Alguns autores, dentre os quais Tannen (1982) e Chafe (1980) consideram como indicação do término do texto o contorno entoacional e as pausas. Essas marcas, que decorrem de alterações na interação pragmática, além de serem genéricas, referirem-se apenas à fala e apontarem para um conceito muito amplo de texto, não parecem ser os únicos meios de que o falante dispõe para delimitar seu texto. Devemos procurar recursos lingüísticos explícitos e que tenham um âmbito de ação que não se circunscreva apenas a uma modalidade.

Em relação à modalidade escrita e na perspectiva da lingüística textual, Marcuschi (1983:16-25) sugere, como um

dos fatores para estudar o texto, os delimitadores textuais unidirecionais. Esses delimitadores são considerados como fatores de contextualização, isto é, mecanismos externos ao texto e que não são necessários para a constituição da textualidade. Tais fatores se dividem em contextualizadores ( assinatura, localização, data e elementos gráficos ) e perspectivas ( título, início e autor ).

Embora apresentados como elementos externos ao texto, um dos fatores perspectivas pode fugir um pouco a essa categorização. Trata-se do início que, segundo o autor, tem funções bem marcadas e cujos padrões podem depender do tipo de texto. Marcuschi reconhece um princípio geral que rege a estrutura textual e que diz que o início de um texto cria raios de dependência com certo alcance, atuando, inclusive, de forma restritiva na organização da informação textual. Mas, colocando-o como elemento externo ao texto, o autor parece querer deixar de fora um recurso de estruturação textual que atua de forma interessante no estabelecimento da coesão.

Assumindo a perspectiva psicolinguística, que procura ver o texto como processo, Gopnik(1986) toma uma outra posição, que considera os delimitadores das fronteiras do texto como o recurso de conectividade fundamental. São estas fronteiras que determinam o objeto sobre o qual os outros mecanismos de coesão atuam e estabelecem um campo no qual a interpretação desses mecanismos pode ser garantida. A autora baseia sua análise num corpus de 81 histórias produzidas a partir de gravuras, previamente discutidas, por 27 crianças entre 4 e 6 anos de idade, testadas individualmente, em suas casas, no intervalo de 6 meses.

Com base nesses dados, Gopnik procura estabelecer as funções lingüísticas e psicológicas que subjazem ao uso de delimitadores formais, a relação entre estes e os mecanismos de coesão, e apresenta suporte para a hipótese de que a função de inícios e finais formais é delimitar a história de um discurso que vinha antes dela e removê-la de seu contexto pragmático particular. Ela mostra também que esses delimitadores não são apenas fórmulas ou frases-feitas, mas, sim, marcadores de compreensão de regras textuais e pragmáticas mais profundas. O uso de delimitadores formais parece relacionar-se fortemente com o grau de planejamento<sup>2</sup> do texto (ver item 1.3.2) como sugerem os dados de Gopnik (1986), esperando-se, portanto, que se faça nitidamente presente em textos escritos dos quais a autora não trata.

Mas como seria feita a delimitação de textos sem planejamento prévio e sem controle de conteúdo? Para descrever mecanismos usados para tal fim, talvez fosse necessário identificar marcas não-formais e mesmo metalingüísticas que, embora possam não ter uma relação de conectividade direta, através de elementos explícitos, com o resto do texto, indicariam, pelo menos, a concepção de texto inerente à produção da criança, mesmo de crianças mais jovens que aquelas testadas por Gopnik, como é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa.

A proposta de delimitadores de texto sugere uma relação entre um plano de texto e a expressão lingüística que

---

<sup>2</sup> Como se verá 1.3.3., o planejamento é apresentado como uma fase do processo de produção. Acreditamos que a habilidade de produzir textos e as condições em que estes são produzidos poderiam ser utilizadas como critérios para se falar de graus de planejamento.

o concretiza. Deste modo, na perspectiva do falante/escritor, construir um texto poderia ser encarado como um problema a resolver, sendo que a melhor forma para tanto é estabelecer um plano. É preciso encontrar explicações sobre os procedimentos envolvidos na solução do problema que é produzir um texto e em que medida decisões como a escolha do tipo de texto (narração, exposição, descrição) e de processos como a tematização vinculam-se à questão do planejamento.

A tematização de um sujeito (introdução e manutenção de um sujeito como tema) parece ser a estratégia básica para a construção de narrativas, ou seja, para a criação da estrutura temática (Grimes, 1978). Esta estratégia depende, em primeiro lugar, do uso de recursos para introdução do sujeito, seja no nível sintático-semântico, como a escolha de referências não-definidas, por exemplo, seja no nível textual/estrutural, como a indicação de delimitadores de texto (Gopnik, 1986). Em segundo lugar, a tematização deve ser assegurada pela utilização de mecanismos que garantam a continuidade temática como a definitivização, a reiteração, a anáfora zero e relações anafóricas em geral.

Dentro de nosso objetivo de estudar como a criança desenvolve a habilidade de produzir textos narrativos, procuraremos analisar nos textos das crianças o uso de estratégias para a emergência/tematização de sujeitos temáticos e a seleção de recursos para sua manutenção no texto narrativo.

## 1.3.2. - O plano do texto.

Estudos sobre produção partem da hipótese de que o texto é resultado da integração de processos mentais cuja expressão lingüística serve de pista para o ouvinte ou leitor reconstruir parcialmente as estratégias usadas pelo autor, compartilhando assim das intenções e objetivos comunicativos desse falante. Sugestões a esse respeito já se encontram no trabalho de Vygotsky (1979) dentro de suas preocupações com a relação entre pensamento e linguagem. Ele chamou atenção, por exemplo, para as condições necessárias para as pessoas se comunicarem, destacando a importância de fatores como conhecimento partilhado para o sucesso de uma interação verbal (Ver exemplos e comentários em Vygotsky, 1979 cap.7, IV).

A noção básica para a produção de texto é a de planejamento, ou seja, há a idéia de que a um texto sempre subjaz um plano<sup>3</sup>, entendido tanto no sentido funcional como operacional. No sentido funcional, podemos pensar num esquema cooperativo (Cf. Grice, 1975; Clark e Clark, 1977) que leva em conta metas e intenções na relação entre os dois participantes da interação comunicativa. Falante e ouvinte/leitor compartilham conhecimento de mundo, incluindo aí o tema do texto a ser produzido/recebido; experiências semelhantes; tipos de interação comunicativa em que essa produção/recepção é possível e costuma realizar-se; formas de processamento e organização do texto em gêneros e tipos; consideração do

---

<sup>3</sup> De modo geral, um plano significa um processo de previsão do curso de uma ação para satisfazer ou atingir uma ou mais metas. Este processo consiste em segmentar a meta inicial numa série de submetas para cada uma das quais é proposta uma ação para atingi-la. (Cf. Beaugrande, 1980)

destinatário em termos de expectativas e de conhecimentos lingüísticos e assim por diante.

Pensar a produção como um processo baseado num plano corresponde às intuições subjacentes à tradição pedagógica do ensino da redação. No entanto, a constatação intuitiva de que é necessário estabelecer um plano para produzir um texto é apenas um ponto de partida para a busca de explicações sobre os procedimentos envolvidos na solução do problema. O que se tem procurado é desenvolver um modelo que leve em conta a relação entre a organização semântica e as estruturas usadas pelos falantes.

Grande parte das pesquisas sobre produção lingüística, considerada como um processo de planejamento, têm-se utilizado do conceito de esquemas (padrões globais de eventos e estados em seqüências ordenadas, ligadas pelo tempo, proximidade e causalidade (Rumelhart, 1975) e frames (padrões globais que contêm o conhecimento comum sobre algum conceito estereotipado (Minsky, 1975)). Estes conceitos vêm sendo usados tanto no estudo da compreensão como no da produção de textos, através de experimentos ou análises de relatos, exposições, reconto de histórias, conversação livre... (Kintsch, 1976; Stein e Glenn, 1976 e 1979; Chafe, 1977, 1979, 1980; van Dijk e Kintsch, 1983). A compreensão desses conceitos ajudaria na compreensão dos processos mentais envolvidos na produção do texto e quanto dessa produção depende do planejamento.

### 1.3.3. - Modelos de produção de textos.

Até o momento vimos tentando introduzir um elemento que julgamos pertinente para a análise dos nossos dados (o planejamento). Mas a questão do planejamento e de outros conceitos utilizados na literatura sobre compreensão/produção de textos representam somente tópicos do modelo como um todo. De uma forma ou de outra, os modelos de compreensão ou produção de textos têm em comum o fato de descreverem a produção como um processo que exige tomada de decisões, reguladas pela intenção dominante de comunicar ou produzir um efeito sobre o ouvinte/leitor, isto é, realizar uma tarefa.

Há questões que persistem quando investigamos o processo de produção. Podemos perguntar, por exemplo, se há ou não um plano previamente definido antes de se iniciar a produção; qual a relação entre planejamento e execução do plano; em que ordem as etapas do planejamento são aplicadas no momento de sua execução; se haveria relação entre a qualidade do plano (ou a existência dele) e as características do produtor de textos (idade, escolaridade, estilo) ou entre as condições de produção (grau de formalidade, por exemplo). Nos parágrafos que se seguem tentaremos esclarecer estes pontos fazendo a revisão de alguns modelos de produção e compreensão de textos.

Tanto os estudiosos da compreensão como da produção de textos têm destacado a necessidade de um modelo para explicar os fatos, mecanismos e estratégias subjacentes aos dois processos. Os modelos existentes variam conforme a

abrangência dos fatos que se propõem explicar (o texto escrito, a verbalização da experiência, o relato de narrativas), de modo que podemos destacar algumas propostas de interesse da lingüística como aquelas apresentadas por Chafe (1977, 1979, 1980); Beaugrande (1980); Hayes e Flower (1980); Beaugrande e Dressler (1981) e van Dijk e Kintsch (1983).

O modelo de Hayes e Flower (1980), um dos mais citados na literatura sobre produção de textos escritos, apresenta-se como uma unidade de processamento formada de seis componentes, cada um dos quais com subcomponentes e funções determinadas. Um dos componentes é chamado contexto da tarefa, de que fazem parte os subcomponentes "instruções para a geração de idéias" e "texto produzido até certo momento"; os outros componentes são: a memória de longo termo do escritor, que também serve de 'input' para a geração de idéias; o planejamento, formado pela "geração, "organização" e "estabelecimento da meta"; a tradução, que transforma as idéias em textos; a revisão, que faz a "leitura" e a "editoração" do texto que vai sendo produzido e o monitor, que atua sobre o processo. Todos esses componentes atuam a partir de um fluxograma que prevê a recursividade de algumas operações.

Uma crítica a esta proposta é apresentada em Kato (1986). A autora destaca como vantagem o fato de este modelo ter evidência psicológica por ter sido construído a partir da análise de protocolos verbais de redatores proficientes. Como desvantagem, Kato cita os seguintes problemas: falta de recursividade em alguns componentes, inexplicitude e simplismo, principalmente em relação ao planejamento, geração



e estabelecimento da meta, uma vez que não ficam claras as funções desses componentes.

Kato (1986) propõe duas reformulações ao modelo de Hayes e Flower (1980). Na primeira, ela apresenta mudanças no fluxograma do modelo, de modo a dar conta do fato de que o texto produzido pode atuar na geração. Kato deixa claro que a geração de idéias não é ativada apenas no início do processo. Também faz parte desta primeira mudança indicar que o contexto da tarefa afeta não só a geração de idéias, mas igualmente o processo de tradução e revisão. Na segunda reformulação, Kato substitui o nome do componente planejamento, que nos modelos anteriores dominava as operações de "geração", "organização" e "estabelecimento de metas", por processamento de idéias, que passa a ter apenas dois subcomponentes - "geração" e "organização" - alimentando-se mutuamente. As funções de "planejamento", "estabelecimento de metas" e "editoração" passam a ser subcomponentes do monitor. Ela justifica essas modificações dizendo que a mudança de nível atribuí ao planejamento a tarefa de atuar tanto no plano do conteúdo como da forma.

Mesmo após as reformulações de Kato (1986), faz falta ao modelo de Hayes e Flower (1980) uma explicitação sobre um dos subcomponentes da memória de longo termo - "os planos de escrita armazenados". Estaria aí o conhecimento que tem o escritor sobre os gêneros e tipos de texto? Sobre os aspectos gráficos e contextuais? Sobre a divisão em capítulos, itens, sub-itens, parágrafos, períodos, orações, sintagmas, palavras, morfemas, fonemas? Este subcomponente incluiria as restrições sobre coerência e coesão? Uma outra lacuna,

conseqüentemente, refere-se ao papel da memória<sup>4</sup> de curto termo na estruturação do texto. Enquanto escreve, o indivíduo precisa reter na memória o tema que vai desenvolver, controlando a seqüência de eventos/argumentos/blocos descritivos, sem esquecer as restrições semânticas e sintáticas das sentenças que vai construindo.

Em trabalho posterior, Kato (s/d) retoma a discussão sobre o modelo de escritura a partir da análise de um texto escrito por uma criança, cursando a 4ª série, com base no modelo de Hayes e Flower(1980). A autora se detém particularmente sobre duas questões relacionadas com o planejamento do texto: a) se este é anterior ou concomitante com a execução e b) quais as relações entre o modelo de texto do adulto e da criança.

Suas conclusões têm conseqüências metodológicas interessantes. A primeira tem a ver com a questão da fonte de evidência psicológica dos modelos ou de como se aborda o texto: como um produto ou como um processo. Afirmando que, "para a criança, planejar e escrever são uma coisa só"(p.2), Kato sugere que o estudo do produto (o texto pronto), normalmente relegado em pesquisas processuais, pode denunciar

---

4 Memória de longo termo e memória de curto termo diferem quanto à capacidade e duração do armazenamento de informações e quanto ao processo de codificação. A primeira tem uma capacidade de armazenamento muito maior e mais duradoura que a segunda e seu processo de codificação é semântico, enquanto a memória de curto termo registra uma codificação acústica e visual. Os estudos sobre o papel da memória no processamento da linguagem apresentam uma contraparte funcional da memória de curto termo - a memória operacional. Ela forma um sistema de controle que é responsável pela direção do fluxo de informação e tem um papel central na aprendizagem, rememoração, tomada de decisões e solução de problemas. Badley (1981) propõe um modelo de memória operacional com três componentes: um controle central e dois sistemas periféricos e mostra a necessidade de distinguir o papel da atenção nesse nível de memória.

fatos do próprio planejamento, dando pistas preciosas do que ocorre no processo de produção e complementando os dados fornecidos pela metodologia dos protocolos verbais.

Quanto ao aspecto metodológico, concordamos com a autora em relação à necessidade de acrescentar outras condições em que o texto revelaria seu processo de criação, pois, dependendo do grau de planejamento, e da modalidade lingüística (oral ou escrita), até textos de adultos proficientes podem equiparar-se, nesse aspecto, ao texto infantil. Entretanto temos dúvida quanto à afirmação sobre a simultaneidade dos processos (planejar e escrever), até porque ela inviabilizaria a segunda conclusão da autora, que apresentaremos no próximo parágrafo.

A segunda conclusão é a de que "em relação aos subcomponentes de um modelo de produção de texto e suas interrelações, o modelo ideal do adulto e o da criança não precisam ser construídos como objetos distintos, quando idealizados a partir do comportamento de ambos"(p.8). Segundo a autora, o que parece marcar a diferença entre o modelo do adulto e o da criança é principalmente a função do 'editor', ou melhor, os critérios que guiam o seu trabalho.

Na redação usada como exemplo, Kato mostra como a criança pode mudar o curso de seu plano. Motivada pelo desenho de uma paisagem com correntezas, a criança começa seu texto falando sobre esta, de certa forma descrevendo-a, para depois expor/argumentar sobre a importância da água. Não fica explícito, porém, que outras motivações a criança teve para estabelecer sua meta de escrever um texto, que objetivos foram determinados pela professora ou pela criança e que grau de

planejamento foi permitido/determinado. Sabemos que, muitas vezes, os textos produzidos na escola não têm funcionalidade evidente; além disso, a forma como são dados os temas e o tempo destinado ao desenvolvimento desses temas em sala de aula, podem deixar margem para indecisões que acarretariam mudanças de curso após iniciado o texto.

As dúvidas que persistem em relação ao modelo reformulado por Kato são as seguintes: de que modo atuam as decisões sobre tipos de texto e de que modo elas influenciam o desenvolvimento do tópico? O tipo de plano pode depender do tipo de texto, das características do falante, das condições de produção ou de tudo isso? Como essas afirmações sobre o modelo de texto se estenderiam também a crianças menores, de escolaridade mais baixa ou a textos produzidos em situações menos planejadas na modalidade oral?

A questão da mudança de curso no desenvolvimento do texto é tratada por Chafe (1979) ao trabalhar com o reconto e a verbalização da experiência em que os aspectos relativos à memória têm papel fundamental. Neste trabalho, o autor suplementa e enriquece o que ele denomina de "modelo hierárquico" (Chafe, 1977), no qual advoga a existência de unidades cognitivas correspondentes a unidades lingüísticas. Estas unidades são organizadas em níveis que vão do geral para o particular, por exemplo: memória-episódio-pensamento e foco, e que se expressam em termos lingüísticos através da história, do parágrafo, da sentença e da oração, respectivamente. No modelo de 1979, Chafe passa a dar ênfase ao aspecto horizontal, no sentido de que o falante é visto como engajado num processo que tem como foco a conversão de uma seqüência de

idéias, uma após outra, numa seqüência linear de palavras. O autor denomina este modelo de "flow model", uma espécie de metáfora que permitiria visualizar o pensamento e a linguagem fluindo através do tempo de tal modo que esta expressasse aquele, mas, ao mesmo tempo influenciasse o seu curso. Segundo Chafe, durante a verbalização, a atenção do falante vai de um foco a outro, podendo abandonar um foco antes de completá-lo, retornar depois ao mesmo foco, repeti-lo até que o texto produzido realize satisfatoriamente seus objetivos comunicativos.

Em outro estudo, Chafe(1980) amplia sua análise sobre a relação entre o funcionamento da consciência e o da língua, introduzindo um modelo de pensamento com três componentes<sup>5</sup>: a informação, o sujeito e a consciência. Na descrição das propriedades da consciência, o autor afirma que esta tem capacidade e duração limitadas, move-se aos saltos e não em fluxo constante através da informação disponível e que, tal como no sentido da visão, tem um foco e uma periferia. Isto quer dizer que a consciência usa graus máximo e mínimo de ativação, em que o sujeito desenvolve este mecanismo sobre 'centros de interesse'<sup>6</sup>, os quais se relacionam com suas metas

---

5 Para Chafe (1980) os três componentes do pensamento são: informação, que se refere ao conhecimento disponível que uma pessoa tem em qualquer tempo e que é orientado por três diferentes fontes: a percepção do mundo a nossa volta, a memória e os sentimentos e emoções associados ao que percebemos ou recordamos; o sujeito, uma espécie de executivo que estabelece o controle central sobre tudo que acontece e a consciência, mecanismo através do qual o 'sujeito' faz uso da informação.

6 Centro de interesse ("center of interest") - Esta noção é definida como uma espécie de entidade cognitiva que se assemelha a uma imagem mental, mas freqüentemente inclui um conjunto de eventos que conduzem a um fim. Aparentemente, os centros de interesse são baseados nos esquemas aprendidos, na inteligência e na capacidade de julgamento e decisão.

e necessidades, coincidindo grosso modo com o que se expressa numa sentença, indicado pelo contorno entoacional.

Segundo Chafe(1980), o foco representa uma ativação máxima de informação, enquanto a consciência periférica funciona como um componente que fornece um contexto para o foco e guia este para o próximo "salto". A consciência periférica contém informações de diferentes tipos, desde aquelas referentes à localização do indivíduo no tempo e no espaço, àquelas que são características do contexto e da atividade em que a pessoa está envolvida. Fazem parte dessas informações, e podem também ter conseqüências no curso da verbalização, as instâncias de universo em que o falante pode estar envolvido, tais como o mundo do texto que está sendo narrado e o mundo em que ele se encontra de fato, ou seja, a situação de comunicação.

A consciência periférica atua de maneira interessante na transição de uma unidade de idéia<sup>7</sup> para outra em que pode ocorrer orientação e reorientação do foco na tarefa de transferir um evento da consciência do falante para a do ouvinte, o que pode traduzir-se lingüisticamente em hesitações, falsos começos, etc. Chafe evidencia, com dados do relato de um filme, um outro papel da periferia: o de guardar informações para tornarem-se foco sempre que não forem inferíveis através da orientação e da reorientação. Embora este mecanismo se exponha de forma mais evidente na oralidade, não é difícil encontrar resquícios de tal procedimento no

---

7 A expressão unidade de idéia ('idea unit') é usada por Chafe para representar a contraparte lingüística, na produção oral espontânea, de cada foco de consciência. Ela é identificada por três critérios: a entonação, a pausa e a unidade sintática (corresponde em geral a uma oração).

texto escrito, através da mudança de curso do desenvolvimento de um tópico, da interferência de comentários relativos a situações não presentes no texto, da intercalação de informações e outros que podem ser resultado da intenção de causar um efeito retórico ou de pressa ou incipiência do escritor.

Nenhum dos modelos de Chafe (1979), (1979), (1980) registra qualquer preocupação com tipos de texto. Entretanto suas idéias sobre o papel da atenção na expressão (noções de foco e periferia), que tem conseqüências no fatiamento da informação, podem também ajudar a entender a estruturação do texto, no sentido de explicar o modo como se desenvolvem as operações do processo de produção, particularmente no que diz respeito à segmentação de um evento em eventos menores, organizados conforme as categorias narrativas.

Possíveis respostas ao problema suscitado pela questão dos tipos de texto poderiam buscar inspiração no modelo de compreensão proposto por van Dijk e Kintsch(1983), que inclui um componente de produção. Estes autores reconhecem que o conhecimento de formas convencionais de texto representa um papel considerável no processamento, facilita a geração, a recordação e a reprodução de macroestruturas. O conceito de macroestrutura é central no modelo de van Dijk e Kintsch e tem como objetivo prover uma descrição semântica abstrata do conteúdo global do discurso e, portanto, de sua coerência global.

As formas convencionais de texto representam estruturas esquemáticas, podendo-se falar de "esquema narrativo", "esquema argumentativo" etc. Tais estruturas

esquemáticas são chamadas de superestruturas e podem ser especificadas em termos de categorias definidoras de um tipo de discurso. Esse esquema serve de molde para a formação de uma macroestrutura. Em outras palavras, ao esquema do texto se amolda nosso conhecimento sobre metas e ações humanas, que auxilia tanto a produção como a compreensão de um texto, seja no nível macroestrutural, ou global, como microestrutural, ou local. Temos assim ao lado do esquema de tipo de texto o esquema das ações humanas ou de um conhecimento específico, que fornecem as bases para a organização de uma história ou de uma reportagem, por exemplo.

No modelo de produção de van Dijk e Kintsch (1983), a principal tarefa que um locutor enfrenta (falando ou escrevendo) é a construção do discurso (macro-plano), composto de elementos do conhecimento geral, particularmente do modelo de situação. Com esse macro-plano em mente, o locutor terá como tarefa a execução do texto-base, ao nível local e linear, escolhendo entre informação implícita e explícita, estabelecendo adequadamente a coerência local e formulando estruturas superficiais com os vários dados controladores do "input" (dados semânticos, pragmáticos e contextuais). Tal processo, embora pareça linear, não é estanque em cada nível; tudo indica que o locutor começa a formular sentenças antes que sua representação semântica completa tenha sido formulada, o mesmo acontecendo no nível mais global, de modo que macroestruturas parciais possam ser modificadas devido a restrições de informação local. Seria esse o caso da reprodução oral livre, que envolve o feedback do ouvinte.

Beaugrande(1980) e Beaugrande e Dressler(1981)



descrevem o processo de produção como um conjunto de operações em quatro fases: planejamento, ideação, desenvolvimento e expressão. O modelo proposto presume que estas operações não se desenvolvem de forma linear, mas através de estágios em que o processamento de uma dada operação predomina sobre as outras, exigindo mais recursos e atenção. Na fase do planejamento o produtor estabelece o objetivo do texto como um passo a ser dado em função de uma meta pessoal, social ou cognitiva e da audiência pretendida - o ouvinte ou leitor. Para isso, o autor seleciona um texto-tipo e estabelece correlações entre os vários passos que compõem o plano e os critérios gerais do processo de produção. A produção é suprida por aspectos do conhecimento: conceitos, relações, imagens, desejos... que se correlacionam entre si e com a expressão lingüística através de rotas de acesso que vão estabelecer a coerência, a expressão, a coesão e a relevância. A ideação consiste em ativar, por intermédio do foco de atenção, a configuração de conceitos e relações que repousa na base do comportamento significativo-criativo, incluindo a produção de textos. O grau de ativação interna dependerá do interesse, da relevância e do tipo de texto, fatores que podem exigir maior ou menor controle da atenção e determinar sobre o que o foco deve recair - numa seqüência de eventos, remotos ou recentes, numa estrutura de conhecimento e assim por diante.

As duas fases seguintes estabelecem a relação com a linguagem. A fase do desenvolvimento recebe o resultado do planejamento e da ideação e mapeia a configuração conceptual relacional em expressão através de uma detalhada organização interna de conceitos e relações. Dependendo do estágio em que

esta configuração for mapeada podemos ter um rascunho ou um texto elaborado. Finalmente, é na fase da expressão que o texto real emerge. Esta fase está sujeita a uma série de fatores de controle importantes para as operações de mapeamento que se estabelecem em, pelo menos, três níveis. O primeiro nível correlaciona a organização dos eventos, ações, situações e objetos do mundo textual com a perspectiva, o tempo, a voz e o modo do verbo. O segundo nível tem relação com os padrões de seqüenciamento que impõem um formato linear ao texto, como as restrições de ordem das palavras, por exemplo. Já no terceiro nível, é controlado o conteúdo informacional do texto que também pode afetar a ordem em que a informação é expressa no formato superficial em termos de distribuição de foco, tamanho e complexidade das sentenças.

Essa também é uma idealização do processo de produção baseado no texto escrito. Nestes termos o processo poderia ser resumido da seguinte maneira: um produtor de texto tem que mapear um plano sobre o conteúdo conceptual/relacional e este num formato superficial. Produção e recepção correm em paralelo: o produtor monitora a recepção e o receptor prediz a produção, mas esta última envolve processos de decisão e seleção muito mais ativos, que consomem mais recursos e atenção que a recepção.

#### 1.3.4. - O esquema narrativo.

Nosso objetivo nesta seção é discutir em que consiste um esquema narrativo como tipo de texto, para que possamos estabelecer parâmetros para a análise de narrativas

produzidas no dia-a-dia, sem qualquer preocupação literária, como nas tarefas escolares, ou na comunicação corriqueira, oral ou escrita, por adultos ou crianças.

Em relação a nossos dados, a pergunta que nos fazemos é a seguinte: num texto em que a geração de idéias é espontânea, numa situação não-planejada ou com baixo grau de planejamento, cujo material é apenas a experiência retida na memória, o que um tema como contar um passeio desencadeia, em termos de estratégias de produção? Haveria diferenças na utilização dessas estratégias conforme o produtor de textos fosse adulto ou criança pequena, escolarizada ou não? Será sempre possível e/ou necessário tratar os relatos em termos de categorias narrativas e de que categorias?

Tentamos mostrar, nos modelos comentados na seção anterior, a importância do esquema de tipo de texto para a produção ou a compreensão. Assim, ao lado dos esquemas cognitivos que organizam o conhecimento e representam estruturas de expectativas em relação a eventos em geral, há também estruturas de conhecimento relativas à forma como textos se estruturam. Van Dijk e Kintsch(1983) falam de tipos especiais de esquemas a que denominam de superestruturas<sup>8</sup>, que são esquemas para formas convencionais de texto e que desempenham um papel relevante na compreensão, representação e recuperação do discurso.

Como um tipo específico de ação discursiva, a superestrutura pode ser explicada em termos de categoria de ação estrutural que tem relevância psicológica real, porque

---

8 Van Dijk e Kintsch sugerem que as superestruturas esquemáticas para certos tipos de discurso como narrativas são adquiridas durante a socialização

organiza o planejamento e a execução da ação. Os autores argüem que tanto estruturas narrativas esquemáticas como estruturas de ação são necessárias para explicar o processamento de histórias, dentre outras razões, porque estas são um subconjunto de um conjunto de ações discursivas: elas estão relacionadas com ações humanas e, portanto, com as propriedades de ações humanas tais como motivações, planos e metas. Assim, produzir/compreender uma história, envolve o conhecimento de ações humanas.

Outra razão argüida por van Dijk e Kintsch(1983) para a importância das estruturas narrativas esquemáticas é que elas estabelecem um número de restrições semânticas e pragmáticas específicas que as distinguem de outras ações discursivas. Essas restrições podem tornar-se convencionalizadas em cada cultura, significando que os participantes não apenas reconhecem propriedades específicas de histórias mas também aspectos normativos sobre elas. Os modelos de esquemas narrativos que têm sido propostos na literatura são, de acordo com os autores, a reconstrução teórica de tais restrições. Assim conforme o modelo canônico, toda história tem um cenário, uma complicação interessante e uma resolução.

Neste estudo julgamos necessário discutir alguns modelos de esquema narrativo, já que um dos objetivos da análise (v.cap.4) será uma tentativa de estabelecer padrões de desenvolvimento do processo de produção textual da criança, em relação ao modo como o evento é segmentado em função das categorias narrativas.

Alguns trabalhos sobre estratégias de construção de

textos (Bastos, 1985; Görski, 1985; Vieira, 1988) tomam como parâmetro o modelo proposto por Labov e Waletzky(1967) e Labov(1972) que postula a existência de um esquema narrativo canônico na cultura ocidental, distinguindo uma série de eventos temporais obrigatórios e optativos. De acordo com esse esquema, uma narrativa apresenta as seguintes categorias: resumo, orientação, complicação da ação, resolução da ação, avaliação e coda. Estas categorias são compostas de unidades mínimas de narração, chamadas orações narrativas e desempenham funções distintas: o resumo introduz as linhas gerais da ação; a função da complicação, da resolução e da avaliação se explicita no próprio sentido dessas palavras; já na coda ocorre a marcação final do tempo da narrativa.

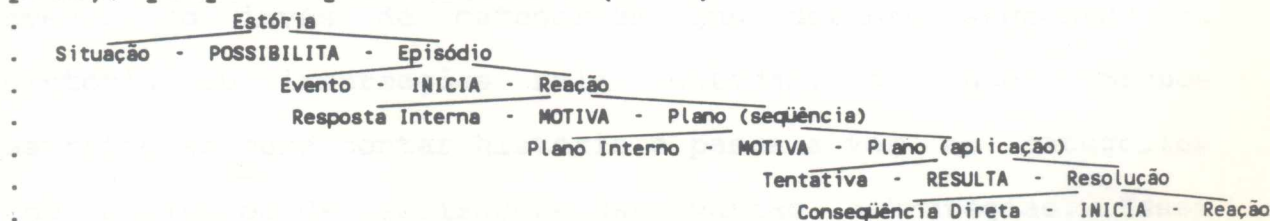
O modelo de Labov e Waletzky(1967) e Labov(1972), sucintamente apresentado acima, propõe-se a dar conta de relatos de situações perigosas, entendendo a narrativa como método de recapitular a experiência passada através da correspondência entre uma seqüência verbal de sentenças e uma seqüência de eventos que realmente ocorreram. Nem todas as narrativas, entretanto, contêm situações de conflito ou são tão longas que comportem todos os tipos de seqüências. Tal variabilidade não parece ter relação apenas com a habilidade ou maturidade dos falantes, mas muito mais com o tema, isto é, com as características do evento a ser narrado, com as condições de produção da narrativa e com a possibilidade de despertar interesse no ouvinte/falante.

Outro modelo que tem servido de base a vários estudos sobre narrativas (Freedle e Hale,1979; Mandler e Johnson,1977; Rojo,1988; Stein e Glenn,1979) é a gramática da

narrativa proposta por Rumelhart(1975), desenvolvida a partir da análise de contos populares, fábulas e mitos, cuja maior característica é serem oralmente transmitidos. Essa gramática da narrativa é composta por um conjunto de regras que visam representar a forma como a história pode ser segmentada em unidades e como estas unidades se relacionam entre si. A gramática da narrativa seria, assim, uma espécie de representação da estrutura interna da história, que poderia ser descrita em termos de uma cadeia hierárquica de categorias e relações lógicas entre estas categorias, as quais representam tipos de informação com diferentes funções na estrutura da história.

O esquema de Rumelhart, discutido e reformulado por Mandler e Johnson(1977) e Stein e Glenn(1979) inspirou outra proposta, a de Freedle e Hale(1979). Estes autores propuseram adaptar a prosa expositiva à estrutura das histórias para facilitar a compreensão desses textos por crianças por volta de 5,6 anos de idade. Eles investigaram uma forma para transferir o esquema de compreensão de narrativas e expandi-lo para que pudesse ser usado na compreensão e rememoração da prosa descritiva e expositiva, de modo a acelerar a aprendizagem das crianças. Apresentaram, então, um modelo que transforma textos expositivos ou descritivos em histórias

O esquema das regras que definem a representação interna de uma história pode ser o seguinte (apud Stein e Glenn, 1979, p.61); proposto por Rumelhart (1975).



simples a serem transmitidas oralmente ou por escrito e que poderia ser adequado à análise de narrativas triviais, que não se desenvolvem a partir de um conflito.

Freedle e Hale(1979) propuseram um esquema composto de 8 categorias: cenário, meta, início, desenvolvimento, reação simples, tentativa, resultado e final. O cenário consiste usualmente de informação estática sobre um ou mais personagens, e é seguido de, pelo menos, um episódio. Este é formado por três partes básicas; começo, desenvolvimento e fim ou resultado. A meta consiste na formulação de um plano para distribuir os eventos em que a narrativa se desdobra; início - ocorre quando uma descrição estática torna-se descrição de um evento; desenvolvimento - representa a mudança para uma reação do personagem da história, saindo de um evento externo para um interno com alguma conexão implícita para uma relação casual.

A reação simples especifica uma resposta emocional ou os pensamentos do protagonista; a tentativa pode consistir numa série de ações em que o protagonista se engaja para atingir a meta; o resultado indica se a tentativa foi bem sucedida ou não e o final pode ter um caráter enfático, que resolve ou embaralha uma série de eventos; pode referir-se a um ou mais segmentos anteriores ou incluir uma reação da parte de outra personagem que não o protagonista.

Beaugrande(1980) afirma que uma história mínima deve conter, pelo menos, um par de estados ligados por uma ação ou evento. Ao invés de categorias que definam segmentos da história ou informações nela contidas, o autor propõe estratégias para contar história e passa a ver as categorias como conjuntos de realizações das várias estratégias. Essas

estratégias poderão ser aplicadas recursivamente gerando episódios ou variando em número ou complexidade. São seis as estratégias básicas: 1-criar uma história com pelo menos um personagem; 2-identificar um estado inicial, um problema e uma meta para o personagem; 3-iniciar um percurso para resolver o problema e atingir a meta; 4-bloquear ou retardar o atingimento da meta; 5-estabelecer um evento ou ação como um ponto crítico e 6-criar um estado final identificando como igual ou não ao estado-meta.(p.256)

Outras estratégias podem ser acrescentadas, mas estas são as básicas. Uma ligeira modificação na estratégia 2 de modo a indicar que nem toda história tem um problema (identificar um estado inicial, um problema e/ou uma meta...) daria conta de um conjunto muito grande de narrativas do dia-a-dia, de certas notícias ou das primeiras narrativas de crianças. Postular que as estratégias são virtualidades para o desenvolvimento de uma história interessante é outra contribuição que se pode dar para entender os embriões de histórias presentes nos cartoons humorísticos, nas manchetes e principalmente o percurso do desenvolvimento da habilidade de narrar.

Consideramos que deve ser prevista uma estrutura mínima ou uma ordem de preferência, importância ou saliência para que as categorias da superestrutura narrativa se manifestem, ou as estratégias se realizem, conforme a decisão do narrador, motivada por sua eficiência como produtor de textos, o estilo, a situação ou a intuição de que a informação presente nessas categorias já é conhecida ou pode ser inferida. A idéia de uma estrutura mínima que manifeste a



superestrutura encontra um obstáculo nas afirmações de Rojo(1989), para quem "a superestrutura é própria das histórias ficcionais e ter-se-ia moldado ao longo da filogênese da narrativa escrita"(p.97). Segundo esta autora,

"assim como o narrador ficcional-romântico ou didático, a criança teria sua produção de histórias regida pela necessidade de captar a atenção de seu interlocutor para sua invenção. 'Sua preocupação não é o mundo exterior, mas seu público'. Portanto, seu discurso estará formalmente submetido ao esquema tradicional da narrativa ficcional para enformar a estrutura da ação humana de forma a captar e manter a atenção do interlocutor. Este processo coloca-os a ambos - criança e interlocutor - no papel de espectadores."(p.98)

Rojo (1989) trabalha com uma tipologia de narrativas propostas por Perroni (1983) e (1986) que traça a evolução do discurso narrativo, sob o ponto de vista sócio-interacionista, a partir dos dois anos de idade, classificando este tipo de discurso pela ordem de desenvolvimento, em "relatos", "casos" e "estórias"<sup>9</sup>. Com base nessa tipologia, Rojo(1989) formula

---

9 Segundo Perroni (1983), os relatos são discursos narrativos que as crianças constroem conjuntamente com o adulto por meio do jogo de contar. O relato tem como tema eventos reais e visam recompor a ação vivida, sendo, assim, preso ao conhecimento do mundo real, partilhado ou não. O caso é classificado como um tipo misto, pois consiste de criações livres em que a criança mistura, sem restrições, fatos do mundo real e ficcional. Já a história seria completamente presa ao conhecimento do mundo ficcional pois reproduz esquemas de histórias folclóricas ou contos de fadas previamente conhecidos pela criança.

sua hipótese de desenvolvimento do discurso narrativo, que considera os casos "um discurso de transição no desenvolvimento do esquema superestrutural próprio das histórias ficcionais que o exigem e que criam um novo mundo de conhecimento contrapostas aos relatos, em princípio livres das restrições tradicionais da superestrutura narrativa escrita e ligadas ao conhecimento de mundo a ser partilhado".(p.99)

Embora a autora ressalte que procurou relacionar o desenvolvimento ontogenético à filogênese da narrativa, pareando as funções das histórias de ficção com as funções homílica e didática dos mitos, encontramos problemas em algumas de suas afirmações citadas acima. O argumento de que o relato<sup>10</sup> é livre das restrições da superestrutura por ser ele ligado ao conhecimento do mundo a ser partilhado não nos parece convincente. Segundo entendemos, a produção/compreensão do discurso ficcional também baseiam-se em conhecimentos partilhados e na ativação de mecanismos que operam sobre o universo de referência que regula o sentido do ato discursivo em questão. Por outro lado, os relatos não desaparecem aos cinco anos de idade - as pessoas continuam a relatar experiências ao longo de sua vida; nem é um tipo de narrativa exclusivamente oral - textos jornalísticos e literários autobiográficos são basicamente relatos. Negar-lhes uma

---

10 Dijk e Kintsch (1983:56) mencionam certas características que seriam exclusivas das histórias, alertando para o fato de que 'histórias são discursos de ação mas nem todos os discursos de ação são histórias', como estudos etnográficos, por exemplo. Uma história supõe necessariamente um distanciamento da perspectiva em que os fatos ocorreram, que serão como que dramatizados para um ouvinte neutro e inespecífico, ou seja, uma classe de ouvintes possíveis.

superestrutura é, no mínimo, imprudente<sup>11</sup>.

Os autores que trabalham com gramáticas ou esquemas narrativos têm valorizado o conteúdo semântico das categorias e o interesse que pode ter esse conteúdo para o ouvinte. Para van Dijk e Kintsch(1983), uma das condições que qualificariam uma ação como objeto referencial para ser contado é o interesse que ela pode despertar. Segundo esses autores, por razões pragmáticas, apenas coisas desconhecidas e interessantes precisam ser contadas, de modo que muitas de nossas ações diárias não serviriam como matéria para narrativas. Mas isso é muito relativo, pois há fartos exemplos de textos literários (os de Clarice Lispector, por exemplo) que usam os temas mais triviais como motivação. De fato, deve haver da parte de quem conta o compromisso de contar algo desconhecido e interessante, mas, na maioria das vezes, o interesse não está nos fatos e, sim, na forma como são contados; a matéria tanto pode ser um fato real ou fictício. Portanto, não é apenas o conteúdo informativo das categorias narrativas que importa, mas a habilidade lingüística em invertê-las, entremeá-las de detalhes ou opiniões, retardá-las, excluir uma ou mais categorias, enfim.

A regra sugerida por Beaugrande(1980), para que uma história seja interessante, é que ela seja moldada numa

---

11 Nossa posição pode ter um reforço em van Dijk e Kintsch (1983), que elaboraram o conceito de superestrutura ao analisarem um trecho de conversação espontânea (p.219) sobre tipos de experiências obtidas na escola. A conversa relatada se dá entre duas moças e contém uma história de aproximadamente 9 linhas, recheadas de hesitações e repetições. Além de atribuírem uma macroestrutura ("conteúdo semântico para as categorias terminais de um esquema superestrutural") a tal relato, os autores o classificam como história e identificam a presença de categorias narrativas como cenário, complicação, transição para a resolução e avaliação.

estrutura em que a progressão de um estado inicial ao estado final não seja óbvia, de modo que o narrador e ouvinte/leitor se engajem na solução de um problema, mas de tal forma que a solução proposta pelo narrador engane seu interlocutor, pelo menos durante algum tempo. A criação desse interesse depende da habilidade do narrador, pois se os fatos não forem interessantes por si ele deverá transformá-los através de efeitos discursivos <sup>12</sup>.

De qualquer modo, a análise de narrativas curtas sobre temas corriqueiros, principalmente aqueles que não envolvam situações dramáticas, exigiria um esquema de texto menos completo do que aqueles apresentados por Labov e Waletzky(1967), Rumelhart(1975) ou Freedle e Hale(1979). Para entender esse tipo de narrativas, seria mais adequado buscar inspiração na proposta de Beaugrande(1980), Chafe(1977 e 1980) e Barthes(1971a).

A análise estrutural da narrativa proposta por Barthes(1971a) já constatava uma característica muito interessante desse tipo de texto: a de que a narrativa se oferece ao resumo (argumento), postulando para essa forma discursiva uma sintaxe de encaixamento e desenvolvimento, na qual cada ponto se irradia em muitas direções ao mesmo tempo. A idéia tem uma exemplificação clara na manchete (Barthes, 1971b) tomada como origem ou átomo de uma narrativa que se vai expandir em notícia, que pode expandir-se em reportagem ou

---

12 Comentando essa questão, Beaugrande (1980) chama atenção para o fato de que, embora uma simples história possa instanciar muitos elementos na 'story-schema', não se sugere que a história tenha um esquema. São as pessoas que têm 'schemata', que elas usam para produzir e compreender histórias comuns.

conto, ou romance. Em geral, a manchete é composta de uma única sentença que, em estilo telegráfico, traz o acontecimento em sua essência e representa a síntese ou generalização da notícia.

Essa análise é consistente com o modelo proposto por Chafe(1977 e 1980), já mencionado acima, e aplicado também por Bernardo(1980). Chafe(1977) propõe um esquema em que o relato de uma experiência decorre da segmentação de um único evento em eventos menores. Assim, a experiência é representada num único evento como um todo que pode expressar-se numa única sentença. O evento pode ser ampliado de diferentes modos conforme a ocasião, o objetivo do falante, seus recursos estilísticos, bem como o interesse do ouvinte/leitor.

Neste trabalho estamos entendendo que os componentes ou lugares textuais são universalmente aceitos para qualquer tipo de texto, em termos estruturais, podendo ter na narrativa uma especificação mais condizente com o aspecto processual, e que também é mais ou menos canônica. Poderíamos encontrar pontos comuns nos modelos analisados. A introdução corresponde a uma situação inicial, ou cenário que pode conter a apresentação do tema, personagem e/ou local e tempo da ação e teria como equivalente, no modelo de Labov(1972), a orientação e o resumo; o desenvolvimento pode conter o problema/conflito e sua resolução, quando houver, mas pode simplesmente detalhar a ação na seqüência temporal em que ocorreram os fatos. Já a conclusão corresponderia à avaliação e/ou à coda do modelo laboviano, ou simplesmente à conclusão/situação final do evento. Certos eventos são protótipos de ações humanas e muitas vezes têm sua conclusão

inferível, uma vez que a previsão desta depende apenas do conhecimento partilhado por narrador e ouvinte/leitor.

Nossa análise será orientada pelo pressuposto de que todo texto narrativo, até os mais incipientes, se organizam em torno de um esquema superestrutural mínimo que orienta a produção e a compreensão. Trabalharemos com a suposição de que o elemento desencadeador desse esquema é o tópico<sup>13</sup> ou tema o qual, ao ser formulado freqüentemente no início de um texto ou parágrafo, atua como delimitador do texto, aciona no falante e no ouvinte esquemas cognitivos sobre ações humanas, direciona a escolha do tipo de texto e organiza as seleções textuais em termos de continuidade e conectividade. Esquemas mais elaborados decorrem da eficácia e eficiência<sup>14</sup> que são adquiridos com a idade/escolaridade mas também passam a ser regulados por fatores pragmáticos e situacionais.

---

13 O conceito de tópico será discutido no cap.2.

14 Beaugrande(1980) e Beaugrande e Dressler(1981) enumeram três princípios regulativos do texto: a eficácia (effectiveness) que resulta do esforço dispendido para criar forte impressão e condições favoráveis para atingir uma meta, mobilizando recursos e materiais de nível mais profundo; a eficiência que contribui para a facilidade do processamento e propriedade que depende da adequação entre o texto e os modos como os padrões de textualidade são mantidos.

CAPITULO 2 - Recursos de coesão e a continuidade temática e referencial do texto narrativo - fatores relevantes à análise da produção de textos.

2.1. - Dêixis, anáfora e continuidade textual.

Neste capítulo pretendemos discutir a coesão como um processo que permite a continuidade do texto, colocando em foco: a) a questão pertinente às relações entre dêixis e anáfora; b) o processo de tematização das entidades referenciais dentro da narrativa, e c) a instauração da estrutura temática em face da definição de um conceito de texto e de esquema narrativo, e do papel dos delimitadores textuais. Discutiremos, pois, a questão da introdução e permanência dos objetos dentro do texto e conseqüentemente a perspectiva da continuidade temática e referencial.

Para tanto poderíamos apontar duas vias de acesso, tanto sob o ponto de vista teórico como metodológico, quais sejam: a) a relação entre dêixis e anáfora (pronominal e anáfora zero) e b) o método de elicitação do texto narrativo. Em geral, os estudos sobre o desenvolvimento da anáfora, do ponto de vista da produção textual, procuram descobrir o momento em que esse processo emerge, estabelecendo como

critério evolutivo o contraste entre o uso do pronome com valor dêitico e anafórico. Este tipo de contraste separa de um lado signos dêiticos, que estão relacionados com algum objeto no contexto não-lingüístico da enunciação e, de outro, signos anafóricos, usados para a coesão textual e que se ligam a algum objeto no contexto lingüístico antecedente ou subsequente (Hickamn, 1980:193).

A afirmação de Hickman permite concluir que signos dêiticos não podem ser responsáveis pela coesão, uma vez que apontam sempre para um referente na situação, estabelecendo uma relação fora do texto (Kitay, 1988). Se entendermos o conceito de relação textual apenas nesta perspectiva, fica difícil aceitar como textos as narrativas em primeira pessoa, ou histórias baseadas em gravuras, que compõem grande parte da moderna literatura infantil. Se não há nenhum tipo de ligação entre os elementos do texto, não há continuidade, e sem continuidade não há textualidade (Beaugrande, 1980).

Freqüentemente o tratamento dado à coesão através dos recursos anafóricos parte de problemas de natureza sintático-semântica, envolvendo particularmente a referência à terceira pessoa e as estratégias que determinam o uso de um ou de outro recurso (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1980 e 1981; Hickman, 1980), em função dos diferentes participantes de uma história.

Não é raro, entretanto, encontrarmos histórias com um único personagem, referido de diferentes formas: pronome, nome próprio, nome precedido de artigo definido, anáfora zero. Em histórias desse tipo, naturalmente, a motivação da variedade de formas não é a distinção entre participantes,



e qual seria? Num sentido inverso, encontramos histórias em que diferentes participantes são referidos, na maioria das vezes, por uma única forma ou suas equivalentes como nós/a gente/eu + nome(s)/ $\phi$ , que podem intercambiar-se com a primeira pessoa do singular. Que motivações podem determinar o uso de cada uma dessas formas? O que garante a continuidade referencial de textos construídos com base na primeira pessoa (do singular ou plural)? Estariam envolvidas apenas estratégias globais ou haveria algum tipo de estratégia local? E que estratégia seria essa?

Em geral os estudos sobre pronominalização tratam o uso do pronome e da anáfora zero como um único recurso. Entretanto, o trabalho de Vieira(1987), que pesquisou o desenvolvimento da elipse em textos de crianças de primeiro grau, e o de Corrêa (1989b) justificaria uma divisão entre o uso do pronome anafórico e uso da anáfora zero, visto que, segundo Vieira, a produção da elipse como fator coesivo realiza-se no plano local. De acordo com este autor, a recuperação de um sujeito elíptico, por exemplo, é possível através das marcas de pessoa e número, que é uma condição sintática por excelência.

Em que medida poderíamos atribuir à não realização fonológica do pronome na posição de sujeito um traço mais local que o uso do pronome? Será que há ambientes que favorecem o uso do pronome ou da anáfora zero na posição de sujeito?

Uma das condições que caracterizam a pronominalização anafórica é a concordância de gênero e número. Entretanto é discutível interpretar o descumprimento

dessa condição, feito pelas crianças pequenas, como indicação de uso dêitico (Karmiloff-Smith, 1980: 237), uma vez que problemas relativos à concordância são encontrados na linguagem de crianças maiores ou de adultos<sup>1</sup>. Não queremos dizer que a linguagem dos adultos serve de "input" para a das crianças, poderemos a partir daquela eleger parâmetros que orientem a análise do desenvolvimento de certas categorias lingüísticas.

O pressuposto que vem guiando nosso trabalho é o de que produção de textos é orientada por esquemas<sup>2</sup>, de modo que as estratégias que visam promover a coesão textual são predominantemente inferenciais. Estratégias que utilizam o conhecimento gramatical como única fonte seriam acionados em textos mais planejados, já que problemas decorrentes de ambigüidades de referência e concordâncias problemáticas, como as que envolvem coletivos e gênero sobrecomum, demandam maiores recursos de atenção. Entretanto, é interessante captar esta transição e os fatores que a determinam.

Na perspectiva geral do texto haveria marcas que teriam como função criar o contexto em que se apóiam tanto a definição de um esquema tipológico (narrativa, por exemplo),

-----  
1 Pereira (1988), estudando as relações entre as formas gramaticais e as interpretações do gênero e do número dos substantivos comuns em português, conclui que a "interpretação do masculino e singular, por exemplo, só se torna plena mediante à aplicação de regras interpretativas ao nível do discurso, e ao nível pragmático" (p.165).

2 Esquema é um conceito derivado dos escritos de Bartlett (1932) e pode ser definido como uma estrutura de conhecimento complexa, que funciona como armação ideacional na organização e interpretação da experiência. Os esquemas representam uma organização ativa de reações e experiências passadas e, certamente por isso, este conceito tem sido largamente adotado por pesquisadores que estudam a estrutura interna de histórias (Brown, 1975); Kintsch, 1976; Mandler et alii, 1976; Rumelhart, 1975; Stein e Glenn, 1979).

como o desenvolvimento das entidades dentro do texto, decorrentes do processo de tematização. Este processo e, conseqüentemente, os recursos utilizados para manter a continuidade temática, como o uso de pronomes e de anáfora zero, estabelecem elos que permitem ao ouvinte/leitor um acesso aos esquemas, metas e intenções comunicativas, e cuja recuperação depende mais de estratégias que levam em conta modelos mentais do que de regras sintáticas. Consideramos a possibilidade de que as estratégias anafóricas sintaticamente motivadas sejam adquiridas com a idade/escolaridade e se relacionam com o grau de formalidade e planejamento que condicionou a produção do texto.

O segundo problema que envolve a distinção entre dêixis e anáfora, com conseqüências para o estudo da produção de texto, no que diz respeito à seqüenciação temático-referencial, está relacionado com o uso da primeira pessoa. Em geral o tratamento dado à continuidade temático referencial leva em conta apenas seres/objetos referidos como terceira pessoa. A bibliografia mais conhecida sobre referência e também os trabalhos sobre coesão rotulam a primeira pessoa do discurso como uma das formas de expressão da dêixis de pessoa pelo fato de o referente estar ligado à situação, mas nada acrescentam sobre o uso continuado dessas formas no mesmo texto.

Assim, na visão tradicional (Benveniste, 1966; Halliday e Hasan, 1976; Lyons, 1977), os pronomes de primeira e segunda pessoa são tratados como dêiticos, e, como tal, de natureza exofórica, não textual. Mas, ao analisar narrativas em primeira pessoa, deparamo-nos com uma situação que exige um

tratamento relativo à continuidade textual: há realmente um sujeito presente na situação com o papel de locutor, a quem o pronome eu ou nós (a gente) se refere. Entretanto, esse sujeito passa a construir um texto que não está ligado à situação de discurso, tanto que ele pode delimitá-lo através de mecanismos explícitos (ver 1.3 e 2.3), destacando-o da situação pragmática, para dar-lhe o estatuto de texto como estrutura delimitada. Ao operar essa transformação, o sujeito do discurso se transforma e passa a ser também sujeito da ação que desenvolve o tema: o sujeito temático.

Desse momento em diante, portanto, os pronomes eu/nós não estarão mais referindo indivíduos diretamente da situação, mas do texto, embora não haja um antecedente nominal que forneça a informação sobre a identidade dos referentes. Após delimitado o universo da narrativa, as estratégias de processamento do ouvinte/leitor não serão orientadas apenas pelas pistas situacionais; a continuidade se instaura a partir das referências a esse eu/narrador/personagem, que age e interage no espaço/tempo da experiência narrada. Acreditamos que a função continuativa das formas referentes à primeira pessoa pode ser revista pelo menos no âmbito da análise de narrativas. Primeiramente porque essas formas são dêiticas em relação à pessoa e, como alerta Benveniste(1966), não se deve persistir em confundir pessoa com sujeito. Em segundo lugar, porque, ao produzir um texto narrativo, o falante, embora narrando experiências pessoais como protagonista, recria uma situação passada, distanciando-se da enunciação, falando de coisas que não estão presentes no momento da fala. Neste caso, o pronome "eu" não aponta apenas

para o falante que se identifica como eu naquela situação de enunciação, mas passa a ser referente de um narrador/personagem que conduz o fio narrativo no interior do texto e passa, como tal, a independer da situação e a ser referido como algo comum na memória de falantes e ouvintes, como a anáfora.

Portanto, talvez fosse mais interessante falar-se apenas em relações anafóricas, vendo a anáfora como uma categoria bem ampla, segundo sugestão de Bamberg(1986) e de Hankamer e Sag(1976) e Sag e Hankamer(1984). Os dois últimos dividem a anáfora em pragmaticamente controlada, quando elementos da situação resolvem as questões relativas à identificação do antecedente, e sintaticamente controlada que deve ser regida por condições específicas. Segundo essas condições, os termos anafóricos não têm referência autônoma, pois seu referente é estabelecido através de outro elemento do texto - o antecedente, ou da memória, quando o referente é inferido. Os dois termos - antecedente e anafórico devem ter a mesma referência, pertencer à mesma categoria principal e ter os mesmos traços de pessoa e número, além de gênero em alguns casos.

Desse modo parece possível tratar as cadeias de ocorrências de primeira pessoa não como dêiticas, mas como anafóricas, uma vez que podem estabelecer-se entre essas ocorrências relações inferenciais, como conservação do papel semântico e economia de menção; ou relações gramaticais vinculadas a questões como co-referência e a problemas de identificação do antecedente, sobretudo quando se trata de conjuntos referidos no todo ou em parte pela primeira pessoa

do plural (ver 4.2.5.3.).

A continuidade de um texto é possibilitada por mecanismos de recorrência estrita que garantem a linearização do texto e favorecem o desenvolvimento temático contínuo (Charolles, 1978). Esses mecanismos são: as pronominalizações, as definitivizações e referências dêiticas contextuais e as substituições lexicais, os quais, entretanto, não predominam igualmente em todo texto. A continuidade do sujeito temático de textos narrados em primeira pessoa, que já se expressa através do pronome estaria limitada à reiteração desse pronome e à anáfora zero, processos referenciais dos mais comuns em português, e com os quais o falante pode lidar contrastivamente.

O uso contrastivo de pronome e anáfora zero para identificar o antecedente de um termo anafórico foi demonstrado por Corrêa (1989b), que, trabalhando com orações independentes em um texto mínimo, orações coordenadas e subordinadas (de três tipos), estudou a forma como adultos e crianças lidam com a estratégia da função paralela e a natureza (sintática, semântica ou topical) desta heurística. A autora conclui que "o falante de Português lida contrastivamente com o  $\phi$  e pronome na posição de sujeito, preferindo a escolha do objeto da primeira oração (reverso de FP) como antecedente do pronome" (p.27), e sugeriu que "o paralelismo de funções atuante no processamento da anáfora pronominal não é necessariamente de natureza sintática e sim topical, em decorrência da alocação de unidades de processamento na memória". (p.27-28).

Nos nossos dados, entretanto, os textos foram

produzidos em primeira pessoa, operando em geral com apenas um antecedente. Considerando que estruturas de tema constante como a narrativa favorecem o uso da anáfora zero, e que este uso é orientado por fatores que dependem da relação entre o ouvinte e o leitor, como alta previsibilidade, ou seja, menor fator surpresa em relação às informações veiculadas (Givón, 1982), facilidade de identificação do referente e com a manutenção dos referentes, como máxima continuidade, supomos que esse é um dos processos mais fortemente vinculados à função da continuidade temática.

A questão metodológica de que trataremos agora diz respeito ao modo de elicitación dos textos. O método mais comumente usado, que é o de construir narrativas a partir de pequenos filmes (Hickman, 1980), ou seqüência de gravuras (Karmiloff-Smith, 1980 e 1981; Bamberg, 1986; Gopnik, 1986; Vieira, 1987), parecem exigir das crianças outras habilidades que vão além da capacidade de produzir textos. Estas habilidades supõem o reconhecimento e a manipulação das convenções de outro(s) código(s) com os quais, possivelmente os indivíduos ainda não estão familiarizados.

Por outro lado, instrumentos desse tipo envolvem situações artificiais nem sempre relacionadas com a experiência das crianças e requerem, não só a verbalização da experiência a partir do material gráfico, mas a compreensão do que ele significa, a integração das cenas em uma dentre as muitas seqüências possíveis e assim por diante (ver cap.3). A dificuldade que a criança enfrenta com outro tipo de código pode interferir no seu desempenho lingüístico, porque, ao produzir a sua narrativa, ela está levando em conta os dois ou

mais códigos que tem a sua disposição para compor sua narrativa. Além disso, os códigos visuais não levam ao distanciamento necessário para se instanciar a narrativa, favorecendo, por este motivo, a criação de descrições. Estes problemas deveriam ser considerados na análise da continuidade textual, que não deve ser vista apenas em função das condições formais para a realização da anáfora.

2.2. - A tematização no discurso narrativo - emergência do sujeito temático.

Na maioria dos casos a construção de um texto é resultado da eficácia e eficiência do narrador em usar os recursos disponíveis para construir um macroplano (van Dijk e Kintsch, 1983). A execução desse macroplano consiste na construção do texto-base (representação semântica do "input" discursivo na memória episódica) através das sub-estratégias responsáveis pelo estabelecimento da coerência semântica, local e global. O conceito de coerência local cobre o que outros autores, dentre os quais Halliday e Hasan (1976); Beaugrande (1980), Beaugrande e Dressler (1981), Brown e Yule (1985), denominam de coesão, pois referem-se às relações semânticas entre as sucessivas sentenças de um texto ou constituintes de uma sentença. Essas relações são baseadas tanto em informações textuais como cognitivas e são definidas sem deixar de levar em conta a coerência global.

Em outros termos, numa perspectiva processual, quando o texto real emerge, este exige do falante eficiência



em controlar blocos de conhecimento ativados na memória através de mecanismos que compactam ou omitem expressões; desenvolvem, expandem, modificam, substituem, repudiam elementos ou usam-nos novamente; tomam uma expressão como única, conhecida ou idêntica a outra, contrabalançam a informatividade do texto, enfim, de modo a fornecer pistas para que a continuidade e a textualidade se estabeleçam. Esses mecanismos são regidos pelos princípios da estabilidade e da economia<sup>3</sup> e garantem a coesão textual. A utilização hábil ou incipiente dos recursos de coesão e seu aproveitamento criativo podem tornar um texto legível ou não, interessante ou enfadonho.

As tentativas de classificação dos recursos/categorias/fatores de coesão usam princípios diferentes: umas levam em conta o nível (gramatical, referencial, lexical) ou o tipo de relação que se estabelece entre os termos (referência, conjunção etc), como a conhecida classificação de Halliday e Hasan (1976). Outras classificações (Beaugrande, 1980; Beaugrande e Dressler, 1981) levam mais em conta a função desses fatores no texto, tais como repetir, substituir ou seqüenciar elementos/estruturas para dar continuidade ao

---

3 Os princípios de estabilidade e economia são importantes no modelo processual de Beaugrande(1981). Quando uma ocorrência textual foge ao sistema de conhecimento dos participantes sobre aspectos da língua, conteúdo e propósito, a estabilidade do sistema textual é prejudicada e deve ser restaurada pela integração regulativa dessa ocorrência através de, por exemplo, adições e modificações do conhecimento armazenado. Portanto, a comunicação age removendo e restaurando constantemente a estabilidade por meio da continuidade de ocorrências (p.36). Já o princípio da economia relaciona-se com a questão do armazenamento e processamento do conhecimento. Por exemplo, o conhecimento sobre classes, subclasses, superclasses e analogias é armazenado numa rede hierárquica que facilita a predicação e acarreta economia de processamento.

seqüenciar elementos/estruturas para dar continuidade ao texto. Não é nosso objetivo descrever os diversos recursos de coesão, mas apenas discutir alguns aspectos relativos à continuidade do texto narrativo. Esta decisão justifica-se pelo fato de que a forma como essas categorias estruturam o texto pode ser ligeiramente diversa em cada gênero (poema, descrição, exposição, argumentação, narração).

Ao tratar da continuidade do discurso narrativo, devemos considerar os diferentes níveis em que uma história se estrutura: o nível que estabelece o fio condutor da narrativa, cujos elos se ligam por meio de relações de tempo, motivo, causa/efeito, ou seja, de relações que organizam as ações, eventos e situações praticadas/experenciadas/conduzidas por individuais (seres e objetos), garantindo a continuidade das ações e do tema, e em outro nível que impõe seqüenciamento linear, ou coesão, a esses elementos. A coesão que é geralmente analisada como um aspecto superficial do texto tem sua correspondência na coerência pressuposta no mundo textual, indiciando os diversos padrões de textualidade e constituindo-se como o mais importante deles (Beaugrande, 1980).

Como a textualidade reside na continuidade (Beaugrande e Dressler, 1981) é possível pressupor dois níveis relativos à esta: a continuidade pragmática e a continuidade textual, que se estabelece, respectivamente, no nível das ações, no nível temático/referencial e temporal. Produzir uma narrativa (ou uma exposição, descrição etc) é distribuir as informações textualmente de modo a construir a continuidade textual e garantir ao ouvinte/leitor condições de

acessibilidade ao universo de discurso criado.

As entidades de que trata um texto narrativo são ações e eventos arranjados numa ordem particular e relacionados conceptualmente através de causa, razão, propósito, possibilidade e proximidade temporal. Essas ações e eventos constituem predicados de nomes que têm como referência entidades, ou seja, pessoas, animais, objetos discretos e lugares relativamente determinados (Lyons, 1977). Portanto, a narrativa constitui-se através da continuidade dessas entidades: as relações citadas acima garantem a continuidade das ações e eventos, enquanto a referência às entidades garante a continuidade temática e referencial.

Uma das estratégias preferenciais para estabelecer a continuidade no nível semântico consiste em estabelecer um controle global sobre o texto através da tematização, isto é, um tema ou tópico organiza em termos seqüenciais e referenciais o conjunto de proposições/sentenças que constituem o texto. A produção de um texto pressupõe que seu produtor tenha conhecimento dessa estratégia e da forma como é processada pelo ouvinte/leitor, para que possa utilizá-la de forma eficiente. Tematizar uma entidade é colocá-la em foco, introduzindo e mantendo de maneira estável na memória do ouvinte/leitor informações que ativem elementos cognitivos relativos ao conhecimento de mundo e às suposições partilhadas pelos interlocutores e usando estratégias que visem mantê-los na memória semântica, enquanto tais informações forem relevantes para a macroestrutura do texto.

Este processo garante, segundo Brown e Yule (1985), a armação estrutural para que o texto se relacione com a

intenção do falante e estabeleça uma perspectiva para o que será produzido. Assim, o que o falante/escritor disser em primeiro lugar (o título, a primeira sentença do texto ou de cada parágrafo) influenciará a interpretação não só do parágrafo mas do texto todo. A continuidade temática seria, desse modo, uma forma estereotipada de produzir textos e garantiria sua previsibilidade.

Estamos partilhando a idéia de Brown e Yule (1985) de que a tematização é um processo mais discursivo do que sentencial, como tópico-comentário (Li e Thompson, 1976) e tema-rema (Danes, 1979). Neste sentido, van Dijk (1977) é mais específico ao apontar três diferentes noções de tópico: a primeira é a noção lingüística de tópico sentencial que assinala a informação velha e freqüentemente ocupa a primeira posição na sentença. A segunda noção é a de tópico discursivo ou tema, que o autor explicita em termos de macroestruturas semânticas, e que é compatível com a noção de assunto e armação estrutural do texto. Van Dijk propõe ainda um conceito intermediário de tópico e que ele chama de tópico seqüencial, uma espécie de "sub-árvore" semântica que pode representar um participante, por exemplo, não apenas numa sentença, mas numa seqüência de sentenças. Os três níveis de tópico não são idênticos, mas estão relacionados, ou seja, hipóteses sobre macrotópicos baseiam-se em hipóteses sobre tópicos sentenciais. É o tópico, portanto, a marca que garante a continuidade do texto, sendo o tópico seqüencial o que expressa melhor a progressão temática, e que garante a dinâmica informacional.

Compatibilizando os três níveis de topicalidade

propostos por van Dijk para a interpretação de uma narrativa, veremos que, em alguns casos, teremos dificuldades em relacionar o nível mais alto com marcas que se explicitam continuamente ao longo do texto. Como a progressão temática baseia-se na dinâmica tema-rema e se expressa através da manutenção do tema em posição de sujeito ao longo da maioria das sentenças, freqüentemente o personagem principal de uma narrativa é que é tomado como tema.

Entretanto, o tópico discursivo nem sempre se desdobra através dos participantes mais ativos da narrativa, sendo definido inferencialmente a partir das idéias que as motivaram ou que ela pode despertar. É o caso do exemplo citado por Pontes (1986) para discutir a proposta de que o sujeito expressa o tópico discursivo. Analisando o tema apresentado para uma passagem do Evangelho, Pontes mostra que o tópico não se expressa nenhuma vez na posição de sujeito e sim em funções secundárias no final da oração. A autora conclui então que "o tema não se confunde com os personagens, é algo mais sutil, mais profundo, mais imaterial" (p.204). E acrescenta mais adiante: "o fato de os diálogos humanos terem uma predominância de sujeitos humanos, sendo a primeira pessoa e a segunda (nesta ordem) os mais recorrentes, não significa necessariamente que estes sejam os tópicos predominantes na conversa humana."

A argumentação de Pontes sugere a necessidade de se postular um nível mais abstrato para o tópico discursivo (ou assunto, no sentido mais geral), que atua com mais ênfase no nível interpretativo. Explicando o tópico nesse nível, talvez pudéssemos entender as razões pelas quais certas idéias que

são tocadas de forma sutil ou indireta, isto é, que não são postas em foco diretamente dentro do texto, acabam por tornar-se título ou serem indicadas como tema do texto construído mais no nível inferencial do que através de explicitação lingüística. Vemos assim que os recursos para manutenção e progressão temática são vários, pertencem aos diversos níveis de expressão lingüística e se confundem com os recursos de coesão, tanto no nível frásico e interfrásico, como no nível lexical, referencial ou temporal.

A narrativa tem aspectos específicos em relação a outros tipos de textos como a exposição, a argumentação, a descrição, pois não envolve apenas uma idéia ou conceito a ser exposto/defendido/combatido, ou um objeto/experiência a ser descrito. Ela baseia-se na ação que se desenvolve no tempo sob a condução de um ou mais participantes. Como a determinação do tema da narrativa pode envolver aspectos semânticos (a referência), gramaticais (a pronominalização, a topicalização, por exemplo), e textuais (conteúdo informacional), os participantes têm sido privilegiados como elementos responsáveis pela progressão temática exatamente talvez por serem os condutores da ação. O termo sujeito temático (Karmiloff-Smith, 1980), por exemplo, parece mais apropriado para tratar o tema/tópico de narrativas, pois refere-se ao protagonista central da história que é, na maioria dos casos, o responsável (agente) pelas ações que conduzem ao tema/assunto e ocupem igualmente a posição de sujeito da oração.

### 2.3. - A instauração da estrutura temática - o papel dos delimitadores das fronteiras do texto.

Neste item passaremos a expor os parâmetros que adotaremos para analisar a maneira como o texto oral e escrito é constituído: a) em relação à definição de texto; b) em relação à constituição do texto narrativo, e c) quanto aos recursos utilizados para delimitação do texto como unidade discursiva.

A partir dos modelos citados no cap.1, fica evidente que produzir um texto é realizar uma tarefa para alcançar uma meta, para a qual concorrem processos lingüísticos e cognitivos. A tarefa é especificada em planos: o primeiro é estabelecido num nível abstrato e global, que leva em conta valores, crenças e conhecimento dos falantes e ouvintes sobre o contexto social, cultural, interacional e um saber sobre esquemas de textos e de ações humanas, bem como uma imagem das condições de produção do tipo de texto em questão.

Um segundo plano leva em conta as condições de expressão lingüística, considerando os princípios cooperativos entre locutor e receptor, estatuto real desse receptor e, sobretudo, as estratégias lingüísticas para preenchimento do modelo de texto (estratégias de execução local), de modo a tornar explícitas as propriedades textuais, em particular os processos de conectividade conceitual e seqüencial em que se incluem os recursos de coesão e a estrutura informacional do discurso.

Nossa análise basear-se-á no pressuposto de que, aos três anos de idade, a criança começa a lidar com uma concepção

de texto narrativo como sendo uma estrutura delimitada, à qual subjaz um plano e um esquema de texto. Para tanto, passaremos a expor em que consiste essa concepção de texto e suas conseqüências para os objetivos do nosso trabalho.

Podemos falar de texto/discurso em três sentidos: o primeiro não se aplica apenas a fenômenos lingüísticos, mas a qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos, como o cinema, a música, a literatura... Proposto por lingüistas textuais como Schmidt (1977 e 1978), para quem o termo texto refere-se a algo mais amplo e diversificado que uma forma ou unidade lingüística, essa compreensão alargada da noção de texto é coerente com uma visão comunicativa do processo criativo do homem e mais compatível com o que chamamos de discurso.

Em segundo lugar, atribuiremos ao termo texto uma noção estritamente lingüística, mas em sentido lato, em que é mais apropriadamente designada como discurso (no sentido saussureano de 'parole'), ou seja, a materialização de um objeto significativo, numa língua natural, por um locutor para um interlocutor presente ou potencial, numa situação concreta pertinente aos participantes e ao que nesse momento é produzido. Nesse sentido, teríamos texto de uma palavra, como 'Cuidado'; de duas como 'Até logo", conversações mais longas, entrevistas, ou textos escritos como romances, reportagens.

Um terceiro sentido de texto aproxima-se daquele que se lhe atribui intuitivamente, não tecnicamente, em livros didáticos, no meio escolar, como produto de uma composição escrita, com começo e fim determinados e uma certa coerência e unidade internas. Esta compreensão de texto como estrutura



delimitada está implícita na grande maioria dos estudos sobre coesão e coerência textual, o que torna evidente sua utilidade metodológica. Karmiloff-Smith (1980), entretanto, rejeita-o em favor do termo discurso conectado (connected-discourse), alegando que este revela uma noção mais dinâmica de discurso, ao invés de texto que dá idéia de peça estática. A questão, entretanto, não parece estar na dinamicidade, mas no nível hierárquico em que se toma o objeto de análise, uma vez que, ao fazer o recorte, mesmo de uma conversação, estaremos delimitando o discurso como um objeto de estudo, de acordo com algum critério que permita a delimitação.

As narrativas que serão estudadas no presente trabalho, assim como outros tipos de textos não tratados aqui (descrição, exposição etc), são objetos por natureza delimitados. O que é dinâmico é o processo de produção e é dele de que devemos nos ocupar. O texto é o produto ao qual subjazem processos e estratégias, codificados em mecanismos específicos, cujo desenvolvimento importa descrever. Isto quer dizer que não estamos adotando a visão de texto só como produto, mas também como processo (Brown e Yule, 1985). Esta abordagem mostra interesse na função comunicativa da linguagem e procura descrever o texto como um meio dinâmico de expressar intenções e propósitos para um ouvinte/leitor (numa situação em particular) que, além de entendê-lo, pode influenciar sua organização.

Como o concebemos, o texto não é necessariamente escrito, como não o são necessariamente os textos literários (vide a literatura oral). O texto com que trabalharemos é um todo significativo, oral ou escrito, geralmente contendo mais

de uma oração, e enquadrado numa tipologia: textos narrativos, descritivos, dissertativos (expositivos ou argumentativos), poemas, peças publicitárias. Para ser texto, neste sentido, a forma discursiva deverá distinguir-se das formas corriqueiras de conversação por ser aquele e não esta construído em torno de um tema de forma intencional e mais ou menos planejada.

O texto deverá ter marcas que o delimitem, indicando de alguma forma seu início e/ou final e destacando-o de qualquer outro material lingüístico. Esses elementos podem ser exteriores, como as fórmulas que visam chamar a atenção para o que se segue e definem o tipo de texto, como: "Eu vou contar meu passeio", "Vou dizer o que penso", e os títulos que resumem ou antecipam o tema, com uma função contextualizadora; ou interiores, compondo o próprio texto, como ocorre nas narrativas infantis típicas, através das fórmulas "Era uma vez..." e "E eles foram felizes para sempre."

Ao analisar o desenvolvimento da conectividade em textos de crianças pequenas, Gopnik(1986) parte do pressuposto de que algumas formas discursivas como histórias e conversas ao telefone, ou outro tipo de conversa, usam expressões estereotipadas para marcar quando estas iniciam ou terminam. A autora argumenta que o mecanismo de conectividade mais fundamental é aquele que delimita as fronteiras do texto e afirma que os delimitadores estabelecem um limite no qual a interpretação dos recursos de coesão é garantida.

A autora formula a hipótese de que textos com inícios formais diferem de textos sem este recurso porque os primeiros teriam duas funções que não estariam presentes nos segundos: a) delimitam o texto e b) indicam que este está

sendo construído para uma classe generalizada de ouvintes e não para um ouvinte particular, presente à situação.

No seu estudo a autora trabalha apenas com as fórmulas convencionais para iniciar e terminar histórias, e que se referem apenas a narrativas em terceira pessoa. Entretanto, há narrativas em primeira pessoa e também outras formas de iniciar histórias, como ela própria sugere, e que são igualmente eficientes em termos de coesão (tomada num sentido menos estrito). Estas formas relacionam-se tanto com o sujeito como com o assunto (tema) e com o esquema narrativo. Como sugere Ramos(1983), a "unidade de assunto é um fragmento do discurso cuja parte inicial, composta de uma ou duas orações, concentra em si os fios que orientarão a narrativa" (p.12).

Nossa proposta visa sugerir que os delimitadores iniciais funcionam como um macrotópico que atua de três modos: a) aciona esquemas de ações humanas relativos ao tema a ser desenvolvido (por ex: passeio, e daí um passeio em particular); b) enquadra esse esquema num esquema de tipo de texto ( a narrativa, por exemplo); c) funciona como marcador para o estabelecimento da coesão dentro do texto.

Gopnik (1986) sugere que inícios e finais formais exercem funções diferentes e independentes na estrutura do texto. Segundo a autora, a função do início formal é alertar o ouvinte para dois fatos a respeito do ato de fala em andamento: que o falante está delimitando o texto de uma conversação prévia e permitir ao ouvinte saber que o texto que se segue deve ser entendido como uma história, a qual supõe necessariamente um ouvinte neutro e inespecífico. A função do

final formal é diferente, pois marca explicitamente o final da história, mas não tem conseqüências lingüísticas para o texto que segue.

Quanto ao delimitador final, achamos, ao contrário do que sugere Gopnik, que sua função é igualmente relevante para a estrutura textual, porque: a) estabelece um controle das expectativas do ouvinte/leitor; b) orienta a interpretação, no sentido de favorecer a recuperação/avaliação do esquema evocado em termos de conclusão da ação; c) marca a fase final do esquema narrativo e retoma o macrotópico que funciona como um fecho em termos de coesão. Estas três funções estão interligadas, já que todas se manifestam através da mesma entidade, sendo difícil falar delas separadamente, sobretudo das duas primeiras.

Antes de apresentarmos nossa proposta de classificação dos delimitadores, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito do tipo de narrativas com que trabalharemos. Na análise de Chafe (1977), um evento é subdividido numa constelação de eventos menores, cada um dos quais correspondendo a uma proposição, ou seja, uma estrutura que consiste de um evento (ou situação) e mais os objetos que o falante escolheu para participar do evento. Diante dessa análise parece razoável postular narrativas de uma sentença em que se identificariam elementos mínimos como: fato (ou situação), personagem, local, tempo, como em (1).

(1) Eu fui para Recife nas férias.

Se considerarmos também narrativas desse tipo, possivelmente estaremos em condição de captar seu aspecto evolutivo, levando em conta o fato de que as primeiras

histórias são breves, reduzindo-se muitas vezes a apenas uma sentença. Outra vantagem metodológica dessa decisão será a possibilidade de avaliar, pelo menos, o conhecimento do tipo de texto, quando não houver elementos para a análise de outros aspectos. O que nos interessa no momento é estabelecer a capacidade narrativa potencial de uma sentença, que numa dada situação pode indicar apenas a intenção de cumprir: contar um x. Queremos deixar claro, portanto, que antevemos a possibilidade de obter apenas átomos narrativos de crianças menores, que demonstrariam provavelmente um conhecimento do tipo de texto, mas não a capacidade de desenvolvê-lo. Caso ocorram respostas desse tipo, elas não serão consideradas na análise dos delimitadores, que evidentemente não estariam aí presentes.

Supomos poder trabalhar a partir de um esquema hierárquico mínimo, que se instaura quando há segmentação do evento em unidades menores. Assim, o desenvolvimento da narrativa procurará preencher uma estrutura hierárquica de, pelo menos, três componentes (introdução, desenvolvimento e conclusão) dentro da qual se distribuem os elementos envolvidos (ação, personagens, circunstâncias). Esta estrutura corresponde ao esquema narrativo mais simples, que deverá incluir pelo menos três estratégias básicas para contar histórias<sup>4</sup> com, pelo menos um personagem: a) identificar um estado inicial, um problema e/ou uma meta para o personagem; b) bloquear, retardar ou atingir a meta; c) criar um estado final identificado ou não com o atingimento da meta. Um evento discursivo mais complexo poderá desdobrar-se em subesquemas

---

4 Esta sugestão é baseada em Beaugrande (1980); ver comentários em 1.3.

simples, conjugados numa relação temporal e casual.

Passaremos agora a discutir os critérios que utilizaremos para classificar os delimitadores. O que nos interessa, preferencialmente, é o elemento que marca o início ou final do texto do ponto de vista estrutural e temático, de modo a torná-lo independente da situação dialógica. Quando faltar esta marca procuraremos encontrar outros mecanismos que estabeleçam a delimitação do texto, de forma explícita ou não. Outra possibilidade consiste em buscar recursos relacionados com o contexto da tarefa. Neste caso, o falante/escritor assumiria uma atitude metalingüística em relação ao texto a ser produzido.

Poderíamos, portanto, propor duas classes de delimitadores; conforme se relacionem com o texto ou com o contexto da tarefa: textuais e metatextuais que podem colocar-se no início (iniciais) ou no final do texto (finais).

Os delimitadores textuais atuam dentro do texto de dois modos: como uma seqüência de abertura num filme ou como tomada direta da ação. De uma forma ou de outra, estes elementos estabelecem uma conexão com as diversas partes do texto e podem estar relacionados com o grau de formalidade da situação, com o tipo de história a ser contada (contos infantis, fábulas e contos populares em geral costumam ter começos e finais convencionais), ou com certas decisões retóricas<sup>5</sup>. Para designar os delimitadores do primeiro tipo, que são denominados de formais por Gopnik (1986), utilizaremos

---

5 O livro "História meio ao contrário" de Ana Maria Machado (1980), por exemplo, inicia com a expressão que costuma ser usada como delimitador final, "E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre".

o termo convencional, uma vez que este tipo de delimitador, inicial ou final, tende a representar comportamentos típicos e até estereotipados de produção de textos e representam pistas seguras para orientar o ouvinte/leitor na interpretação de categorias narrativas (cenário e resolução), elementos estruturais (introdução e conclusão) e estratégias referenciais (segue a regra de que devemos usar referência indefinida ao introduzir entidades pela primeira vez). O delimitador final convencional, além de marcar a categoria narrativa da resolução (v.1.3.4), tem a função de manter e/ou recolocar o sujeito temático em foco.

Poderíamos exemplificar os delimitadores convencionais que atuam no início do texto, introduzindo o tópico através de uma referência indefinida (2 e 3); ou no final, como conclusão do evento (4), opinião avaliativa (5), retomada de alguma estratégia retórica utilizada em algum ponto da narrativa (6), o atingimento da meta ou a resolução de um conflito (7).

(2) Na minha terra havia um homem chamado Josué...

(3) Há muitos e muitos anos quando não existia televisão...<sup>6</sup>

(4) Então todos foram embora.

(5) Nunca mais surgiu cometa igual, assim terrível, desdenhoso e belo.<sup>7</sup>

(6) E o príncipe? Era uma vez...<sup>8</sup>

(7) E o espantalho passeava por toda parte, livre como gente.<sup>9</sup>

---

6 Rocha(1985) Cometa Halley. São Paulo, Círculo do Livro.

7 Id.Ib.

8 Machado (1980) op.cit.

9 Santos(1979)Scurupira e o espantalho.São Paulo,Abril/MEC.

O segundo tipo de delimitadores textuais que denominaremos não-convencional permite uma entrada direta no universo textual, sem criar um cenário que conduza o pensamento para a descoberta do universo que se anuncia. Este processo de delimitação ocorre no início do texto. Não se apresentando o delimitador convencional que serve de elemento introdutório do tópico ao qual os outros segmentos do texto se ligam coesivamente, serão necessários outros mecanismos para o estabelecimento de um elo inicial de conectividade. Frequentemente este elo vai ser procurado na sentença que estabelece a tarefa e por consequência o tema do relato; por isso dizemos que o delimitador é ancorado<sup>10</sup> sentencialmente, quando o primeiro segmento da narrativa retoma explícita ou implicitamente parte da sentença-tema (8 e 9), ou tematicamente, quando o primeiro segmento atende diretamente à tarefa dada através da tomada imediata do tema (10). Desse grupo participam também aqueles introduzidos por marcadores conversacionais (11,12,13)<sup>11</sup>. Sendo a sentença-tema as enumeradas abaixo:

A - Conte o que você fez nas férias. Você foi para onde?

(8) Eu fui p'ro Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis.

B - Você disse que foi para a praia, conte como foi.

---

10 O termo ancorado inspira-se na taxonomia que Prince(1981) propôs para classificar as entidades conforme o modo como são introduzidas no discurso.

11 Os exemplos de (8) a (17) foram criados pela autora, parafraseando formas comumente usadas para iniciar narrativas orais.



(9) Eu fui p'ra praia e depois...

C - Conte um passeio que você fez no final de semana ou nas férias.

(10) Eu fui lá para o sítio.

(11) Sabe p'ra onde eu fui? Você nem imagina... para o interior.

(12) Sabia? Eu fui a um Hotel Fazenda.

(13) Olha, eu passei as férias na casa do meu avô.

Como se vê, a frase-tema nas narrativas orais desempenha um papel que muitas vezes é representado na escrita pelo título. Este, tanto funciona como delimitador, como tem uma função importante na estrutura temática do texto. Em geral as histórias com delimitação ancorada iniciam com artigo definido, pronomes exofóricos ou elemento fonologicamente nulo, o que revela a vinculação desses textos ao discurso do interlocutor. Neste caso, o início da história dispensa o cenário, talvez porque o produtor confie no caráter dialógico da interação, que supre essa categoria narrativa sem interferir na construção do modelo de discurso.

O processo de "ancoragem" parece ser um procedimento usual na fala e na escrita. Poderíamos até sugerir que ele se constitui uma manifestação da intertextualidade, uma vez que o texto a ser produzido se apóia no título/texto/conversação anterior, por meio de relações lexicais e/ou temáticas.

No final do texto, o que chamaríamos delimitador não convencional será mais propriamente classificado como final não-delimitado e pode ser descrito como uma estratégia que a criança utiliza para concluir sua narrativa sem que os eventos sejam desenvolvidas completamente, por causa de uma

interrupção num dos pontos do desenvolvimento do plano ou da mudança de curso da trajetória de entidades introduzidas no início da narrativa (Cf. 4.2.2).

Os delimitadores metatextuais não estão propriamente ligados ao texto mas ao contexto da tarefa e relacionam-se diretamente com o ato de contar e não com o que é contado propriamente. Por isso têm um poder definitório sobre a estrutura que instauram ou interrompem como mecanismos de delimitação. A elocução desse tipo de expressão no início da narrativa serve para criar uma situação pragmática particular para a entrada em cena de um universo discursivo diferente do que se desenvolvia até então. Os exemplos (14, 15, 16 e 17) ilustram esse tipo de procedimento para iniciar ou concluir a tarefa de contar histórias.

(14) Vou contar meu passeio.

(15) Eu já contei aquela do zoológico?

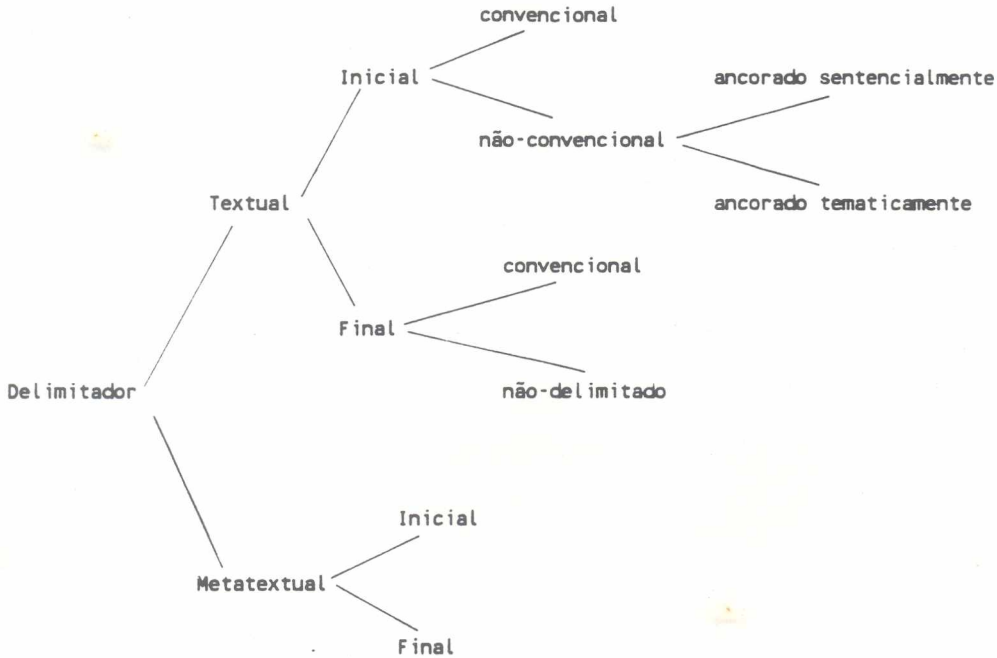
(16) Foi só isso, mais nada.

(17) Aí pronto.

Na escrita podem ser usados recursos metatextuais, na maioria dos casos como reforço para delimitadores textuais, tais como a palavra fim, estrelinhas, traços ou desenhos. É possível que os delimitadores metatextuais representem uma etapa de preparação para mecanismos mais explícitos de indicação do início e final de textos. É provável também que eles não tendam a desaparecer, mas a ocorrer concomitantemente com os delimitadores textuais, atuando funcionalmente como indicadores da etapa de planejamento/ideação dos textos orais, e como forma de assegurar a cooperação do interlocutor em termos de atenção, ativação de cenários, checagem de

conhecimento partilhado, dentre outras.

Concluindo nossa proposta de análise dos delimitadores, apresentaremos o esquema abaixo que expõe mais claramente as oposições sugeridas.



Para resumir o que expusemos acima, neste capítulo estamos sugerindo trabalhar com a coesão, na perspectiva dos elementos que dão continuidade ao texto e conseqüentemente garantem-lhe a textualidade. Dentre esses elementos, propusemos considerar aqueles tradicionalmente considerados como dêiticos (pronomes de 1ª pessoa, por exemplo), como sendo também responsáveis pela continuidade temática e referencial. Levando em conta o uso de tais elementos na posição de sujeito, discutimos a pertinência de se tratar a ocorrência de anáforas pronominais ou zero como um único recurso, propondo investigar eventuais condições que favoreçam o uso de uma

forma ou de outra. Também pusemos em foco os mecanismos instauradores da estrutura temática, destacando o papel dos delimitadores, aos quais atribuímos certas funções, que estariam ligadas à definição de um modelo de texto, marcando seu início e término, do ponto de vista estrutural e temático.

### Capítulo 3 - Análise da reprodução de narrativas.

#### 3.1. - Introdução.

Neste capítulo, apresentaremos um estudo exploratório realizado para verificar o uso de delimitadores convencionais, na produção oral e escrita de crianças de 3 a 9 anos, como um dos recursos responsáveis pela organização do texto em termos de planejamento e de instauração de um universo de discurso que possibilita a continuidade das entidades por ele introduzidas (ver cap.1). Verificaremos também os recursos utilizados para garantir a permanência do sujeito temático, numa narrativa em que apenas esta entidade é colocada em foco.

Quanto a este aspecto, a pergunta que orientará nossa análise é a seguinte: por que se usam diferentes recursos de coesão para manter a referência de uma mesma entidade, que, uma vez introduzida, permanece a mesma durante todo o texto? Para tentar respondê-la, passaremos a discutir aspectos relativo aos recursos de coesão usados para manter o sujeito temático em narrativas com um único personagem levantando algumas questões a partir das propostas de Karmiloff-Smith (1980 e 1981), Bamberg (1986), Vieira (1987),

Corrêa (1989b) e Corrêa e Uller (1990).

Karmiloff-Smith tenta encontrar uma resposta para questões como: "porque 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. Com base em um estudo experimental, testando as questões acima, tanto em relação à língua francesa como à inglesa, e envolvendo 350 crianças entre 4 e 9 anos (170 produzindo narrativas de quatro tipos diferentes a partir de livros de gravuras, e 180 produzindo sentenças), a autora procurou demonstrar que as funções desses recursos (pronominalização ou não pronominalização podem ser muito diferentes quando usadas em seqüências coesas de enunciados e em sentenças isoladas.

Segundo a autora, o pronome e a anáfora zero são usados na posição inicial de enunciados para marcar exclusivamente o sujeito temático ou protagonista central da história, enquanto os outros participantes são referidos através de formas nominais definidas. Esta estratégia, que surgiria a partir dos 6 anos de idade, refletiria o início do desenvolvimento da estrutura discursiva global em interação com relações semânticas locais e escolhas lexicais de verbos. Antes dos 6 anos, a criança não pareceria tratar das seqüências de gravuras como parte de uma história, pois o uso de pronomes teria uma natureza dêitica.

Alguns pontos podem ser levantados no âmbito desse estudo referentes à delimitação da unidade de análise - texto e sentença - e sobretudo quanto ao conceito de texto, em relação aos seguintes aspectos: características que permitem

considerá-lo como tal (ver cap.1), à possibilidade de podermos considerar pronominalização e anáfora zero como um mesmo recursos de coesão ou como recursos distintos, e às relações entre dêixis e textualidade (ver cap.2).

Bamberg (1986) propõe-se a tratar do uso de relações anafóricas, ao invés do uso de pronomes anafóricos. As primeiras são caracterizadas por uma relação de forma/função que mantém-se por um número de sentenças, inclui o uso de formas nominais, pronominais e anáfora zero e funciona como um recurso de segmentação de um texto que é comunicado ao ouvinte.

Buscando dar seqüência ao estudo de Karmiloff-Smith, mencionado acima, Bamberg(1986) trabalha com 25 crianças alemãs, divididas em três grupos (de 3;6 a 4 anos, de 5 a 6 anos e de 9 a 10 anos), procurando investigar como essas crianças estabelecem a referência de dois personagens principais, e lhes dá continuidade, ao narrar oralmente uma história baseada num livro de gravuras, com 24 páginas, e dois personagens. O estudo de Bamberg visou analisar a mudança de funções das formas pronominais de terceira pessoa do singular dentro do desenvolvimento do sistema de plurifuncionalidade da criança. O autor sugere que tanto as crianças do grupo mais jovem como as do grupo intermediário impõem uma estratégia anafórica global, no sentido de que elas relacionam o protagonista principal da história com o pronome de terceira pessoa, independentemente de se esse personagem é reintroduzido na história ou se sua referência é mantida.

O autor mostra que as crianças diferenciam os dois personagens da história marcando-os diferentemente no nível de

organização do discurso. O personagem principal é referido através de, 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 de referência para formas pronominais; c) uma estratégia indiferenciada que não mostra uma separação clara no pareamento entre forma e função; e d) uma estratégia nominal que evita o uso de pronomes e usa apenas recursos nominais para mudança de referência, numa narrativa descritiva e local de cada uma das gravuras. Esta estratégia é usada apenas e raramente no grupo mais jovem, mas nunca nos demais. A estratégia (a) é muito mais 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. (p.273)

Em relação ao uso de formas nominais, cabe indagar se estas formas representariam apenas um recurso típico da estratégia anafórica, usado para introduzir mudança de referência, ou, além disso, poderiam fazer parte de um tipo de relação anafórica (num sentido mais amplo) de que a criança disporia para manter a referência e marcar o curso do planejamento.

A proposta do presente estudo situa-se na temática dos artigos de Karmiloff-Smith (1980 e 1981), de Bamberg (1986) e Corrêa e Uller (1990), Uller e Corrêa (1990), na medida em que estes autores estudam a produção de narrativas e o uso de formas nominais e pronominais (incluindo a anáfora



zero) para introduzir, mudar ou manter a referência e solucionar virtuais ambigüidades.

Nosso primeiro objetivo é identificar as formas com as quais a criança lida para produzir um texto e, a partir daí, rediscutir a noção de texto. Em segundo lugar discutiremos as estratégias para manutenção do sujeito, distinguindo os recursos nominais (definitivização e nome próprio) da anáfora zero, pois há evidências que sugerem que, em português, o uso do pronome e zero não é regulamentado por fatores de ordem meramente estilística (Corrêa, 1989b; Corrêa e Uller, 1990; Uller e Corrêa, 1990).

A divisão da anáfora pronominal como dois recursos distintos - pronome e zero - também encontra respaldo nos trabalhos de Vieira (1987 e 1989) sobre elipse. Vieira (1987) argumenta que "a condição sine qua non para que uma elipse se estabeleça é que ela seja o apagamento de uma informação já dada" (p.89), o que acarretaria economia de menção. O autor sugere seis condições para que se possa recuperar uma elipse: 1ª) a sintaxe, que engloba a distribuição das marcas de flexão nominal e verbal, o acordo nominal e os traços [+ animado] ou [- animado]; 2ª) a similaridade de estruturas que servem ao emprego de palavras repetidas ou sinônimas; 3ª) a estrutura paralela; 4ª) o resíduo das categorias nucleares de um sintagma; 5ª) a estrutura do texto, que pode ter tema constante ou não-constante e 6ª) a contigüidade, ou seja, o referente mais próximo.

Vieira descreveu as condições de produção da elipse nominal (sujeito e objeto), verbal e proposicional, determinando seu desenvolvimento na escrita de crianças

brasileiras de 2ª a 8ª série do 1º grau, em textos narrativos, descritivos e dissertativos. Para elicitare textos narrativos, o autor também usou seqüências de gravuras, do tipo "histórias em quadrinhos", tendo um único personagem como um problema a resolver.

Ainda quanto ao aspecto da continuidade informacional e, portanto, referente à coesão, temos a posição de Givón (1982) que ao propor sua escala de topicalidade, coloca a anáfora zero no mais alto grau de continuidade. Esta escala de continuidade do tópico estabelece uma ordem que vai do elemento de mais fácil identificação, máxima continuidade e menor valor surpresa para aquele de mais difícil identificação, máxima descontinuidade e máximo valor surpresa. Assim, os recursos de maior continuidade seriam, pela ordem, a anáfora zero, pronomes não acentuados ou concordância verbal, pronomes acentuados e pronomes independentes, SN definido sem deslocamento e SN definido com deslocamento para esquerda.

Givón (1979) sugere também que, em narrativas coesas, as seqüências de verbos com o mesmo sujeito têm de cinco a dez verbos, o que pode ser visto como uma estratégia para manter o mesmo tópico e, a nosso ver, favorece o uso da anáfora zero em português. Deveríamos esperar, portanto, que textos com um único sujeito temático apresentassem um número maior de anáfora zero do que de pronomes ou outro recurso de coesão.

Diante das propostas de Karmiloff-Smith, Bamberg, Corrêa, Corrêa e Uller, Vieira e Givón, comentadas acima, colocaremos as seguintes questões: a) de que recursos as crianças de 3 a 9 anos de idade disporiam para revelar o

conhecimento de um modelo de texto (esquema narrativo) e o expressarem na sua produção? b) como essas crianças usam pronomes, anáforas zero e referências nominais para garantir a continuidade referencial de um sujeito temático em narrativas orais e escritas? c) que variáveis determinariam uma possível escala de preferência por um dos três recursos? E, mais especificamente, poderíamos distinguir razões para a preferência pelo pronome ou pela anáfora zero? d) em que medida o uso dêitico do pronome ou de formas nominais é um indício suficiente para classificar uma produção como não tendo as qualidades de um texto?

Embora façamos referência aos estudos acima citados, usaremos parâmetros distintos tais como: a) recriação de uma história e não a produção direta a partir das gravuras; b) uma história mais simples do que a daqueles, com um único personagem; c) verificação nas duas modalidades linguísticas (oral e escrita); d) contatos individuais (modalidade oral) e em grupo (modalidade escrita), para eliciar a produção de narrativas pelas crianças. Portanto, avaliaremos algumas habilidades, relativas à produção de textos, das crianças de 3 a 9 anos, numa situação planejada.

As crianças deveriam produzir um mesmo texto, apresentado igualmente a todos os sujeitos, nas mesmas condições. Mesmo tratando-se de reprodução de narrativa, julgamos ser possível eliciar as habilidades que a criança já adquiriu de fato, pois há evidências experimentais (Kintsch e van Dijk, 1978; Fletcher, 1981) de que o que é retido na memória de curto termo é a estrutura superficial fonologicamente codificada e uma representação proposicional

do fragmento de discurso. Desse modo, estamos supondo que nesta pesquisa a criança tenha usado seus próprios recursos para expressar as proposições em sentenças, expondo as habilidades já adquiridas ou em vias de aquisição.

### 3.2. Método

#### Sujeitos

Para obter a amostra referente à reprodução de textos na modalidade oral, escolhemos 70 crianças, divididas em 4 grupos etários, com idade variando entre 3;9 a 9;4, com escolaridade que vai desde o Maternal até a 3ª série do 1º grau, de duas escolas de classe média de Fortaleza. Desse total, 40 crianças (15 meninos e 25 meninas) participaram da situação de produção oral, enquanto que as 30 restantes (14 meninos e 16 meninas) da situação de produção escrita. As crianças que reproduziram textos orais foram divididas equitativamente em 4 grupos (ver Quadro 1), e as que reproduziram textos escritos em apenas 3 (ver quadro 2).

Quadro I

Distribuição das crianças que participaram da situação de reconto oral em função do grau de escolaridade, idade e sexo.

	Escolaridade	Idade Média	Meninos	Meninas
Grupo 1	Maternal	3;9	3	7
Grupo 2	Jardim	5;7	4	6
Grupo 3	1ª série	7;5	3	7
Grupo 4	2ª série	9;4	5	5

## Quadro II

Distribuição das crianças que participaram da situação de reconto oral em função do grau de escolaridade, idade e sexo.

	Escolaridade	Idade Média	Meninos	Meninas
Grupo 1	Alfabetização	6;7	4	6
Grupo 2	1ª série	7;5	5	5
Grupo 3	2ª série	9;7	5	5

## Material

Para obter a reprodução oral de textos das crianças de 3 e 5 anos, usamos dois tipos de material. Inicialmente, foram usados um telefone de brinquedo e um boneco (o Fofão), além do gravador e um livrinho. Os dois primeiros tinham como objetivo envolver a criança num jogo de faz-de-conta, integrando-a na situação de pesquisa e reduzindo a influência dos fatores situacionais. Nós sugeríamos inicialmente que as crianças tomassem o boneco como interlocutor, reproduzindo o texto ao telefone, mas após um pré-teste vimos que isto seria impraticável, pois elas precisariam manipular o livrinho, cujas gravuras serviam de orientação para a reprodução do texto. Assim. O boneco e o telefone foram usados apenas para preparar as crianças menores (3 e 5 anos) para a tarefa.

O livrinho usado na pesquisa, e que era até então desconhecido das crianças, contém 16 páginas com ilustrações em todas elas, em duas cores, com um único personagem - um objeto personificado (o trenzinho), sem texto escrito, a não ser o título na capa. A partir das ilustrações, criamos uma

história, a mais simples possível (pois seria dirigida a crianças muito pequenas), mas seguindo o modelo canônico da narrativa, com situação inicial (apresentação do personagem), um problema, uma solução do problema e situação final compensadora. A história contém 13 segmentos gráficos e verbais, 5 dos quais correspondem a eventos, 6 a caracterização do personagem, 2 a apresentação inicial, distribuídos em 10 períodos. Destes, 4 períodos são simples, 3 formados por coordenação e 4 por subordinação, incluindo uma relação temporal, uma de causa/consequência, uma relativização e uma completiva verbal. Há também uma sequência com discurso direto. Tudo isto corresponde grosso modo a 10 centros de interesse (Cf. Chafe, 1980).

Tanto o início como o final da história são delimitados de modo convencional. O início corresponde ao delimitador clássico "Era uma vez..." Seguido de SN indefinido, regra pragmática para introduzir o nome, cujo referente é desconhecido pelo ouvinte. O delimitador final consiste de um período composto, que tem como conteúdo proposicional o término do evento, a acomodação da situação e o prêmio. Isto se faz através da criação de outro universo de referência com a introdução do verbo sonhar. A indefinitivização foi usada mais uma vez para introduzir o tempo da narrativa com a expressão "um dia...". Os recursos para a manutenção do sujeito temático, ou seja, o pronome, a anáfora zero, a definitivização e o nome próprio foram usados no mínimo duas vezes (caso da definitivização e do nome próprio). O pronome foi usado quatro vezes e a anáfora zero cinco vezes, em orações coordenadas e subordinadas. A variação

dos recursos de manutenção do sujeito temático na história motivadora (ver tabela 3) teve dois objetivos: primeiro colocá-los à disposição das crianças; segundo, evitar que elas fixassem um recurso em particular e pudessem expor suas próprias estratégias para garantir a continuidade temática.

Outros recursos de coesão foram utilizados, tais como a coesão lexical, através de relações de antonímia como subida/descida, sol/chuva, ajudar (trabalhar)/passear, reclamar/ficar feliz, e de relações de contigüidade semântica como Chaminé/fumaça, dormir/sonhar; coesão temporal através de correlação verbal e de partículas indicadoras de tempo como "um dia..." quando, e, então; coesão interfrásica, como a coordenação e a subordinação, particularmente a relativização no segmento 3, e, finalmente, a coesão no nível temático com a unidade de assunto e de sujeito temático e com marcadores do tipo da partícula "mas", que marca mudança categorial dentro do esquema narrativo, ou seja, marcando a resolução e o delimitador final, como se vê em (1).

(1)

#### O trenzinho

1. Era uma vez um trenzinho muito esperto.
2. O nome dele era Chaminé, pois só vivia soltando fumaça.
3. Um dia, o trenzinho foi ajudar seus amiguinhos que estavam muito cansados.
4. Então ele carregou pedra, gente e bicho.
5. Chaminé reclamava muito nas subidas,
6. mas ficava feliz numa descida.
7. Ele era tão forte que soltava fogo quando andava nos trilhos.



8. O trenzinho não tinha medo de sol,
9. nem de chuva.
10. Chaminé não tinha medo de nada.
11. Ele dizia: - Eu sou é forte! Eu topo qualquer parada.
12. Mas quando a noite chegou, ele foi dormir em sua casinha,
13. e sonhou que estava passeando nas nuvens.

A seleção das gravuras e criação da história foi orientada prioritariamente pela simplicidade. Era importante que crianças de 3 anos entendessem tanto a seqüência gráfica como a lingüística para que pudessem reter o conteúdo proposicional e recriassem o texto. Apenas um personagem foi colocado em foco, portanto não se criou nenhum problema para escolha do sujeito temático ou para a sua continuidade, ou seja, o tema é constante e não há problema quanto à identificação do antecedente. Desse modo, esperávamos que a criança escolhesse dentre os recursos disponíveis aqueles que melhor expressassem a necessidade de dar continuidade ao texto e mantê-lo coeso.

#### Procedimento

#### Modalidade Oral

Explicitamos a seguir o procedimento utilizado para que as crianças reproduzissem a narrativa: os textos foram obtidos através do contato direto entre a pesquisadora e cada uma das crianças individualmente, após um período de três dias de interação entre elas, nas atividades de classe. A preparação das crianças nos momentos que precediam a gravação foi idêntica em todas as situações e consistia



especialmente de instruções sobre a tarefa que elas iam realizar. A elicitación propriamente dita consistiu no seguinte: apresentávamos um livrinho à criança, chamávamos sua atenção para as gravuras (no caso das crianças de 3 e 5 anos), passávamos página por página vagorosamente, enquanto contávamos a história, fazendo a correspondência precisa entre texto e gravuras; depois contávamos o texto pela segunda vez, de forma mais rápida. Em seguida, entregávamos o livrinho à criança, que deveria recontar a história, orientada pelas gravuras, enquanto gravávamos sua produção.

#### Modalidade Escrita

A elicitación do reconto na modalidade escrita foi feita através de uma tarefa apresentada a todas as turmas de alfabetização, 1ª e 3ª séries, pelos respectivos professores. Dentre os alunos dessas duas séries, escolhemos aqueles que estavam na faixa etária dos 6, 7 e 9 anos respectivamente. Para que a tarefa pudesse ser realizada solicitamos a ajudas dos professores, entregando um livrinho a cada professor, juntamente com o texto datilografado. Este não deveria ser lido pelo aluno, mas contado pelo professor, enquanto mostrava as gravuras às crianças. Em seguida elas escreviam seu texto, dispondo apenas das gravuras para orientá-los. Ao contrário do que ocorreu no procedimento para a pesquisa na modalidade oral, as crianças não foram ouvidas individualmente com o livrinho na mão, uma vez que queríamos conservar uma situação normalmente vivenciada na escola; sua produção foi elicitada em grupo: todas as crianças escreveram seu texto ao mesmo tempo, podendo examinar o livrinho quando quisessem, já que

alguns exemplares foram deixados na mesa do professor à disposição dos alunos.

## Resultados

### 3.3. - Delimitação das fronteiras do texto.

A análise que faremos inicialmente pretende verificar se as crianças introduziram e/ou concluíram suas narrativas através de um delimitador convencional, conservando, portanto, o recurso apresentado na narrativa-estímulo. Acreditamos que esse recurso só será retido pela memória se já fizer parte do repertório de habilidades da criança. Serão computados como delimitadores iniciais convencionais não apenas aqueles que fazem parte do texto narrado à criança, mas qualquer outro que introduza o sujeito temático com artigo indefinido, precedido ou não de fórmulas introdutórias, ou que pelo menos conserve a expressão "Era uma vez...", conforme se observa nos exemplos abaixo<sup>1</sup>.

(2) Era uma vez um trem... (Cibele, 3;3)

(3) Um trenzinho que era muito esperto... (Diana, 5;11)

(4) Era uma vez um trenzinho chamado Vagão.

Um dia Chaminé estava passeando...aí... (Roseane,6;3)

Do mesmo modo serão computados como delimitadores convencionais finais as sentenças que expressam a situação final do texto estímulo, como em (5) e (6).

1 Nos exemplos da modalidade escrita reproduziremos os textos das crianças, mantendo a ortografia e a distribuição gráfica dos parágrafos. Já nos exemplos da modalidade oral usaremos a grafia e a pontuação oficiais, seguindo porém concordância, regência, colocação e simplificação de palavras usadas pelos autores dos textos. Pausas maiores que aquela indicada pelo ponto serão marcadas com reticências.

(5) Aí quando anoiteceu ele dormiu lá na casinha...e aí ele sonhou que ele tivesse andado no trilho. (Breno, 5;0)

(6) E a estória acaba o Chaminé sonhando que ele estava andando em cima dos trilhos. (Aline, 6;6)

A tabela 1 mostra a distribuição de delimitadores convencionais, iniciais e finais, nos textos reproduzidos pelas crianças na modalidade oral.

Tabela 1

Distribuição (%) dos textos orais em função dos grupos etários e da presença de delimitadores iniciais e finais (n=10)

Idade	Delimitador Inicial	Delimitador Final
3 anos	50	60
5 anos	80	80
7 anos	80	100
9 anos	90	90

Esta tabela mostra que:

a) os recursos para delimitação do texto, tanto no se início como no final, são utilizados pelas crianças de três anos de idade;

b) há um crescimento do uso desses recursos entre os 3 e os 5 anos de idade, e a partir daí nota-se uma certa estabilidade.

Os dados sugerem que, se as crianças são capazes de delimitar as fronteiras textuais, elas já operam com o conceito de texto, tanto no que se refere a ser este uma estrutura delimitada como em relação à continuidade, já que

uma das funções dos delimitadores formais iniciais é introduzir o tópico/sujeito temático, e a dos delimitadores formais finais seria retomar ou manter essa categoria em foco.

É interessante notar que as crianças não apresentam o mesmo comportamento ao usar delimitadores iniciais e finais. Os resultados parecem sugerir que estes se consolidam mais tarde, fato que pode indicar uma relação entre os delimitadores e o desenvolvimento das categorias narrativas, os revelar uma consequência do método de elicitação de histórias através de gravuras (ver análise no final deste capítulo).

Embora se possa argumentar que parte dos resultados pode ser atribuída à memória, já que se trata da reprodução de uma história, é interessante observar que as crianças não memorizam as sentenças que delimitavam o texto mas as reinterpretaram, como se vê nos exemplos (5), (6) e (7) a (10), o que pode sugerir uma certa habilidade em lidar com essa categoria textual e não apenas de reproduzir sentenças memorizadas.

(7) Era uma vez um trenzinho que se chamava Chaminé.

(Lorena, 3;10)

(8) Um trenzinho que era muito esperto e o nome dele era Chaminé.

(Diana, 5;11)

(9) Mas quando era no escuro, ele dormia na casinha dele.

Então... era que tava passeando. (Tiago, 3;11)

(10) ...E quando ficou a noite ele ia para sua casa e ele sonhou que ele estava brincando nas nuvens.

(Sávio, 7;8)

A tabela 2 apresenta os dados relativos à modalidade escrita, em que se traça o perfil das crianças a partir da sua iniciação na habilidade da escrita até os 9 anos.

Tabela 2

Distribuição (%) dos textos escritos em função dos grupos etários e da presença de delimitadores iniciais e finais (n=10)

Idade	Delimitador Inicial	Delimitador Final
6 anos	80	100
7 anos	80	100
9 anos	80	100

Pela tabela podemos observar que a distribuição dos recursos de delimitação textual usados no início e no final do texto não apresenta variação nas três faixas etárias consideradas.

Estes resultados sugerem que:

a) há uma certa compatibilidade com os dados da modalidade oral em que os procedimentos para delimitação textual se estabilizam em torno dos 80% a partir dos 5 anos de idade, no caso de delimitador inicial e aos 7 anos no caso do delimitador final;

b) os recursos para delimitação do texto não são adquiridos com a escrita, embora possam ter um reforço da escolarização e do manuseio de livros. O domínio da leitura e da escrita poderia justificar a variedade de expressões para manifestar esses recursos ou seu conteúdo proposicional em

narrativas mais complexas (ver textos de crianças de 9 anos, no Apêndice II A).

Quanto ao aspecto relativo à manutenção do sujeito temático durante o percurso que vai de uma fronteira do texto a outra, faremos na próxima seção uma análise quantitativa dos recursos de coesão usados pelas crianças na reprodução oral e escrita da história e, no final, uma análise qualitativa que envolve uma discussão da natureza do processo referencial, ou seja, do caráter dêitico ou anafórico dos recursos que garantem a continuidade temática em relação à metodologia de elicitación de textos através de seqüências de gravuras.

#### 3.4. - Análise dos recursos para manutenção do sujeito temático.

##### Modalidade Oral

A análise que apresentamos abaixo focaliza a questão de como as crianças utilizam os recursos de coesão disponíveis para dar continuidade ao texto através da manutenção do sujeito temático. Para sumarizar as condições da pesquisa, as crianças deviam reproduzir uma história na qual foram usados pronomes, anáfora zero e a referência nominal (definitivização e reiteração do nome próprio). Não dando ênfase a nenhum recurso em particular e usando um único personagem, esperávamos que as crianças recorressem a suas próprias estratégias de modo a sugerir os fatores que determinam o uso de recursos de coesão. A tabela 3 mostra a freqüência com que esses recursos foram usados na posição do sujeito, em narrativas orais.

Tabela 3

Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos orais em função dos grupos etários

Idade	Tipos de Recursos		
	Pronomes	Anáfora Zero	Ref. Nominal
3 anos (n=87)	72	21	7
5 anos (n=103)	71	29	-
7 anos (n=118)	41	41	18
9 anos (n=116)	37	43	20
Média Total (n=424)	54	34	12

A tabela 3 mostra que:

a) pela ordem, o recurso mais utilizado pelas crianças é o pronome, seguido por anáfora zero e pela referência nominal;

b) a preferência pelos pronomes decresce a partir dos 5 anos enquanto aumenta o uso de zero e de referências nominais;

c) tende a haver uma distribuição mais equitativa entre pronomes e anáfora zero a partir dos 7 anos.

Estes dados sugerem, antes de mais nada, que não se deve tratar uso de pronomes e enáfora zero como estratégias da mesma natureza, pelo menos em termos de desenvolvimento, pois estes dois recursos parecem ser afetados por fatores distintos, que serão analisados na tabela 4. Em segundo lugar,

o percentual de referências nominais não pode ser atribuído apenas à memória, pois ocorre em circunstâncias distintas das que foram apresentadas na história-estímulo (cf. exemplos 18 a 21). Também não pode ser atribuída a uma estratégia para mudança de referência, já que a narrativa tem apenas um personagem. É possível que esse recurso, que aparece também no grupo de 3 anos, tal como alguns casos de topicalização e reduplicação de nome e pronome, que ocorrem em todos os grupos (ver exemplos 11 e 12) seja um estratégia de planejamento para marcar a entidade em foco em cada centro de interesse ( Cf. Chafe, 1980), mas isso precisaria ser testado.

(11) ...o Chaminé 'tava carregando pedra e  $\phi$  deixou um  
[inint.] Ele...o Chaminé 'tava ajudando. (Thiago, 3;9)

(12) ...o trenzinho...o nome dele é Chaminé. Ele soltava  
muitas fumaça. (Zânia, 7;10)

Uma observação mais detalhada das condições em que ocorrem pronomes e referências nominais, de um lado, e anáfora zero de outro levou-nos a examinar os dados apresentados na tabela 4, segundo a suposição de Vieira, 1987, de que a anáfora zero seria uma estratégia predominantemente local. Se esta suposição se confirmar, a anáfora zero ocorrerá preferencialmente em orações subordinadas (SUB) e nas coordenadas iniciadas ou não por conjunção (COORD) dentro do mesmo período, enquanto pronomes e referências nominais estariam nas orações principais (OP) e independentes (IND). Entendemos que no caso da referência a um único personagem esses ambientes favoreciam respectivamente estratégias locais e globais.



Tabela 4

Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos orais em função dos grupos etários e dos tipos de orações em que ocorrem.

Idade	Tipos de Oração	Tipos de Recursos	
		pron./ref.nominal	anáfora zero
3 anos	OP/IND*	71	3
(n=87)	SUB/COORD**	6	20
5 anos	OP/IND	66	7
(n=103)	SUB/COORD	5	22
7 anos	OP/IND	54	3
(n=118)	SUB/COORD	5	38
9 anos	OP/IND	54	3
(n=116)	SUB/COORD	3	40

\* OP - Oração Principal / IND - Oração Independente

\*\* SUB - Oração Subordinada / COORD - Oração Coordenada

Os resultados da tabela 4 mostram que:

a) a distribuição entre os recursos e o ambiente em que ocorrem é mais ou menos simétrica. A maior parte das pronominalizações e referências nominais ocorrem em orações principais e independentes, do mesmo modo que a maior parte das anáforas zero ocorrem em orações subordinadas;

b) esta simetria ocorre em todos os grupos, até entre as crianças menores, embora nestes grupos (3 e 5 anos) o percentual de anáfora zero seja menor.

Se considerarmos a anáfora zero como uma estratégia local, os danos podem sugerir que as crianças de três anos começam a lidar com estratégias globais e locais para manutenção do sujeito temático e que a baixa distribuição de anáfora zero pode estar associada ao fato de que, ao proceder o fatiamento informacional, as crianças de 3 a 5 anos recortam unidades menores, que quase sempre correspondem a um período simples, ou composto por coordenação. À medida que a criança processa unidades maiores que correspondem a períodos compostos, aumenta a frequência de anáforas zero.

#### Modalidade Escrita

Passaremos agora a analisar os dados relativos aos textos escritos. A tabela 5 apresenta a distribuição dos diferentes recursos de coesão por faixa etária.

Tabela 5

Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos escritos em função dos grupos etários

Idade	Tipos de Recursos		
	pronomes	anáfora zero	ref.nominal
6 anos (n=65)	63	28	9
7 anos (n=97)	55	36	9
9 anos (n=107)	35	47	18
Média Total (n=269)	49	38	13

Os resultados mostram que:

a) considerando a frequência por idade e média total, o recurso que mais se presta à continuidade temática é a anáfora pronominal seguida de zero e da referência nominal;

b) a distribuição desses três recursos varia com a idade: a frequência de pronomes diminui, enquanto aumenta, mais ou menos na mesma proporção, a frequência de zeros e referências nominais;

c) tende a haver uma diversificação maior dos recursos e um equilíbrio entre, de um lado, a anáfora zero e, de outro, a anáfora pronominal e referência nominal juntas.

Estes dados sugerem conclusões semelhantes às aquelas registradas na análise da tabela 3, quanto ao tratamento de anáfora pronominal e anáfora zero como estratégias distintas; quanto ao percentual de referências nominais e quanto aos casos de topicalização e reduplicação de nome e pronome que também é utilizada por todos os grupos (exemplos 13 e 14).

(13) O trenzinho ele carregava pedras, pessoas e animais.

(Paula, 7;5)

(14) Ele quando sobe uma ladeira ele tem que ser forte.

(Vanessa, 9;7)

Se considerarmos o aspecto evolutivo, os resultados sugerem que a criança varia de comportamento quanto ao uso dos recursos de coesão desde o momento em que se inicia na escrita, aos 6 anos, até a faixa etária pesquisada, 9 anos, passando a usar cada vez menos pronomes e cada vez mais anáforas zeros e referências nominais.

Comparando os resultados referentes às modalidades oral e escrita (tabelas 3 e 5), a média total não parece

sugerir diferenças significativas quanto ao uso dos diferentes recursos de coesão na produção do texto oral e escrito. A tabela 6 apresenta comparativamente duas faixas em que há dados comparáveis, 7 e 9 anos.

Tabela 6

Comparação da distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos orais e escritos em função dos grupos etários

Idade	Tipos de Recursos					
	pronomes		anáfora zero		ref.nominal	
	oral	escrita	oral	escrita	oral	escrita
7 anos	41	55	41	36	28	9
9 anos	37	35	43	47	20	18

A tabela 6 mostra que:

a) a distribuição dos recursos de coesão não apresenta diferenças marcantes entre os 7 e 9 anos na modalidade oral;

b) as diferenças entre os resultados referentes a cada tipo de recurso de coesão e entre os dois grupos etários são maiores na modalidade escrita que na oral.

Estes resultados sugerem que, embora as crianças já tenham estabilizado um comportamento quanto ao uso dos recursos de coesão para manter o sujeito temático na modalidade oral, elas enfrentam dificuldades nos meios de expressão escrita, que podem impedir que suas habilidades na produção de textos se manifestem de forma plena, senão quando

já dominam de modo satisfatório, o código escrito. Além disso, o uso dessas formas não indica necessariamente uma estratégia para desfazer a ambigüidade da referência e deve ter alguma relação com a idéia de texto que vai tomando forma cada vez mais orgânica para a criança.

Os resultados relativos às condições em que ocorrem os diferentes recursos usados para manter o sujeito temático através de estratégias locais e globais são apresentados na tabela 7, que foi elaborada com base na produção escrita.

Tabela 7

Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos escritos em função dos grupos etários e dos tipos de orações em que ocorrem.

Idade	Tipos de oração	Tipos de Recursos	
		pron./ref.nominal	anáfora zero
6 anos (n=65)	OP/IND*	52	2
	SUB/COORD**	20	26
7 anos (n=97)	OP/IND	51	4
	SUB/COORD	13	32
9 anos (n=107)	OP/IND	43	7
	SUB/COORD	10	40

\* OP - Oração Principal / IND - Oração Independente

\*\* SUB - Oração Subordinada / COORD - Oração Coordenada

Estes dados mostram que:

a) a distribuição do pronome/ref.nominal é mais alta

em orações principais e independentes que em subordinadas e/ou coordenadas;

b) a frequência do pronome/ref.nominal reduz-se em 50% dos 6 até os 9 anos no ambiente de SUB/COORD, enquanto a frequência desses mesmos recursos reduz-se em apenas 9% entre os mesmos grupos no ambiente OP/IND;

c) a distribuição da anáfora zero ocorre quase que completamente em orações subordinadas e coordenadas, sendo maior à medida que a criança cresce;

d) a frequência de anáfora zero em ambiente de OP/IND é muito baixa, mas cresce numa proporção interessante entre os 6 e 9 anos.

Estes resultados sugerem que ao iniciar a escrita a criança já identifica a anáfora zero como estratégia local, mas usa também a anáfora pronominal nos mesmos ambientes em frequência próxima a de zero. Este comportamento, que é corrigido pelo professor<sup>2</sup>, vai desaparecendo com a idade e pode ser atribuído, tal como acontece na modalidade oral, a problemas relativos ao fatiamento informacional que se reflete na pontuação.

A tabela 8 apresenta uma comparação entre os resultados dos textos orais e escritos de dois grupos etários, relativamente ao ambiente em que ocorrem os recursos de coesão.

---

<sup>2</sup> Os textos de um dos grupos nos foram entregues após serem corrigidos pela professora.

Tabela 8

Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos orais e escritos em função dos grupos etários e do ambiente em que ocorrem

Idade	Tipos de Oração	Tipos de Recursos			
		pron./ref.nominal		anáfora zero	
		oral	escrita	oral	escrita
7 anos	OP/IND*	54	51	3	4
	SUB/COORD**	5	13	38	32
9 anos	OP/IND	54	43	3	7
	SUB/COORD	3	10	40	40

\* OP - Oração Principal / IND - Oração Independente

\*\* SUB - Oração Subordinada / COORD - Oração Coordenada

Estes resultados mostram que:

a) o comportamento das crianças quanto à seleção dos ambientes em que usam pronomes e referências nominais em contraste com aqueles em que usa anáfora zero parece estabilizado na modalidade oral entre os 7 e 9 anos, pois não há variação marcante entre os dois grupos etários;

b) nos textos escritos, ao contrário, ainda se observa um crescimento do uso da anáfora zero no contexto SUB/COORD e um decréscimo do emprego de pronomes e ref.nominal no contexto OP/IND;

c) em contraste com os textos orais, os textos escritos apresentam uma frequência maior de anáfora

pronominal/referências nominais no contexto SUB/COORD, com tendência à redução.

Os resultados sugerem que eventuais dificuldades na utilização do código escrito podem afetar o desempenho das crianças na escolha dos recursos de coesão o que acarreta, embora numa frequência reduzida, a mistura dos planos global e local.

### 3.5. - Discussão

A elicitación de narrativas a partir de filmes ou de gravuras (dispostas em livro ou não) parece enfrentar um obstáculo que decorre exatamente do tipo de material empregado na pesquisa. Filmes e livros ilustrados contêm uma série de convenções dos códigos gráfico (desenho comum, história em quadrinhos), fotográfico e cinematográfico com as quais as crianças pequenas ainda não sabem lidar. Para expressar lingüisticamente o que está expresso nas gravuras/filmes é necessário que as crianças tenham experiência com a forma de codificação dos conceitos e eventos, para que possa compreender o material pictórico e expressar verbalmente o que foi apreendido. A reação de uma criança de 9 anos pode ser ilustrativa. Ela vinha narrando fluentemente, mas quando chegou na última página (ver exemplo 15), parou tentando traduzir, ao que parecia, a codificação gráfica da seqüência "e sonhou que estava passeando nas nuvens", em forma de "balão" de história em quadrinhos (ver apêndice).

(15) Aí quando é de noite, ele vai p'ra p'ra casinha dele  
e... ... que é isso aí? Eu ainda num vi. Viche, tia, é  
difícil!



Uma primeira consequência do uso de gravuras é que a necessidade de transpor a informação aprendida através de um código não-verbal para o código verbal pode acarretar uma expressão fragmentada, sobretudo por dificuldades no plano lexical, como se observa nos exemplos (16) e (17) e que parece afetar particularmente as crianças menores. Embora, ao que tudo indica, as crianças conservassem na memória o conteúdo proposicional do texto, elas interrompiam a sentença quando precisavam expressar um conceito ou nomear a representação de um objeto que desconheciam.

(16) Era uma vez um trenzinho muito esperto... Ele sorri, ele estava... com alegria de subir nos negócios [trilhos?]. ... levar assim um... muita criancinha, muita pedra... Saía muita fumaça e o trenzinho muito esperto 'tava saindo fumaça. Ele é muito forte, num tem medo nem de ch... de sol... chuva... guarda-chuva... é muito forte,... Ele é muito... muito... E ele... ele 'tava dormindo na casinha, dormindo, né. Ele sonhava que 'tava por aqui... um negocinho [refere-se ao balão que representa o sonho do trenzinho]. (Camilla, 3;9)

(17) O trenzinho ele... ele era o campeão, o campeão. Aí ele 'tava cansado de andar. Aí ele andava com as crianças, com a vaca e o cavalo. Aí... um dia ele não gosta de subir na... [ladeira]. Aí ele... ele era... aí ele era... soltava fogo. Aí ele não tinha medo de sol nem de chuva. E ele é igual o pai dele. À noite ele... ele sonhava que andava nas nuvem. (Uslândia, 5;10)

Os dois exemplos mostram que as crianças guardaram o sentido geral do texto e, na maioria dos casos, o

reinterpretam. Em (16) observa-se uma tentativa de reprodução da história, quadro a quadro, mas parece faltar à criança maior experiência com a 'leitura' das gravuras e com a relação que estas estabelecem com o texto. No exemplo (17), a criança revela dispor de mais recursos interpretativos, ao caracterizar o trenzinho como "campeão" ou compará-lo ao 'pai dele", mas apresenta dificuldades semelhantes às do texto anterior quando tenta fixar-se nas gravuras.

Os mesmo exemplos servem para ilustrar uma segunda consequência desse tipo de material, qual seja, a imposição de um plano de texto e das etapas de desenvolvimento desse plano. Isto quer dizer que a seqüência de quadros que se distribuem nas páginas de um livro/história em quadrinhos ou nas cenas de um filme já pressupõem um planejamento de texto e uma perspectiva de fatiamento informacional, que a criança às vezes não acompanha, produzindo textos fragmentários, pois nem sempre é possível a correspondência estrita gravura/texto. Outras vezes, a criança aproveita a sugestão/imposição de perspectiva de construção do texto para dar conta da tarefa, procurando um apoio no material e tentando reproduzir o texto quadro a quadro. Tal comportamento parece estar presente em todos os grupos etários pesquisados, como se pode observar nos exemplos acima e em (18) e (19).

(18) Era uma vez um trenzinho que se chamava Chaminé. Ele se chamava Chaminé por causa que vivia soltando fumaça. Um dia foi ajudar seus amigos que estavam muito cansados. Levou pedra, pessoas e animais. Chaminé sempre reclamava nas subidas... gostava nas descidas... Chaminé era muito forte; quando andava nos trilhos

soltava fogo... Chaminé não tinha medo do sol e nem da chuva. Chaminé gostava de dizer: - sempre topo essa parada! Chaminé foi dormir em sua casa... e sonhou que estava passeando nas nuvens. (Italo, 7;7)

(19) Chaminé é um trenzinho que andava todo di... que andava todos dias pelos trilhos. Ele soltava fumaça. Chaminé, um dia, foi le... foi fazer... foi levantar um carregamento de pedras com crianças e animais. Chaminé reclamava muito na subida mas adorava na descida. Chaminé soltava faísca quando andava nos trilhos. Chaminé não tem medo de sol nem de chuva... Chaminé dizia: - eu sou forte, eu sou bom! Um dia, Chaminé foi dormir em sua casa. Chaminé sonhou qu'era um trem que 'tava... é...' tava rodando no trilho. (João José, 9;11)

Acreditamos que a elicitación de narrativas através de gravuras acarreta uma terceira consequência, particularmente quando a categoria em estudo é a referência. Se o texto for produzido tendo as gravuras presentes, sobretudo se partilhadas por emissor e receptor, dificilmente deixará de haver um elo entre a expressão verbal e a expressão gráfica. E em tais circunstâncias a referência seria sempre dêitica. No caso dos nossos dados, há textos em que não se nota, quanto a esse aspecto, grande diferença entre as crianças mais novas e mais velhas, pois todos parecem fortemente dependentes do material gráfico; basta comparar os exemplos de (16) a (19). De qualquer modo essa categoria referencial é mais forte até os 5 anos, pois as crianças usam pausas maiores, e substituem algumas palavras, cujo conceito supostamente desconhecem, por dêiticos espaciais, como em

(20). Este tipo de dêitico parece ter sido usado também com uma função estrutural, ou seja, de marcar cada uma das cenas reproduzidas, como em (21).

(20) ... ele levou coisa, né, carvão e... bicho, oh! Pois quando ele... subia muito, ele subia lá... ele reclamava muito. Quando ele descia lá no [inint.] ele ficava muito alegre (...)

(Breno, 5;0)

(21) Um trenzinho que era muito esperto e... o nome dele era Chaminé... E aqui ele 'tava carregando gente, e aqui ele 'tava carregando bicho. Aqui ele sorria... ele ficava... muito zangado. Aí quando era descida ele ficava alegre (...)

(Diana, 5;11)

Apesar de a referência dêitica ter sido usada fortemente pelos grupos de 3 e 5 anos, Não acreditamos que tal procedimento sugira que até essa idade a criança não seja capaz de lidar com a referência anafórica (Cf. Brown, 1983, Keenan e Klein, 1975). É possível que em textos produzidos espontaneamente possamos captar essa habilidade bem mais cedo, já que as crianças em situação natural verbalizam experiências que já conseguiram processar e não enfrentam as dificuldades descritas acima.

O procedimento de elicitación do texto escrito, que foi feito em grupo sem a obrigação de contar a história como se a criança estivesse lendo um livro, página a página, atenuou as dificuldades discutidas acima. Apenas três crianças do grupo de 6 anos e uma do grupo de 7 anos demonstraram uma preocupação em reproduzir o texto quadro e quadro, pela forma como usaram a pontuação e a paragrafação. As demais ou reduziram e alteraram a ordem das seqüências ou mudaram

aspectos do texto (nome do trem, tipo de evento, indicação de tempo, etc.) conforme os exemplos (22) e (23).

(22)

O trenzinho

Era uma vez um trenzinho muito esperto, forte e o seu nome era Chaminé.

Ele foi ajudar os seus amigos

Porque ele estava com muita carga nas costas.

E a história acaba o Chaminé sonhando que ele estava andando em cima dos trilhos.

(Aline, 6;6)

(23)

O trenzinho Vermelho

Era uma vez um trenzinho chamado Vermelho. Ele andava todo dia de manhã subia e descia ladeira.

Um dia na subida da ladeira, aconteceu um acidente, o trenzinho vermelho vinha subindo na maior velocidade quando um menino atravessou a rua bem devagar e o trem atropelou e nem ligou. Na hora de descer da montanha soltava o freio e descia buzinando: piui, piui.

O vermelhinho era forte e feliz.

Quem dá um passeio comigo?

(Maíra, 8;4)

Na modalidade escrita a referência dêitica só é observada nos textos que apresentam uma estruturação quadro a quadro, o que parece sugerir mais uma vez a influência do material gráfico no processo de produção do texto. De qualquer modo, a idade e/ou a escolarização parecem determinar

respostas que são gradativamente diferentes para cada uma das dificuldades apontadas.

A partir da análise feita neste capítulo, concluímos que:

- ao manter os delimitadores na reprodução de textos, as crianças demonstraram que já aos três anos de idade começam a lidar com o conceito de texto narrativo e com a função estrutural e textual destes recursos, tais como: orientar para um tipo particular de texto e introduzir o sujeito temático;
- em relação à continuidade textual é necessário rever a abrangência das relações anafóricas, de modo a incluir recursos considerados dêiticos, sobretudo quando se trabalha com textos construídos em função de códigos visuais;
- o uso de diferentes recursos como referência nominal, anáfora pronominal e zero não pode ser associado apenas a estratégias que visam distinguir papéis dos participantes de uma narrativa, pois estes mesmos recursos são usados em narrativas com um único participante, apenas com a finalidade de estabelecer coesão, e têm funções diferenciadas nos níveis global e local;
- uma análise que leve em conta a produção espontânea poderá reduzir as dificuldades metodológicas representadas pela interferência do material (gravuras, filmes) e permitir maior acesso aos processos que estão em curso no desenvolvimento da competência textual de crianças pequenas, sobretudo quanto a outros recursos para delimitar o texto e manter a continuidade temática e quanto a questões relativas ao planejamento e desenvolvimento da narrativa.

## Capítulo 4 - Estudo da produção espontânea de narrativas orais e escritas de crianças.

### Introdução

Ao estudar a coesão sob a perspectiva da continuidade referencial do texto, muitos pesquisadores (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1980 e 1981; Hickman, 1980) baseiam suas conclusões a respeito do desenvolvimento das estratégias para a produção (ou compreensão) textual na distinção entre uso dêitico e anafórico de recursos como a pronominalização, a definitivização, a referência nominal definida e o nome próprio. Para estes autores, a anáfora indicaria um fenômeno textual e a dêixis seria associada ao não-textual (Cf. cap. 2).

Se considerarmos que o uso anafórico não se revela experimentalmente antes dos 6 anos de idade (Hickman, 1980; Karmiloff-Smith, 1979 e 1980), de que outros recursos as crianças menores de 6 anos se utilizariam para estabelecer a continuidade discursiva de suas produções? Igualmente, se levarmos em conta que o uso dêitico não instaura a textualidade (Kitay, 1988: 205), como trataremos as produções textuais construídas em primeira pessoa?

Neste capítulo, tentaremos verificar em que medida é

possível estudar a produção espontânea de crianças, a partir dos 3 anos de idade, como texto narrativo. Os textos produzidos espontaneamente trazem algumas dificuldades para a pesquisa, mas, segundo julgamos, não exigem das crianças outras habilidades que possam interferir no seu desempenho (ver capítulo 3).

A seleção do tema dado para as crianças desenvolverem seu texto (contar um passeio) foi motivada pela necessidade de, ao mesmo tempo, encontrar um assunto que despertasse o interesse de crianças de faixas etárias diferentes e que abrangesse a experiência e o conhecimento de mundo de uma criança de 3 anos. Passeios são acontecimentos corriqueiros na vida das crianças, de modo que a evocação dos fatos ocorridos nessas situações favorece narrativas espontâneas em que a criança não será levada a transferir esquemas de narrativas ouvidas/lidas na escola previamente.

Solicitamos narrativas em primeira pessoa, inicialmente, por ser um modo mais acessível de elicitar textos das crianças menores e, em segundo lugar, porque será possível avaliar, nos textos produzidos pelos sujeitos em geral, quando se dá a mudança de evocação subjetiva, apenas baseada na memória, para a objetiva, que se realiza no nível discursivo.

Por outro lado, pressupomos que é necessário estabelecer princípios mais flexíveis para definir um recurso como sendo parte de um fenômeno textual. Para tanto, examinaremos os dados desta pesquisa em relação a certas estratégias que possam definir a produção das crianças enquanto texto narrativo, tais como: a) estratégias para



delimitação do texto e instauração de esquemas relativos ao tema e ao tipo de texto; b) estratégias para o desenvolvimento do esquema narrativo; c) estratégias que visam manter a continuidade dos elementos que definem o texto narrativo como tal: as ações e as entidades de nível temático-referencial. Tentaremos igualmente verificar em que medida os delimitadores de texto relacionam-se com essas três estratégias.

Caso possamos detectar as estratégias citadas no item (a), elas poderiam indicar se a criança lida com um conceito específico de texto (definido em 1.3. como estrutura delimitada) e de seu processo de produção. Procuraremos evidências desse conhecimento (seja este intuitivo ou explicitado num tratamento metacognitivo) em marcas existentes no texto de forma implícita ou explícita - os delimitadores. Estes parecem ter outras funções e configurações além daquelas sugeridas por Gopnik (1986), que trabalha apenas com os delimitadores formais, mostrando que eles só introduzem SNS com artigo indefinido. Pretendemos sugerir outras formas de delimitação que funcionam tanto no plano do texto como no da coesão, do seguinte modo:

- indicando as fronteiras do texto, relacionando-se com sua estrutura tipológica e coincidindo com certas categorias textuais como introdução e conclusão, ou cenário e resolução (desfecho);

- enunciando o tema e orientando o desenvolvimento do texto em termos do seu conteúdo e do seu tipo (por exemplo, resumindo a história e ativando os "frames" e "scripts" relativos a lugares, pessoas e ações humanas.

O segundo tipo de estratégias (citadas no item b

acima) decorre de questões sobre a dominância de processos baseados em certas fases do planejamento e produção do texto. Já o terceiro tópico trata do formato superficial do texto em termos de sua configuração coesiva, ou seja, procuraremos trabalhar com a questão da continuidade discursiva, que é o aspecto básico da textualidade e tentaremos discutir questões relativas ao processo de objetivação do texto.

Ao longo de nosso trabalho vimos tentando estabelecer a feição de narrativas do dia-a-dia, tanto orais como escritas, caracterizando-as como texto. Para tanto, estamos trabalhando com um esquema narrativo mínimo que corresponde a uma situação inicial, um evento e uma situação final, seja este evento segmentado ou não. Procuraremos verificar de que modo fatores como idade, escolaridade e condições de produção decorrentes da escolha da modalidade (oral ou escrita) podem determinar e/ou afetar esse esquema mínimo. Estamos propondo uma correspondência entre a expressão desses dois pontos, que iniciam e encerram o esquema narrativo, e os delimitadores. Além de indicar a situação inicial, o delimitador inicial conteria o macro-tópico e, como mencionamos acima, teria também a função de acionar no falante e no ouvinte/leitor esquemas cognitivos e formais relacionados com o tema da narrativa, e organizar globalmente a estrutura coesiva do texto, garantindo a introdução de entidades referenciais (o sujeito temático, por exemplo). O delimitador final, na maioria das vezes, repõe esta entidade em foco no final do texto e indica a situação final do esquema narrativo.

A análise da amostra obtida nesta pesquisa consiste em fazer um estudo preliminar relativo aos critérios que nos

permitiram julgar se as crianças em questão lidavam com o conceito de texto, relacionando esse conhecimento com uma competência pragmática (capacidade de dar respostas relevantes) e com uma habilidade para planejar a narrativa a partir da instauração da estrutura temática através de mecanismos de delimitação do texto.

O primeiro objetivo envolve a proposta de identificar e classificar os mecanismos usados pelas crianças para delimitar seu texto do contexto conversacional (na modalidade oral) ou para situá-lo no espaço de uma folha de papel em branco (na modalidade escrita), integrando-o numa estrutura hierárquica e atuando coesivamente. Interessa-nos verificar: a) se em narrativas corriqueiras haveria o uso de delimitadores convencionais e se a estrutura deles seria previsível; b) em que medida outros tipos de delimitadores (ver 1.4.) instauram uma estrutura textual.

O segundo objetivo desta análise é, a partir do pressuposto de que os delimitadores funcionam como macro-tópico, traçar padrões de desenvolvimento do processo de produção da criança relativos ao modo como o evento nuclear enunciado no delimitador é segmentado em função de certas categorias típicas do esquema de texto a ser construído e das relações semânticas que se estabelecem entre os diversos segmentos do texto.

O terceiro e último objetivo relaciona-se com o pressuposto de que os delimitadores funcionam como marcadores de coesão textual, pois relacionam-se com o percurso das entidades de que trata o texto, uma vez que em geral os delimitadores contêm o tema, ou seja, introduzem a entidade a

ser tematizada. Particularmente, nosso propósito é discutir os recursos que garantem a continuidade temática, sobretudo no que se refere aos fatores que podem determinar a preferência pela forma pronominal ou pela anáfora zero e em relação a certas particularidades que envolvem a referência contida nas formas de primeira pessoa do plural.

A proposta presente em cada um desses objetivos será desenvolvida em tópicos distintos neste capítulo. Quando necessário, os critérios de análise serão estabelecidos no início de cada item, precedendo o tratamento quantitativo e qualitativo dos dados.

#### 4.1. - Método

##### Sujeitos

Para obter a amostra relativa à produção espontânea escolhemos 80 crianças na faixa etária de 3;2 a 9;2, cursando do Maternal à 3ª série de duas escolas classe média de Fortaleza. 50 crianças (26 meninos e 24 meninas) participaram da situação de produção oral, enquanto as 30 restantes (11 meninos e 19 meninas) da situação de produção escrita. As crianças que produziram textos orais foram divididas equitativamente em cinco grupos etários (ver Quadro III), e as que produziram textos escritos em apenas três (ver Quadro IV).

## Quadro III

Distribuição das crianças participantes da situação de produção oral em função do grau de escolaridade, faixa etária e sexo.

	Escolaridade	Idade Média	Meninos	Meninas
Grupo 1	Maternal	3;6	3	7
Grupo 2	Jardim	5;7	6	4
Grupo 3	Alfabetização	6;6	6	4
Grupo 4	1ª série	7;5	3	7
Grupo 5	2ª série	9;6	8	2

Também foram escolhidos dois adultos, estudantes universitários de classe média, na faixa etária dos 21 anos de idade, que produziram textos na modalidade oral, para efeito de estabelecimento de parâmetros de análise e comparação de alguns dados.

## Quadro IV

Distribuição das crianças participantes da situação de produção escrita, em função do grau de escolaridade, faixa etária e sexo.

	Escolaridade	Idade Média	Meninos	Meninas
Grupo 1	Alfabetização	6;7	6	4
Grupo 2	1ª série	7;6	3	7
Grupo 3	2ª série	9;6	2	8

Para verificar a pertinência de algumas suposições referentes à modalidade escrita, usamos também a produção de 10 adultos, estudantes universitários, entre 18 e 30 anos.

### Material

Na situação de produção oral usamos um gravador e, durante a pesquisa com as crianças menores, deixamos disponível um telefone de brinquedo e um boneco ( o Fofão) para que elas se sentissem mais à vontade e, se assim o preferissem, os usassem num jogo de faz-de-conta.

Para a produção de textos escritos foram utilizados apenas papel e lápis ou caneta, material usado em situação normal de produção na escola.

### Procedimento

#### Situação de produção oral

As narrativas orais foram obtidas através de contatos pessoais, precedidos de interação entre a pesquisadora e as crianças nos três dias que antecediam a gravação. Durante esse período, a pesquisadora participava das atividades escolares, juntamente com a professora, a fim de que as crianças se adaptassem à sua presença e ficassem à vontade no momento da entrevista.

As gravações foram realizadas com cada criança individualmente, numa sala de aula em que ela ficava a sós com a pesquisadora. No início de cada sessão, as crianças eram familiarizadas com o procedimento de gravação e com os brinquedos que elas poderiam utilizar quando e como tivessem vontade.

A tarefa dada a cada criança consistia em produzir uma narrativa com base num tema dado na hora da entrevista, sem nenhuma preparação anterior. Durante a realização da tarefa, a pesquisadora procurava não interferir com perguntas ou adendos que pudessem alterar o curso da narrativa e, conseqüentemente, o processo de planejamento que a criança desenvolvia naquele momento. Eventuais interferências só ocorriam quando a criança falava baixo ou usava alguma palavra que a pesquisadora não entendia.

Apenas as crianças que demonstravam interesse participavam das sessões de gravação, que duravam de 10 a 20 minutos, dependendo da idade. Antes da coleta dos dados, porém, os sujeitos "escolhidos" desse modo passavam por um trabalho de aquecimento, que era mais cuidadoso e demorado com as crianças menores, sobretudo as de três anos, com quem a utilização dos brinquedos era muito útil. Uma etapa necessária do aquecimento constava da apresentação dos procedimentos de gravação, para que as crianças entendessem a necessidade de falar alto e claro.

Algumas crianças, as menores e mais tímidas, só aceitavam participar da coleta de dados após alguma insistência, outras nem assim; umas poucas (de 3 anos) chegavam a gravar histórias incompreensíveis, pois inaudíveis. Por esta razão só foram considerados os sujeitos que realmente produziram um texto capaz de ser transcrito.

#### Situação de produção escrita

O mesmo tema que motivou a produção oral foi sugerido para a produção escrita, que foi obtida através da observação naturalística, ou seja, a realidade escolar. As

professoras das próprias crianças ficaram responsáveis pela elicitación das narrativas numa atividade corriqueira de redação em sala de aula. Os textos foram produzidos por todos os alunos da turma, dentre os quais selecionamos aqueles que estavam na faixa etária e, dentre estes, os dez (10) de que precisávamos, escolhidos aleatoriamente.

Foi sugerido às professoras que não dessem nenhum modelo ou fizessem qualquer preparação com gravuras, textos de livros ou historinhas motivadoras, para limitar a possibilidade de uma provável transferência de esquemas. Desse modo, procurávamos nos assegurar de que os textos produzidos representariam uma forma mais próxima da que as crianças já haviam desenvolvido em termos de competência textual.

#### 4.2. - Análise dos protocolos

##### 4.2.1. - A seleção e organização dos dados da experiência

###### Modalidade Oral

Nesta seção procuraremos verificar alguns aspectos do processo de planejamento do texto pela criança, através do qual ela organiza as relações textuais no nível da ativação do conhecimento (esquemas relativos à experiência) e das restrições organizacionais do tipo de texto (esquema narrativo). Especificamente, tentaremos discutir se de fato (a partir de que momento e de que modo) a criança planeja sua produção textual e se o seu texto apresentaria indícios de problemas relativos ao planejamento (ver 1.3).

Em primeiro lugar serão feitas considerações quanto ao conhecimento do esquema narrativo por parte das crianças de



três anos, pois só é possível discutir a habilidade de produzir narrativas de sujeitos que demonstrem conhecer este tipo de texto. O critério que escolhemos para julgar essas respostas foi o da relevância, norma implícita em uma das máximas conversacionais - a da relação, proposta por Grice (1975). Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a relevância pode ter pelo menos dois aspectos: um seria relativo a tipos de conhecimento relacionados com um dado tópico e outro referente a tipos de conhecimento úteis para atingir uma meta. Assim, julgamos que as crianças de três anos de idade, demonstraram conhecer um esquema de texto narrativo e revelaram uma competência pragmática ao dar respostas relevantes ao tema proposto como tarefa, ou seja, contar um passeio, e ao tentar preencher as expectativas do seu interlocutor ( no caso, a pesquisadora), que esperava que elas contassem um passeio.

As duas habilidades mencionadas acima podem ser explicitadas como se segue. Quando a pesquisadora estabelecia a tarefa "conte um passeio", a criança de três anos dava, em geral, uma resposta que traduzia a ação de ir a algum lugar, seguida de pausa, que era interpretada como correspondendo a um macrotópico a ser desenvolvido. Como a interlocutora permanecesse em atitude de espera, a criança continuava a falar, muitas vezes repetindo o mesmo tipo de produção inicial, mas referindo-se a lugares diferentes para depois representar um esboço de desenvolvimento da ação ou descrição do lugar (Cf.(1)).

A atitude cooperativa manifestou-se de forma diferente nas crianças maiores e nos adultos. Ao terminar de

contar o passeio, talvez julgando-o pouco interessante, decidiam contar um outro ou acrescentar mais detalhes ao primeiro (Cf.(2)). Em alguns casos, esta seleção foi combinada antes de se iniciar a primeira narrativa (Cf.(3)). Estas duas estratégias podem indicar que, com a idade, os sujeitos exercem maior controle sobre a tarefa e também são capazes de avaliar a eficácia dos textos que produzem. Em (1), (2) e (3) temos uma ilustração do que comentamos.

(1) [Eu fui] p'a praia...

p'o Iguatemi...

p'a piscina...

tomei banho.

Foi p'o Iguatemi,

depois...p'a praia de novo. (Leonardo, 3;9)

(2) Eu creio que eu não escolhi um passeio bom para ser relatado, porque não achei um de muitos atrativos. É melhor eu me lembrar de outro. (Roderick, 21)

(3) Pode ser de zoológico? (Hismael, 5;10)

Embora recorra a vários esquemas relativos a fazer um passeio, tudo indica que a criança de (1) demonstra dificuldade em selecionar e desenvolver apenas um deles. Entretanto, a intuição de que deve seguir um esquema textual parece se estabelecer na forma como encerra sua história, recuperando o macrotópico e reiterando-o explicitamente para concluir a narrativa. Selecionar um esquema dentre os muitos possíveis, demonstra uma habilidade de planejamento que, no entanto, é mais nítida nas crianças maiores. É dessa habilidade que trataremos a seguir.

Parece claro nesta análise preliminar que, ao tentar

executar a tarefa, a criança evoca diferentes situações de sua experiência passada, que se adequariam como resposta. Entretanto, para dar uma resposta adequada é necessário planejar e tomar decisões. A questão a ser levantada é se há algum tipo de planejamento prévio que anteceda até mesmo estratégias de produção do tipo 'on-line'.<sup>1</sup> Estamos supondo que deve haver um tipo qualquer de planejamento prévio, em que o conhecimento sobre o tema e o tipo de texto é ativado, mas de forma muito geral. Desse planejamento prévio derivam as etapas de planejamento seguintes, como no caso em que se planeja à medida em que se vai produzindo o texto.

Haveria, assim, vários níveis e etapas de planejamento e organização<sup>2</sup>, sendo o primeiro deles aquele em que se define o tema e o tipo de texto a ser produzido, seleciona e organiza a experiência a ser narrada, estabelecendo um plano global<sup>3</sup> para esse texto. Os procedimentos realizados nesse nível não deveriam deixar

---

1 Van Dijk e Kintsch (1983) propõem uma estratégia 'on-line' para a compreensão de textos. A mesma estratégia poderia ser proposta para a produção, entendendo-se o planejamento 'on-line' como aquele em que, a partir de uma ativação inicial, planeja-se o texto à medida em que ele vai sendo executado. Pesquisando os tipos de planejamento utilizados por crianças de 1ª à 4ª série na produção de textos escritos, Rojo (1989:278 ss) constatou que 50% dos sujeitos revelaram, através de protocolos verbais, utilizar o planejamento 'on-line'. Essa preferência, porém, era menor nas crianças mais velhas e nas que obtinham conceitos mais altos nas atividades escolares.

2 Cf. na seção 1.3. o modelo de produção de Beaugrande (1980).

3 O plano global corresponderia ao ato da fala global e ao planejamento semântico global (van Dijk e Kintsch, 1983:270-272). O primeiro se estabelece a partir da análise da situação para definir as condições pragmáticas da produção do discurso, já o segundo consiste na formação de uma macroestrutura - um tema ou tópico, que controla as sentenças formadas para desenvolvê-la.

resquícios na expressão lingüística, a não ser em situações altamente informais quando se manifesta através de pausas, hesitações e reformulações. Resquícios da fase de planejamento no texto seriam indícios também de um controle incipiente sobre o processo de produção, como se deve observar nas crianças pequenas.

O exemplo (4) encoraja-nos a arriscar uma associação entre o que as crianças de 3 anos fazem ao produzir textos e o que Vygotsky (1978) denomina de discurso interior, ou seja, o planejamento em voz alta, a verbalização da ação. No caso, os problemas no nível do texto seriam decorrentes da verbalização do planejamento mental da narrativa, em que parece não haver filtros entre a fase de ideação e a de expressão, no que se refere ao controle da informação a ser dada e à distribuição do foco sobre esta informação.

- (4) a) [O passeio] foi p'a... foi p'a... foi para o Iguatemi.
- b) foi... foi no sítio, no açude
- c) e na piscina.
- d) Lá... lá tiravam peixe
- e) e... e... e compraram dois refrigerante.
- f) Eu fui no sítio
- g) eu fui na...
- h) eu fui na...
- i) eu fui p'o... p'a praia
- j) no açude
- l) foi que tavo pescando o... o... peixinho tudinho.
- m) o homem tudinho pe... pegando o... o peixinho.

O que a criança faz de (a) a (e) é evocar esquemas de passeios que são retomados em (f). Tudo indica que ela recomeça a narrativa excluindo o único lugar que provavelmente pertence a outro esquema de passeio ou que não estava em foco (o Iguatemi). É plausível supor que todas as outras menções façam parte do mesmo passeio (pois há sítios próximos à praia, onde podem existir piscinas e pequeno açude) e que a criança tenha ido a todos esses lugares num fim-de-semana. Entretanto, parece-lhe difícil organizar os dados da memória numa narrativa ou selecionar apenas um dos sub-esquemas, concentrando nele o foco de atenção para desenvolvê-lo a contento. O texto mostrado em (4) sugere que esta habilidade ainda é inacessível nessa idade, pois apenas três sujeitos esboçaram um desenvolvimento, um dos quais a partir da pergunta-estímulo da pesquisadora, que focalizou um esquema específico.

Outro exemplo de dificuldade relativa ao uso incipiente de controle do processo de planejamento consiste em intercalar, na seqüência desenvolvida, trechos que nitidamente não pertencem ao esquema inicial como em (5) e cuja ordenação no tempo fica difícil de recuperar.

(5) a) Eu fui lá de casa lá p'ra Bahia

b) Quando eu cheguei lá... a gente tava perdido

c) Aí a gente encontrou uma pousada

(...)

r) Aí a gente deu um monte de passeio

s) A gente tiramo umas fotos

t) Aí a gente fomo lá pra casa dormir

u) Aí quando terminou, quando já terminou o jantar,

né?

- v) A gente tomamo... no... meu pai comprou uma galinha,
- w) aí matou
- x) fez uma galinha à cabidela.
- y) Aí deu problema na CAGECE
- z) aí meu tio foi indireitar mais o meu pai
- aa) Aí quando terminou o feriado
- bb) nós fomos pra casa. (Felipe, 6;6)

A menos que, através de inferências, recupere-se o elo que transfira o personagem da pousada, em (c), para "lá p'ra casa", em (t), e suponha que essa fosse a casa do tio, em (z), e que a sigla CAGECE (Companhia de Água e Esgoto do Ceará), em (y), tenha sido usada para referir-se à companhia que presta serviço similar na Bahia, o que houve no plano geral do texto foi um salto lógico-temporo-espacial que misturou dois esquemas distintos. Salto semelhante foi dado na ordenação das ações de (t) a (x).

Casos como os de (2) e (3) são exemplos desse monitoramento do processo de produção que atuou no nível da delimitação/tomada de decisões e avaliação do processo. A avaliação pode ocasionar mudança de curso da narrativa de forma implícita, como em (2), cujo autor esperou concluir o primeiro texto, possivelmente considerado sem eficácia, para tentar produzir um novo e melhor. A mudança de curso pode ocorrer também de forma explícita, caso de (6), em que a autora foi construindo seu texto, avaliou-o e, certamente julgando-o eficaz, encerrou a parte relativa ao primeiro esquema e entabulou um esquema derivado do primeiro. Portanto,

como a história do passeio não rendia em interesse, a criança usou-o apenas como pretexto para um outro episódio relacionado temporalmente, mas não tematicamente, como o primeiro.

(6) a) Nesse dia, eu fui p'ra Beira-Mar.

(...)

m) Quando eu cheguei em casa, eu fui... eu a... eu cheguei, né?

n) Aí saiu o cachorro... e tinha... um cachorro ia passeando... aí pensava que é... é... muito parecido com a minha cachorra

o) Aí a a minha mãe mandou a gente ir atrás

(...)

x) Chegamos lá em casa, a minha cachorra 'tava rodando o rabo...

(...)

(Janaína, 9;11)

A partir daí, e durante mais 28 seqüências, a criança narra um fato que tem a cachorra como foco. O que diferencia este texto de outros como (1), (4) e (5) é a habilidade da criança em indicar a mudança de foco, mostrando que o primeiro episódio está encerrado em (m) e desenvolvendo outro esquema com um sujeito temático distinto, que é introduzido em (n).

A tabela 9 apresenta a distribuição dos textos que apresentam indícios do processo de planejamento. O critério adotado por nós para determinar tais indícios consistiu em identificar marcas lingüísticas que denotassem: a) evocação e seleção de esquemas de passeio, incluindo aí lugares e pessoas; b) organização lógica e temporal dos dados da

memória, com conseqüências na configuração superficial do texto; c) escolha de palavras e estruturação de sentenças. O processo de planejamento teria como indícios uma ou mais das seguintes marcas: falsos começos, interrupções/reorientações do curso da narrativa, hesitações e superposições/intercalação de palavras e/ou partes da sentença.

Tabela 9

Distribuição (%) dos textos orais que apresentam indícios do processo de planejamento em função da idade (n=10)

Idade	Indícios do processo de planejamento no texto	
	Sim	Não
3 anos	90	10
5 anos	20	80
6 anos	10	90
7 anos	-	100
9 anos	-	100
Média Total	24	76

Os dados da tabela mostram que, com a idade, a criança passa a usar um controle gradativamente maior sobre o planejamento de sua produção com relação à escolha de um esquema temático e à organização lógica e temporal de sub-esquemas. Aos 3 anos, estes problemas manifestam-se no texto em 90% dos casos, mas se reduzem bruscamente aos 5 anos, persistem em escala menor aos 6 anos e desaparecem



completamente aos 7 anos.

Os dados analisados até agora sugerem uma relação entre a escolha/delimitação do esquema relativo à experiência a ser narrada e do esquema referente ao tipo de texto com uma habilidade para planejar a narrativa. Julgamos ter evidências de que essa habilidade desenvolve-se com a idade, embora se constatem problemas de planejamento até entre os adultos. Nos nossos dados, os problemas que persistem situam-se mais freqüentemente no plano seqüencial e têm como causa mais próxima o grau de formalidade da produção do discurso, relacionando-se, portanto, com a modalidade oral, cujas produções são marcadas por seqüência "problemáticas", ou seja, seqüências que contêm repetições, reformulações, falsos começos, hesitações e intercalações.

Seqüências desse tipo são características da modalidade oral, mas também parecem sofrer a influência da variável idade. A tabela 10 mostra a relação por faixa etária entre a soma total de seqüências produzidas nos textos de cada grupo e o percentual relativo às seqüências problemáticas, de acordo com os critérios que adotamos para determinar indícios do processo de planejamento.

Tabela 10

Distribuição (%) de seqüências indicadoras de dificuldades de planejamento em textos orais em função do grupo etário.

Idade	Seqüências problemáticas	Total de seqüências
3	48	74
5	29	124
6	15	156
7	23	125
9	25	202

Os resultados que apresentamos na tabela 10 sugerem que há um decréscimo gradativo da freqüência de seqüências "problemáticas" dos 3 aos 6 anos de idade, descendo de 48% para 29% e depois para 15%. A partir daí há uma oscilação entre 15% e 25%, percentual semelhante ao que aparece na produção dos adultos (ver Apêndice 1/C).

A diferença quantitativa tem uma certa equivalência qualitativa. Parece haver uma correspondência entre o que certo tipo de seqüência representa em cada faixa etária. Por exemplo, na faixa dos 3 anos, as repetições ocorrem com mais freqüência do que as reformulações. Além disso, elas decorrem mais de necessidades de organização no plano global do que local. É o que veremos em (7).

(7) a) [Fui] na piscina...

b) Eu fiquei doente...

c) Aí eu fui p'a piscina,

d) aí depois eu fiquei doente,

- e) aí eu fiquei boa.
- f) Aí eu fui... aí eu fui... aí eu fui na piscina
- g) eu nadei muito.
- h)... vou s'embora.

(Natália, 3;4)

As repetições nesse grupo não são apenas decorrentes de hesitações, como em (f), mas repercutem no plano da narrativa, comprometendo a compreensão do texto. É difícil recuperar o esquema experiencial de que se derivou a narrativa dessa criança: não se sabe se ela queria contar que ficou doente porque foi à piscina, ou realçar o fato de ter ido à piscina após ter passado algum tempo sem fazê-lo por ter estado doente, ou as duas coisas em momentos distintos. De qualquer modo "ir à piscina" é o esquema que ela ameaça desenvolver em (g) antes de desistir ou dar seu relato por terminado em (h).

Repetições dessa natureza ainda ocorrem no grupo de 5 anos, mas, ao que parece, com resultado diferente, conforme exemplificamos em (8).

(8) a) Pode ser de zoológico?

b) Tia, eu fui p'ó zoológico, né?

c) Eu fui p'ó zoológico,

d) aí eu vi o pombo matado pelo jacaré.

e) Eu fui p'ó zoológico

f) e vi um pombo matado, tia

g) um bicho, um ...elef ...[foi] um jacaré que mordeu a cabeça do bicho

h) só ficou o corpo, a asa e o corpo e os pés.

(Hismael, 5;10)

O que (8) sugere é que a criança repetiu seqüências

com o objetivo de tornar seu texto mais claro. É até possível que as repetições tenham decorrido da tentativa de reestabelecer um sujeito ativo para assumir seu papel na ação narrativa, coisa que o autor só conseguiu na seqüência (g). Comparando (7) e (8), podemos até supor que a criança de 3 anos estivesse tentando fazer um texto mais claro através de suas repetições, mas não teve o mesmo sucesso que a de 5 anos, que foi mais redundante.

As repetições, evidentemente, não são uma prática exclusiva das crianças de 3 e 5 anos, mas é nesses dois grupos que ocorrem com freqüência repetições de seqüências inteiras com conseqüências mais imediatas para a delimitação e organização do esquema narrativo. À medida que a criança vai ficando maior, as repetições vão sendo substituídas por reformulações e intercalações, controladas metalingüisticamente como em (9).

(9) (...)

e) Fui também é... Morro Branco.

f) Tomei banho de mar...

g) ... é... com' é que se diz? É... peguei um peixe...  
um peixe boiando na água, quase vivo.

h) aí rebolei

(...) (Carlos, 9;6)

O segmento (g) revela que o monitoramento (Cf. 1.3.3) do relato da criança já se faz de forma introspectiva e indica uma forma de controle do discurso falado, pois ao usar expressões centradas na produção, a criança, sob o pretexto de pedir cooperação do interlocutor, visa manter a atenção deste, segurando-o enquanto ganha tempo para rebuscar dados na

memória e dar seqüência à narrativa.

#### Modalidade Escrita

Os problemas relativos à seleção, delimitação e organização de esquemas experienciais para a elaboração de narrativas não parecem afetar a produção escrita. Apenas 10% da amostra do grupo de 6 anos apresentou problemas de planejamento dessa natureza. Mesmo quando há referência a várias ações ligadas a diferentes lugares, existem marcas que introduzem sub-esquemas do esquema selecionado inicialmente (o macrotópico). Julgamos, portanto, ter elementos para relacionar a escolha e delimitação do esquema experiencial com uma habilidade para planejar a narrativa.

O percentual relativo ao desempenho das crianças de 6 a 9 anos na modalidade escrita foi idêntico ao da modalidade oral (Cf.tabela 9), o que parece ser mais uma evidência de que a idade afeta esta habilidade. Tal evidência nos permite sugerir que essa é uma etapa de planejamento da qual a criança passa a ter consciência com a idade, aprendendo a excluí-la do seu texto quando há condições para isso, como quando ela escreve. Se relacionarmos esta conclusão com as discussões sobre o desenvolvimento das duas modalidades lingüísticas (ver 1.2), veremos que, pelo menos no que concerne à habilidade de planejar textos, os processos aí envolvidos não parecem ser isomórficos na fala e na escrita. Mesmo portadora de uma escrita incipiente, quando está na Alfabetização, a criança já é capaz de filtrar o que ela quer dizer, evitando repetições de seqüências inteiras do mesmo modo que não aparecem falsos começos ou reformulações.

#### 4.2.2. - A constituição das fronteiras do texto

A análise que se segue pretende descrever os mecanismos utilizados para estabelecer as fronteiras do texto, marcando um limite entre o contexto situacional e o textual, separando o que é externo e, ao mesmo tempo, introduzindo o que é ou passa a ser interno ao texto (ver 2.3). Estamos supondo que, aos 3 anos, as crianças começam a usar, em sua produção espontânea<sup>4</sup>, marcas lingüísticas e/ou pragmáticas com o objetivo de "separar" seu texto do resto da conversação. Pretendemos sugerir que esta habilidade liga-se ao desenvolvimento de uma concepção de texto aproximada da que adotamos neste trabalho, e da capacidade de controlar sua produção textual, mesmo quando não-planejada formalmente, em termos estruturais.

São duas as questões que orientarão a análise dos delimitadores. A primeira surgiu da necessidade metodológica de identificar a produção da criança como texto narrativo e relaciona-se com o papel desses mecanismos na indicação das fronteiras de texto. A segunda questão envolve a análise do papel dos delimitadores enquanto instauradores de textualidade. Julgamos necessário discutir níveis em que esta função se realiza e o modo como os delimitadores são constituídos em termos de expressão lingüística.

Nosso propósito é verificar o tipo de delimitadores

---

4 Embora estejamos trabalhando com a produção espontânea, usando um método naturalístico, reconhecemos que a situação de produção conferiu aos textos orais um certo grau de formalidade, quase inevitável em qualquer pesquisa, pois estes foram obtidos de uma forma dirigida (uma pergunta) e em situações que não são rotineiramente vivenciadas pela criança: o contexto escolar; uma sala exclusiva, um gravador, uma pessoa que não é da escola...

preferidos pelas crianças em cada faixa etária e as diferenças decorrentes da variação de idade/escolaridade e de modalidade lingüística. Na discussão, será avaliado o papel desses delimitadores no estabelecimento da estrutura coesiva do texto, entendida num nível que vá além do estritamente lingüístico.

Em 2.3., classificamos os delimitadores em textuais e metatextuais, que podem ser iniciais e finais, conforme delimitem o início ou final do texto. Os delimitadores textuais, de início de texto, dividem-se em convencionais e não-convencionais. O critério que usamos para rotular um delimitador como convencional ou não-convencional foi determinado pela configuração da(s) sentença(s) que introduz(em) o tema da narrativa. Consideramos convencionais aqueles delimitadores que contêm expressões formulaicas, expressões indefinidas ou qualquer outra que introduza SN precedido de artigo indefinido e que podem se adequar a narrativas em primeira pessoa, como ilustramos abaixo.

(10) Um certo dia eu fui viajar para Guajará Mirim...

(Maíra 9;3)

(11) Começou tudo quando eu estava...

(Aline, 7;3)

(12) Dos passeios que eu já fiz, um...

(Hozana,22)

Ao classificar os delimitadores convencionais a partir dos textos orais das crianças pequenas, consideramos, como tal, formas que julgamos ser um embrião de delimitador convencional, por parecerem indicar o desenvolvimento de recursos mais elaborados. São, por exemplo, aqueles que começam com uma referência temporal dêitica (sábado passado, no último fim-de-semana, num dia das férias). A dificuldade

decorrente da necessidade de classificação dentro de tantas seria possível prever padrões de convencionalidade em relação a início de textos, e a propor uma escala com base nos textos escritos (ver 2.3. e análise adiante).

Na posição final, os delimitadores convencionais relacionam-se com a completude do texto e do evento. Em 1.4 sugerimos que o delimitador final convencional seria o elemento que realiza dentre outras, pelo menos uma das quatro funções seguintes, indicando/apresentando: a) a conclusão do evento; b) uma opinião avaliativa; c) o resultado final de uma situação; d) a resolução de um conflito/atingimento da meta. Tal como postulamos para os delimitadores iniciais, deve haver graus de convencionalidade que teriam seu nível mais alto nas opiniões avaliativas ou arremates envolvendo uma moral, e seu ponto menos estereotipado nas conclusões temáticas do evento narrado. Histórias triviais como as que compõem o corpus deste trabalho, baseadas num tema que, em princípio, não sugere, conflito ou jogo de forças antagônicas, dificilmente teriam delimitadores com alto grau de convencionalidade, a não ser nos textos escritos das crianças maiores. Os fechos mais comuns se expressam como arremate conclusivo do evento, ou expressões avaliativas como em (13), (14) e (15).

(13)... Aí depois a mamãe 'tava cansada...

aí... ele saiu, foi lá p'ra... p'ra casa.

(Germana, 3;9)

(14)... E assim foi minhas férias.

(Carlos, 9;6)

(15)... Ainda bem que... o cavalo nem me derrubou.

(Salomão, 5;4)



Ao escolher um delimitador convencional, a criança aponta para três requisitos importantes em relação ao que se exige de um texto narrativo como uma estrutura delimitada. Ela demonstra conhecer: a) o esquema relativo ao tema de sua narrativa; b) o plano global do texto, pois parece construir sua história a partir de um plano que conserva na memória e lhe permite manter e acompanhar a mesma entidade introduzida no começo da narrativa, ligando os dois elos da corrente; c) a estrutura narrativa, já que os delimitadores podem expressar categorias narrativas, como cenário e desfecho.

Os delimitadores não-convencionais são aqueles que se realizam de forma implícita, que não contextualizam as fronteiras do texto através de marcas lingüísticas explícitas, mas se realizam de forma dialógica "ancorando-se" na pergunta do interlocutor para iniciar o texto (Cf.2.3). Neste caso, podemos supor que a "ancoragem" é uma manifestação de intertextualidade, pois o novo texto se apoia em parte da conversação anterior através de relações lexicais ou associações com o tema dado, como em (16), (17) e (18).

(16) P - Conte o seu passeio, você saiu neste fim-de-semana?

C - Saí p'a praia, praia do Pacheco.

(Saulo 5;4)

(17) P - Conte o passeio que você fez.

C - Eu passei lá na farmacinha.

(Janaína, 3;5)

(18) P - Ana, você pode contar um passeio?

C - Eu fui p'a Barro Preto com meu pai, com minha família - meu pai, com minha mãe, meu irmão, com

minhas irmãs.

(Ana Renée, 9;0)

No caso de (16) e (17) dizemos que o delimitador é ancorado sentencialmente, porque o macrotópico da narrativa da criança retoma parte da sentença da pesquisadora (Saiu - saí; passeio - passeei). Em (18), dizemos que houve ancoragem temática (passeio - ir para Barro Preto).

No final do texto, preferimos não usar a denominação "delimitadores finais não-convencionais", e sim textos com final não delimitado, uma vez que não há indicação explícita de que a história terminou. O texto às vezes é arrematado mas no seu todo não corresponde a um evento desenvolvido, embora a sentença final até possa sugerir a possibilidade de desenvolvimento, como se vê em (19). Outras vezes o texto nem começa a ser desenvolvido, a criança enuncia a frase-núcleo que contém o evento a ser segmentado, passa a descrever o cenário e interrompe sua história como em (20).

(19) Um dia, né, fui lá p'a São Paulo...

brinquei muito lá.

Lá tinha piscina, parque...

Eu tomei banho de piscina e brinquei no parque.

Fui para o Bom Preço... comprei ovos... comprei tudo que tinha de bom.

E depois eu descí de novo para brincar com meus amigos que tinha lá embaixo. (Marcelo 6;9)

(20) Hoje eu fiz muito passeio... muito...

lá no aeroporto... que tem muito...

lá onde que tem um boi...

tem um boi...

lá longe.

(Valder, 3;2)

Nos dois exemplos acima, mesmo não estando a história concluída em relação à estrutura do evento narrado, interpretamos o silêncio da criança como uma pista de que ela julgava ter terminado seu texto (ou o que ela tomou como tarefa).

Os delimitadores metatextuais correspondem ao que Gopnik (1986) denomina como delimitadores metalingüísticos. Ela afirma, entretanto, que estes na verdade não são delimitadores porque não fazem parte do texto, apenas comentam sobre o texto. Julgamos, porém, encontrar outras funções para este tipo de delimitador. No início do texto esses delimitadores podem representar uma estratégia pragmática que consiste em preparar o interlocutor para ouvir a narrativa, ou seja, indicar que aquilo que vai ser dito é diferente da matéria da conversação anterior, criando uma expectativa no ouvinte e delimitando o tópico discursivo, conforme mostramos em (21).

(21) Eu vou falar da minha viagem.

(Emídio, 6;9)

No final do texto, o delimitador metatextual liga-se ao contexto da tarefa, através de expressões que podem representar a intenção da criança de informar que o texto está concluído, mesmo que isto não corresponda ao plano da narrativa, como em (22), se considerarmos como final a conclusão do evento.

(22) Eu fui p'ra Rio de Janeiro e São Paulo.

Passei é... quatro... é... quatro dia em Rio e... e três em São Paulo.

Eu... eu... eu fui p'ra Pão de Açúcar, p'ro

Corcovado, p'ro Cristo Redentor.

E... p'ro Zoológico. No zoológico tinha muitos animais.

Foi só isso, mais nada. (Karine, 7;7)

Finais deste tipo parecem indicar que a criança sabe que o ouvinte conhece o esquema que ela deveria preencher e que ele espera mais do que aquilo que ela contou. Por uma questão de eficácia ou desinteresse pela tarefa, ela prefere quebrar essa expectativa.

Quase sempre inícios e finais metatextuais coocorrem com outros tipos de delimitadores iniciais e finais. Decidimos computá-los apenas quando coocorriam com inícios não-convencionais e finais não-delimitados, pois, como estes não têm marcas específicas que os identifiquem, a não ser a pergunta-motivadora no início do texto, é possível supor que um comentário metalingüístico represente um elemento indicativo de controle da tarefa, que não existe quando a narrativa é apenas ancorada. No final, este comentário pode ser igualmente revelador, tanto em relação ao controle da tarefa como de uma capacidade emergente de monitoramento e/ou avaliação.

Nas seções que desenvolveremos a seguir mostraremos os diversos tipos de delimitadores que ocorrem no início e final de textos orais e escritos e compararemos as duas modalidades lingüísticas segundo a forma como a criança delimita seu texto.

4.2.2.1. - Como as crianças delimitam seu texto na modalidade oral.

Faremos agora uma análise dos tipos de delimitadores usados pelas crianças em sua produção espontânea. Estamos trabalhando com o pressuposto de que uma das possibilidades que a criança tem de demonstrar que opera com o conceito de texto é delimitando as fronteiras deste. Também supomos que estes delimitadores vão-se tornando, com a idade, mais convencionais e desvinculados do contexto situacional e se apresentarão através de expressões mais ou menos previsíveis.

Em primeiro lugar trataremos dos delimitadores iniciais. Apresentamos na tabela 11 a freqüência com que estes recursos foram utilizados pelas crianças em seus textos. Para facilitar a comparação e organizar a tabela mais adequadamente, dividimos os delimitadores em dois grupos "ancorados" e "não-ancorados" e dentro desta divisão encaixamos os diferentes tipos discutidos acima.

Tabela 11

Distribuição (%) dos textos orais em função da presença de diferentes tipos de delimitadores iniciais e dos grupos etários.

Idade (n=10)	Tipos de delimitadores			
	não-ancorados		ancorados	
	metatextuais	convencionais	sentencialmente	tematicamente
3 anos	-	-	50	50
5 anos	10	20	20	50
6 anos	10	20	-	70
7 anos	-	20	-	80
9 anos	-	20	14	62
Média Total	4	20	14	62

Esta tabela mostra que:

a) a delimitação se dá predominantemente por 'ancoragem' temática, embora o grupo de 3 anos tenha apresentado distribuição semelhante para ancoragem sentencial e temática;

b) a ancoragem sentencial é um procedimento que ocorre nos grupos mais novos (3 e 5 anos), desaparecendo a partir dos 6 anos;

c) a partir dos 5 anos há mais diversificação no tipo de delimitação do texto, embora as crianças mais velhas

tendam a restringir seus delimitadores a dois tipos: convencionais e ancorados tematicamente;

d) os delimitadores não-ancorados só ocorrem a partir dos 5 anos.

Os dados sugerem que, na modalidade oral, a delimitação do texto se faz menos por expressões codificadas e mais no nível do tópico. Até os cinco anos o comportamento da criança quanto a estratégias para iniciar seu texto é predominantemente dialógico, mas é também a partir dessa idade que se observa a emergência da intenção de estabelecer limites para a narrativa, de modo a indicar que ela pode desvincular-se da conversação anterior (cf. exemplos (23) a (26). Em alguns casos as crianças aproximam-se do comportamento de um dos adultos entrevistados: primeiro teceram considerações a respeito da tarefa ou prestaram informações para esclarecer o que ia ser narrado, para depois iniciar a narrativa com um delimitador convencional.

(23) Pode ser de zoológico? (Hismael, 5;10)

(24) Então eu vou contar um passeio quando eu fui lá pra Belo Horizonte. Foi assim... Começou tudo quando eu estava lá... no começo de Belo Horizonte...

(25) É porque eu não... eu não sou daqui, né? Eu sou do Rio Grande do Sul, lá de Porto Alegre. Aí todo fim de ano a gente vai prá lá; eu, papai, mamãe, vamo prá lá, a gente visitamo o pessoal de lá, né? Aí a gente foi... Um dia a gente foi na casa da minha prima. Passo dias lá, sozinha, porque gosto muito de lá. (Aline, 9;5)

(26) Bom, é... um passeio qu'eu me lembro... pode-se considerar um passeio com... Num sei se a Cristina estava também, é, num... não a Cristina não estava nesse, desculpe. Mas era um grupo de americanos que estava aqui na universidade. Ainda estão, por sinal. E... nós fomos a... nós nos reunimos aqui, pegamos o ônibus aqui e fomos à praia.

(Roderick, 20)

Podemos supor, a partir dos dados que com a idade/escolaridade as crianças vão desenvolvendo estratégias para destacar seu texto do contexto pragmático e ao mesmo tempo organizar o cenário que justificará/determinará a continuidade das entidades e ações. Nos textos orais, estes "começos" têm função dupla (pragmática e estrutural), até porque, numa perspectiva funcional, não se concebe uma narrativa oral sem um ouvinte presente, mas é possível identificar a fronteira da narrativa propriamente dita.

Analisaremos agora o modo como os delimitadores finais são constituídos em termos de expressão lingüística e tentaremos verificar se há alguma relação entre estes e os delimitadores iniciais. A tabela 12 mostra a distribuição dos delimitadores finais.



Tabela 12

Distribuição (%) dos textos orais em função da presença de diferentes tipos de delimitadores finais e dos grupos etários (n=10)

Idade	Tipos de delimitadores		
	convencional	metatextual	final não-delimitado
3 anos	20	20	60
5 anos	40	30	30
6 anos	60	30	10
7 anos	60	30	10
9 anos	70	20	10
Média Total	48	28	24

Com base na tabela observamos que:

a) a estratégia predominante para indicar o final dos textos é a delimitação convencional;

b) a distribuição de freqüência entre delimitadores convencionais e finais não-delimitados tende a ter um sentido inverso de crescimento até os 6 anos; enquanto a primeira aumenta, a segunda diminui com a idade;

c) procedimentos metatextuais para concluir histórias são usados por todos os grupos, embora com freqüência baixa.

Os dados sugerem que a partir dos 6 anos a criança já desenvolveu habilidades narrativas, no sentido de conclusão

do plano global do texto, compatíveis com as das crianças maiores. Este resultado contraria a constatação de Gopnik (1986), cujos dados revelaram que a criança vai usando menos finais formais à medida que fica mais velha. Não sabemos exatamente a forma como se expressam linguisticamente os finais formais tratados por seus sujeitos, portanto é difícil julgar se a comparação é procedente.<sup>5</sup> De qualquer modo, julgamos necessário um estudo mais aprofundado da questão do delimitador final, tanto em contos de fadas como em histórias do dia-a-dia. O que encontramos nos dados deste trabalho só permite fazer considerações muito gerais e provisórias.

A delimitação metatextual parece ter uma função pragmática, mas revela um controle da execução do plano de texto de forma curiosa: a criança avisa que terminou a tarefa, porque sabe que o texto como tal não está concluído e ela certamente não quer continuar (Cf. (22) acima). Já os textos com final não delimitado não chegam a ser relevantes no conjunto dos dados e concentram-se praticamente no grupo de 3 anos que não desenvolve as narrativas.

#### 4.2.2.2. - Como as crianças delimitam seu texto na modalidade escrita.

Nesta seção faremos uma análise dos delimitadores usados nos textos escritos. Como procedemos em relação à modalidade oral, trataremos inicialmente dos delimitadores iniciais e em seguida dos finais. Em relação aos primeiros, sugerimos uma escala tipológica considerando também as formas

---

5 Gopnik (1986) comparou textos de crianças de 4,5 e 6 anos de idade em relação ao uso de expressões codificadas para iniciar e terminar o texto. Seria o caso de "... e eles foram felizes para sempre"?

usadas pelos adultos nos textos pesquisados. A tabela 13 mostra a frequência de cada tipo de delimitador encontrado nos textos escritos.

Tabela 13

Distribuição (%) dos textos escritos em função da presença de diferentes tipos de delimitadores iniciais e dos grupos etários (n=10)

Idade	Tipos de delimitadores			
	não-ancorados		ancorados	
	metatextuais	convencionais	sentencialmente	tematicamente
6 anos	-	10.	-	90.
7 anos	-	70.	-	30.
9 anos	-	90.	-	10.

Estes dados indicam que:

a) a delimitação inicial de textos na modalidade escrita restringe-se à forma convencional e à ancoragem temática, sendo a primeira predominante no conjunto dos textos;

b) a diferença entre os 6 e 7 anos é muito marcante tanto em relação ao uso de delimitadores convencionais, como de ancoragem temática.

Os resultados permitem concluir que a delimitação convencional está fortemente relacionada com o uso da escrita e que a frequência deste tipo de delimitação sobe à medida que a criança domina as regras e convenções daquela modalidade

lingüística. Os textos dos adultos apresentaram resultados idênticos aos das crianças de 9 anos. Não esperávamos encontrar inícios ancorados entre os adultos, mas não seria improvável, basta lembrar que este tipo de delimitação é muito usado por escritores proficientes com fins estéticos (é o caso de muitos textos literários).

Quanto à questão apresentada inicialmente, ou seja, se estes delimitadores teriam uma forma previsível, apresentando-se através de uma configuração mais ou menos fixa, tudo indica que essa forma se relaciona com o tipo de entidade a ser introduzida: ser, objeto ou expressões temporais e locativas, por exemplo. Verbos existenciais introduzem, de forma indefinida, seres ou objetos, geralmente situados no tempo e no espaço também indefinidos. Ex: Havia uma cidade distante um homem que... Seres ou objetos são também introduzidos pela expressão cristalizada Era uma vez um... Não se espera que alguém diga: "Era uma vez um dia/final de semana/natal/noite". Apenas um dos nossos sujeitos usou essa expressão formulaica em seu texto escrito, como em (27).

(27) Era uma vez um passeio.

(Fábio, 7;5)

Embora inadequada, a escolha da criança revela seu processo de compreensão da estrutura do texto e da função dos delimitadores convencionais.

Para tentar resolver a questão de se haveria um padrão previsível para a estrutura do delimitador convencional, fizemos um levantamento das formas que ocorrem com mais frequência em textos orais e escritos. Pensando nessas estruturas como uma espécie de escala de estereótipos, propusemos a seguinte gradação:

1 - expressão, formulaica ou não, com verbos existenciais seguidos de SN indefinido (Era uma vez um(a)..., Havia um(a)...);

2 - artigo ou pronomes indefinidos + entidades temporais, objetos, seres ou lugares (Uma noite..., certo dia..., numa cidade distante...) que podem aparecer isolados ou combinados;

3 - verbos experenciais e transferenciais = SN indefinido (Conheci um padre..., Eu estava passeando e vi..., Tenho um tio...);

4 - extração de partes plurais (Dentre os passeios..., Dos passeios que já fiz...);

5 - predicados identificacionais em que o primeiro argumento é o nome próprio e o segundo um SN indefinido (Pedro é um rapaz..., Barra Nova é uma linda praia...);

6 - expressões temporais dêiticas (Sábado passado, no último natal, quando eu era criança...) ou relativas ao tempo e à memória ( Por mais que o tempo passe não consegue apagar uma..., Ainda guardo na memória um...) e expressões indefinidas catafóricas (Tudo começou...).

A estrutura de delimitadores formais mais estereotipada é aquela que se liga preferencialmente a seres ou lugares mitificados, muito comuns nos contos de fadas e nas narrativas populares (mitos, contos de carochinha), e não esperávamos encontrá-la em nossos dados.

Testando tanto essa gradação quanto a sua relação com a idade e a escolaridade chegamos à Tabela 14.

Tabela 14

Distribuição (%) dos delimitadores convencionais de textos escritos em função de escala tipológica e grupos etários

(n=27)

Sujeitos	Tipos de delimitadores convencionais					
	1	2	3	4	5	6
6 anos	-	3	-	-	-	-
7 anos	3	16	3	-	-	-
9 anos	-	29	3	-	-	-
Adultos	-	3	-	7	3	29
Média Total	3	52	6	7	3	29

A tabela mostra que:

a) os delimitadores usados nos textos escritos concentram-se em dois pontos diferentes da escala, com freqüência pouco relevante nos demais;

b) os textos das crianças concentram-se num ponto em que o grau de convencionalidade é mais alto que aquele em que se concentram os textos dos adultos.

Os resultados sugerem que os esquemas transferidos pela escola, através da leitura ou das aulas de redação, atuam como pressão rumo ao estereótipo. Esta suposição fica mais forte ao compararmos os resultados dos textos de crianças e de adultos: enquanto estes se concentram no ponto menos estereotipado, aqueles procuram o ponto mais alto da escala.

Um comentário que se pode fazer a respeito dessa diferença é que enquanto as crianças procuram tornar seu texto eficiente (legível, de acordo com as normas etc) os adultos visam escrever um texto interessante, sem quebrarem as regras discursivas, pois a entidade introduzida a seguir ou é um local da região, supostamente conhecido, ou um nome precedido de artigo indefinido.

Embora em pontos diferentes da escala, é possível prever estruturas típicas de inícios de narrativa, mostrando que elas se relacionam com o tipo de entidade a ser introduzida no texto (ser, objeto, evento, lugar), com a forma como ela é introduzida, regulada por parâmetros de referencialidade (verdadeiro, verossímil) e por regras discursivas, que estabelecem que a primeira referência de entidades desconhecidas é feita através de expressões indefinidas.

O que nos interessava verificar é se em narrativas corriqueiras havia o uso de delimitadores formais e se a estrutura destes era previsível. Os dados sugerem que, em textos escolares escritos há uma tendência para o uso de delimitadores convencionais, o qual amplia-se à medida que as crianças tornam-se mais velhas e persiste no adulto.

A delimitação final dos textos escritos será discutida a seguir. A tabela 15 apresenta a frequência com que os diversos tipos de delimitadores foram usados.

Tabela 15

Distribuição (%) dos textos escritos em função da presença de diferentes tipos de delimitadores finais e dos grupos etários (n=10)

Idade	Tipos de delimitadores		
	convencional	metatextual	final não-delimitado
6 anos	70	20	10
7 anos	80	-	20
9 anos	100	-	-
Média Total	83	7	10

Esta tabela mostra que:

a) a delimitação final dos textos escritos é predominantemente convencional;

b) este procedimento já é usado com frequência bastante alta desde os 6 anos, embora crianças de 6 e 7 anos usem ainda outros procedimentos de delimitação.

Os dados sugerem que ao iniciar a escrita as crianças já sabem lidar com o plano de texto e revelam isso concluindo-o satisfatoriamente, de modo comparável ao dos adultos que apresentaram um percentual de 90% de textos delimitados de modo convencional. Os casos de delimitação metatextual foram realizados através da palavra "fim". Não foram usados recursos gráfico-visuais como desenhos, estrelinhas, traços ou elementos contextualizadores como a



assinatura, pois os dados do aluno ou algum desenho são colocados de forma padronizada no início do texto.

Não observamos qualquer relação entre delimitadores iniciais e finais no sentido de ser possível fazer previsões do tipo - o texto que tiver inícios formais terá também finais formais, ou qualquer outro tipo de combinação. A única conexão que pode haver entre inícios e finais convencionais é que ambos são usados mais freqüentemente na escrita e que a incidência desse tipo de delimitadores aumenta nos textos das crianças mais velhas e dos adultos.

#### 4.2.2.3. - Comparando modalidade oral e escrita

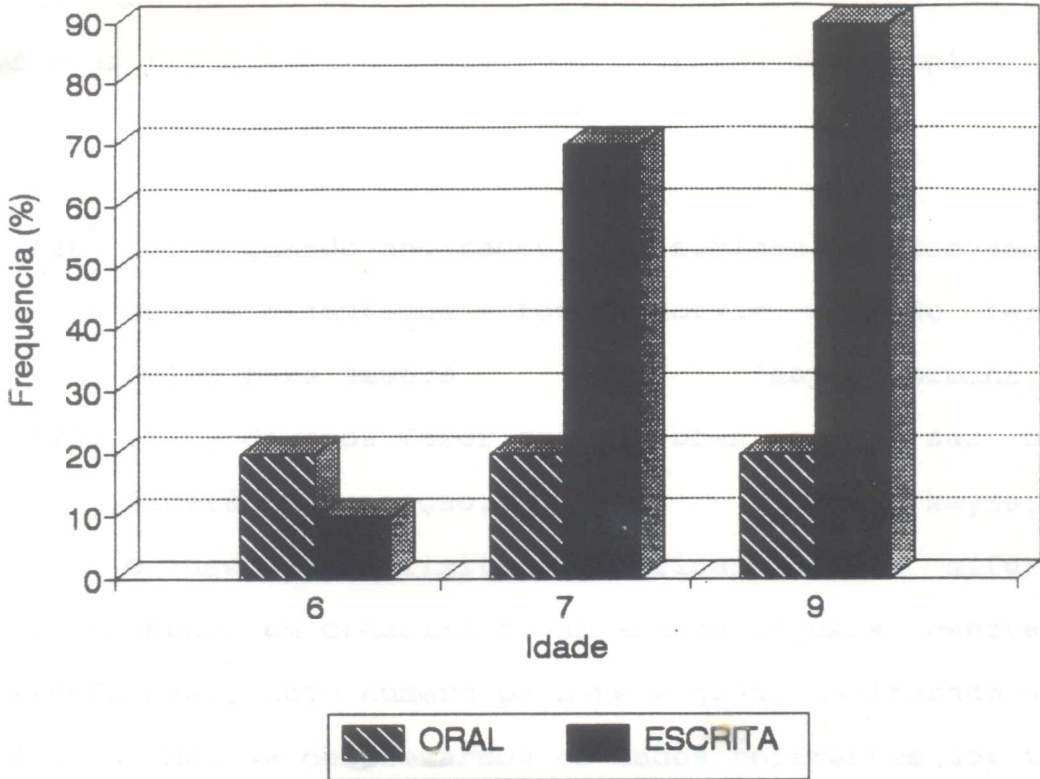
O critério geral usado para classificar os delimitadores como convencionais e não-convencionais é o mesmo na modalidade oral e escrita, ou seja: a) a relação entre esses fechos com o início e a conclusão do evento, estabelecendo o percurso temático, e com o plano global do texto mantido na memória; b) a existência ou não de expressões lingüísticas estereotipadas que indiquem a instauração de entidades de forma indefinida ou concluem o texto com comentários avaliativos.

Comparando os delimitadores iniciais usados em textos orais e escritos, constatamos em primeiro lugar, que embora o total destes recursos seja mais baixo na língua oral que na escrita, há em ambas as modalidades uma tendência ao aumento da freqüência de uso dos delimitadores com a idade e a escolaridade. Parece, porém, que o uso dessa forma de delimitação é uma exigência que se manifesta muito mais em decorrência das convenções da escrita. O gráfico 1 apresenta

comparativamente a diferença entre as duas modalidades quanto ao uso de delimitadores convencionais no início do texto, nos grupos em que há dados comparáveis (6 e 9 anos).

Gráfico 1

Comparação dos textos orais e escritos quanto ao uso de delimitadores iniciais convencionais.



É interessante notar que as crianças de 6 anos usam mais delimitadores convencionais na produção oral que na escrita, embora a diferença não pareça quantitativamente relevante. Queremos crer que a criança, além de transferir da fala para a escrita algumas habilidades que já possui quanto à produção de textos, toma consciência da pressão situacional, relativa ao que dela se espera e o que pode ser produzido oralmente ou por escrito. Mas, em ambos os casos, os dados deixam patente que a criança concebe o texto como um todo,

uma estrutura cujo começo ela deve marcar de forma explícita, lingüística ou pragmaticamente. Estas marcas representam não só o limite inicial, mas pistas para o desenvolvimento do texto.

Passaremos agora a tratar dos delimitadores finais. Comparando as expressões usadas nos textos orais e escritos distinguimos nestes uma identificação dos delimitadores finais com formas transferidas de livros, conforme os exemplos (28) e (29).

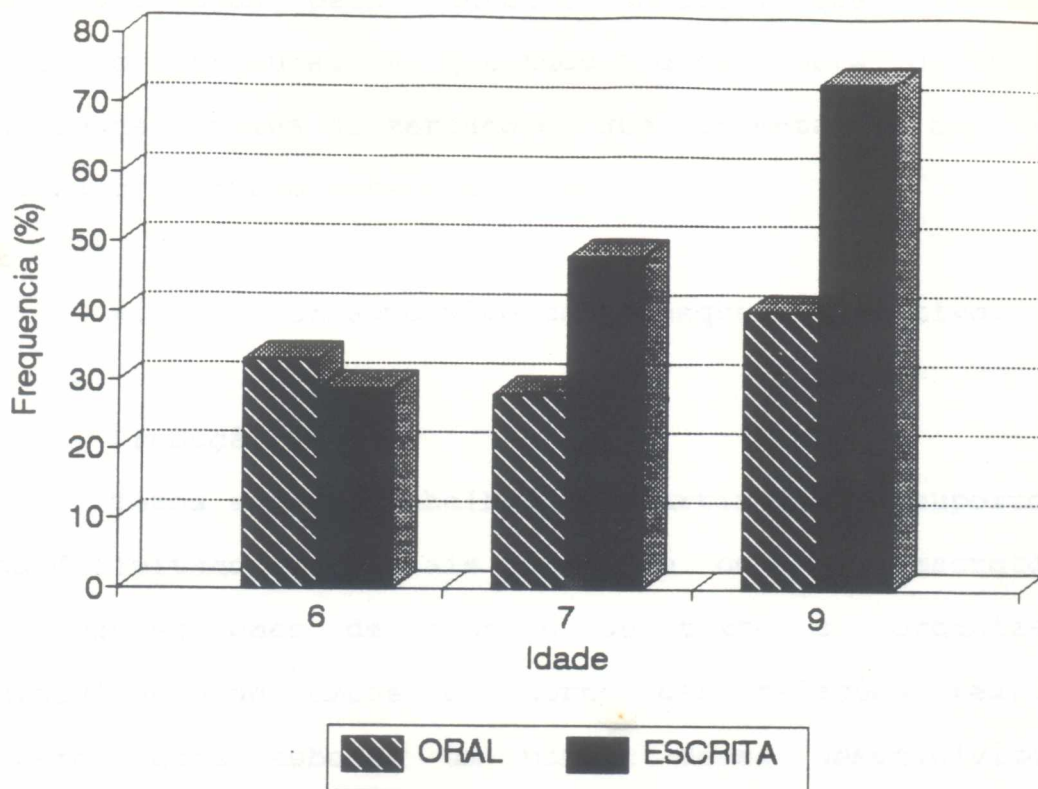
(28) ... e quando anoiteceu, nós subimos e escovamos os dentes e jantamos e fomos dormir e tudo terminou feliz para sempre. (Maysa Germana, 7;5)

(29) (...) devemos fazer coisas boas e se são certas ficarão no coração. (Maysa, 9;8)

O uso de delimitadores finais pelos diferentes grupos apresenta um crescimento diferente daquele observado na modalidade oral, cujo número permanece quase inalterado dos 6 aos 9 anos. Mas se desprezarmos os dados referentes aos textos orais das crianças de 3 a 5 anos e compararmos apenas os grupos de 6,7 e 9 anos, vamos observar que as crianças preferem o delimitador formal para concluir seu texto, que essa preferência cresce com a idade/escolaridade e que revela maior incidência na modalidade escrita (gráfico 2).

Gráfico 2

Comparação dos textos orais e escritos quanto aos finais convencionais



A análise do gráfico 2 vai mostrar que as estratégias para delimitação final do texto são semelhantes na modalidade oral e na escrita, apresentando uma frequência quase igual no grupo de 6 anos. Na escrita há uma diferenciação maior entre os 6 e 9 anos, mas podemos sugerir que aos 6 anos a criança já delimita o seu texto com eficiência na modalidade oral. Uma observação final é que, embora a escrita favoreça o uso de delimitadores formais, estes também são predominantemente empregados na modalidade oral.

Nesta seção procuramos verificar se havia evidências de que a criança marcava limites para o começo e o final do

texto que produzia, buscando, particularmente na conversação, separar o texto da conversa que o precedia ou sucedia. Nossa análise parece indicar que essa habilidade se desenvolve com a idade, favorecida pelo contexto escolar, que elege um estereótipo estrutural, ao que tudo indica, para garantir a legibilidade através de marcadores que orientarão com maior segurança o percurso interpretativo.

#### 4.2.3. - Desenvolvimento do esquema narrativo.

##### Produção Oral

Temos estado trabalhando a partir do pressuposto de que os delimitadores iniciais funcionam como um macrotópico que ativa esquemas de ação e de texto e organiza o desenvolvimento de ambos em torno das relações textuais. Tentaremos agora esboçar um perfil desse desenvolvimento, classificando os textos produzidos pelas crianças segundo o modo como desenvolveram a narrativa, levando em conta a segmentação da frase-núcleo, os estágios/categorias do esquema narrativo e as relações semânticas que ligam as proposições. Foram propostos os 5 tipos descritos abaixo.

##### A - desenvolvimento incompleto:

o macrotópico consta de deslocamento do personagem para um ou mais lugares. A ação ou não é desenvolvida ou apenas esboçada, omitindo situação inicial e final e substituindo o desenvolvimento do episódio pela evocação de 'frames' relativos ao lugar enunciado no tópico.

##### B - desenvolvimento linear:

apresentação do personagem, local e ação no macrotópico.

A ação se desenvolve linearmente, sem apresentar a complicação ou estabelecer relações de causalidade entre as diversas seqüências. A situação inicial e/ou final pode ser omitida ou substituída por delimitadores metalingüísticos. A ordenação temporal é indicada apenas pelo verbo ou por marcadores discursivos como aí e depois.

C - desenvolvimento temporal/causal implícito:

a ação enunciada no macrotópico é desenvolvida com indicação de personagem, local e relações de causalidade entre uma ou duas seqüências. As relações temporais não são elaboradas e as situações inicial e final podem ser omitidas.

D - desenvolvimento temporal/causal explícito:

há desenvolvimento da ação indicada no macrotópico, envolvendo local e personagem numa ordenação temporal mais elaborada. Pode haver indícios de complicação. As situações inicial e final podem não estar presentes.

E - desenvolvimento elaborado:

caracteriza-se como um esquema mais completo, tendo o tipo de desenvolvimento de D ao qual se acrescenta uma complicação e sua resolução e desfecho.

Os tipos de desenvolvimento sumarizados acima estabelecem uma gradação quanto ao grau de elaboração do esquema narrativo, do mais simples ou incompleto descrito em A, em que alguns elementos sequer aparecem, até o mais completo, como E. A tabela 16 mostra como as crianças desenvolveram seus textos, de acordo com os perfis descritos acima.

Tabela 16

Distribuição (%) dos textos orais em função do tipo de desenvolvimento da narrativa e da idade (n=10).

Tipos de desenvolvimento	Idade					M.Geral
	03	05	06	07	09	
A (incompleto)	50	10	10	-	-	12
B (linear)	20	40	30	30	20	28
C (temporal/causal/impl.)	30	20	20	30	20	24
D (temporal/causal/expl.)	-	20	30	40	30	24
E (elaborado)	-	10	10	-	30	10

Os dados indicam que:

a) as crianças de 3 anos desenvolveram textos seguindo predominantemente o tipo 'incompleto', sendo que o restante da produção deste grupo apresenta, no máximo, um esboço de relações temporais e/ou causais;

b) 60% dos textos das crianças de 5 a 7 anos são construídos de forma linear e com relações semânticas implícitas;

c) apenas o grupo de 9 anos concentra suas narrativas nos tipos mais complexos, D e E;

d) considerados no conjunto da amostra, os textos apresentam um desenvolvimento que tende para soluções mais lineares e discursivas do que para elaboração do esquema narrativo.

Embora com resultados bem nítidos, estes dados

precisam ser completados com outros parâmetros que sugiram grau de complexidade no nível da expressão do conteúdo do texto. Desse modo será possível identificar diferenças entre textos desenvolvidos segundo o mesmo perfil. Por exemplo: embora enquadrados no mesmo tipo, A, B ou C, os textos das crianças de 3 anos diferem em muitos aspectos dos textos das crianças maiores. É que, para classificar os diversos tipos de desenvolvimento, levamos em conta muito mais as relações temporais e causais. Assim, parte das narrativas das crianças de 3 anos enquadram-se no tipo C por esboçarem relações de causalidade, mas são menos complexas do que aquelas produzidas por crianças de mais idade, quanto à ordenação lógica dos fatos, número de seqüências que desenvolveram a ação, conclusão da ação, elaboração discursiva em termos de inclusão de comentários e/ou reorientações, avaliações, descrição de cenário e desfecho.

Comparem-se, por exemplo, (30) e (31) enquadrados no tipo C.

(30) a) Eu passei lá na farmacinha...

b) Aí eu... passei lá na farmácia

c) Aí eu levei uma queda... lá no meu 'vô

d) aí... aí... caí no chão

e) aí eu caí...

f) aí passou remédio.

(Janaína, 3;5)

Neste texto a criança demonstra pouca eficiência<sup>6</sup> em desenvolver a ação e expressar as relações que as interligam. Embora o texto pareça ter sido ordenado temporalmente, por causa do uso do marcador aí, é fácil perceber que as ações

---

<sup>6</sup> Ver nota 15 no cap.1 deste trabalho.



também estão interligadas por uma relação de causalidade: o personagem foi à farmácia porque havia caído na casa do avô. Além disso, a autora poderia ter sido mais econômica no número de seqüências, pois a mesma proposição se repete em pelo menos duas seqüências (a/b e c/d).

Mesmo sendo um texto do tipo C, (31) é mais elaborado que (30), já que as ações estão ordenadas temporalmente, com uma relação de causalidade, embora sem conector explícito. Entretanto, o desenvolvimento de uma ação específica não é muito explorado, assim como as relações de causalidade que ligam (i) a (m).

(31) a) Eu viajei com meus pais e com os meus tios

b) lá eu me diverti muito, lá no Icaraí.

(...)

h) Fiz muitas coisas boas:

i) eu pesquei um peixe

j) e peguei um siri

k) era muito pequeno

l) aí depois eu rebolei o peixe e o siri

m) aí eles foram embora.

(Alex, 9;11)

Do ponto de vista da eficiência, outros problemas persistem, como o desdobramento proposicional pouco econômico em (i) e (j) e a identificação do referente ao qual se atribui a qualidade em (k).

Conforme mostram os exemplos que acabamos de comentar, a forma como se encadeiam os segmentos e a indicação e elaboração de circunstâncias refletem uma habilidade difícil de detectar simplesmente através do tipo de desenvolvimento do tópico no nível temático. Parece-nos necessário complementar

esta análise discutindo mais detalhadamente os aspectos mencionados, de cujo sucesso depende a continuidade da ação. É o que tentaremos fazer na seção seguinte. Antes, porém, analisaremos os dados da modalidade escrita, no que diz respeito ao desenvolvimento do esquema narrativo.

#### Modalidade escrita

O resultado da investigação da habilidade de desenvolver esquemas de histórias na modalidade oral, parece indicar que a articulação dos elementos da narrativa no desenvolvimento da ação modifica-se em função da idade. Observaremos agora a outra variável considerada - a modalidade lingüística, estabelecendo a comparação do comportamento das crianças ao produzir textos orais e escritos. Como se verá na tabela 17, as diferenças entre as faixas etárias são mais nítidas na modalidade escrita do que na oral.

Tabela 17

Distribuição (%) dos textos escritos em função do desenvolvimento da narrativa e da idade (n=10)

Idade	06	07	09	
Tipos de desenvolvimento				Média Geral
A (incompleto)	10	-	-	3
B (linear)	30	-	-	10
C (temporal/causal/impl.)	60	-	-	20
D (temporal/causal/expl.)	-	90	90	60
E (elaborado)	-	10	10	7

Esta tabela mostra que:

a) o tipo de desenvolvimento predominante na escrita é o D, embora as crianças de 6 anos não tenham recorrido a esta estratégia nenhuma vez;

b) em geral as crianças apresentam uma tendência para desenvolver o esquema narrativo de forma mais elaborada, como em D; percebendo-se um crescimento nesta direção.

Os dados nos mostram que, ao escrever, o procedimento das crianças em cada grupo não é tão variado como na modalidade oral, pois em cada faixa há opção entre apenas dois (7 e 9 anos) ou três (6 anos) tipos de desenvolvimento. Apenas 10% das crianças de 7 a 9 anos desenvolveram seus textos de forma mais completa, utilizando o tipo E. Em compensação, nenhuma dessas crianças usou os esquemas mais incipientes de A a C. As crianças de 6 anos, que estavam na alfabetização, escreveram textos mais elaborados do que os produzidos na modalidade oral, o que mostra a relevância da variável faixa etária na forma como as crianças desenvolvem seus textos e pode acrescentar alguma evidência que corrobore a hipótese de que a aquisição de habilidades da escrita nem sempre é isomórfica à aquisição das mesmas habilidades na modalidade oral. Ao começar a escrever textos, a criança já lida com estratégias que usará nas duas modalidades, se bem que os meios de expressão escrita, ainda incipientes, possam dificultar a produção.

A comparação dos três grupos evidencia uma tendência já constatada em relação a outros parâmetros: é que se observa uma certa estabilização aos 7 anos, cujos resultados são quase sempre iguais ou aproximados aos das crianças de 9 anos.

Entretanto, como se verá na tabela 18, as crianças parecem desenvolver esquemas complexos mais cedo quando produzem seus textos na modalidade oral, talvez afetados pela dificuldade de se expressar por escrito. Neste caso, o tipo D representa uma exceção interessante.

Tabela 18

Distribuição (%) de textos em função do desenvolvimento da narrativa, modalidade da língua e idade (n=10)

Idade	Tipos de desenvolvimento											
	A		B		C		D		E			
	Modalidade											
	oral		escrita		oral		escrita		oral		escrita	
3*	50	-	20	-	30	-	-	-	-	-	-	-
5*	10	-	40	-	20	-	20	-	10	-	-	-
6	10	10	30	30	20	60	30	-	10	-	-	-
7	-	-	30	-	30	-	40	90	-	10	-	-
9	-	-	20	-	20	-	30	90	30	10	-	-
Média Total	12	3	28	10	24	20	24	60	10	7	-	-

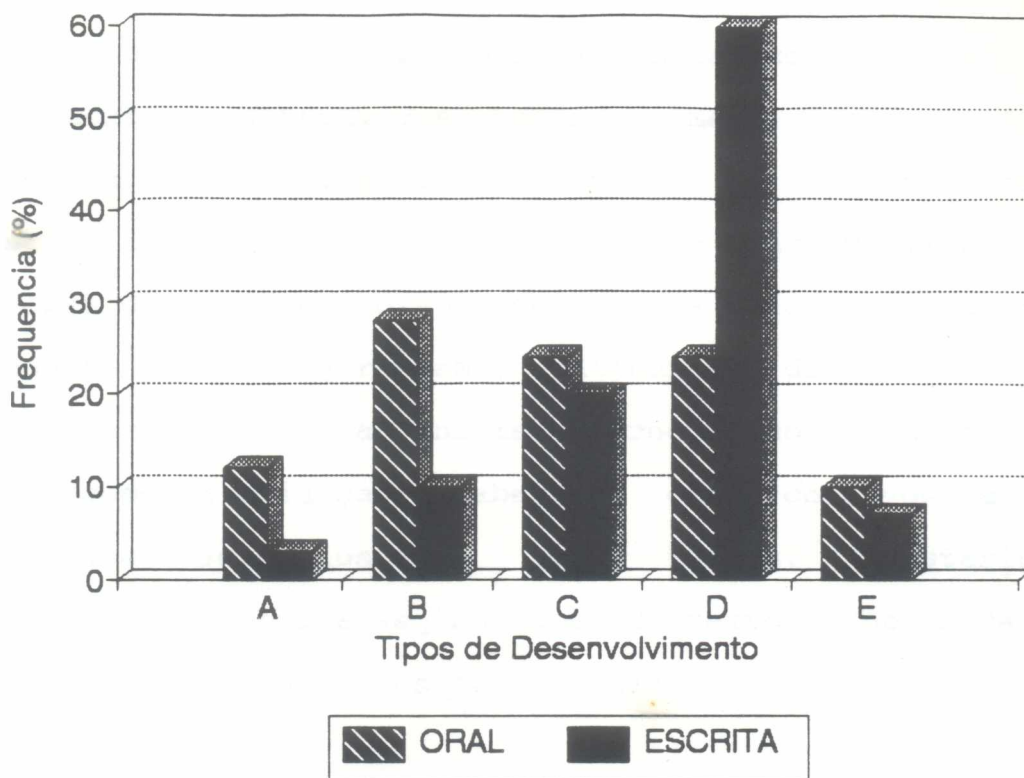
\* As crianças de 3 e 5 anos não produziram textos escritos, mas foram incluídas porque interessava-nos mostrar o tipo de desenvolvimento em que seus textos se enquadram.

Enquanto crianças de 5 e 6 anos já produzem textos do tipo D e E na modalidade oral, a produção destas últimas, na modalidade escrita, restringe-se aos tipos A, B e C. Fato equivalente observa-se com as crianças de 9 anos, que produziram 30% de seus textos orais seguindo o tipo E, contra 10% de textos escritos. Supomos que a razão dessas diferenças esteja no fato de que as crianças, ao produzirem textos escritos, preocupam-se muito com aspectos formais e evitam elaborar o esquema narrativo, porque essa elaboração resultaria em mais custos, tais como: a explicitação de relações temporais e causais, que implicam quase sempre no uso de orações subordinadas com obediência a restrições gramaticais; o uso de seqüências de orientação e segundo plano, dentre outras características, de que resultariam textos mais longos, planejados com mais cuidado e tempo, exigindo mais controle e atenção.

Comparando as médias, vamos encontrar diferenças nítidas em torno de dois tipos de desenvolvimento, C e D, em que a escrita tende para o tipo mais complexo. O gráfico 3 evidenciará as diferenças entre a produção oral e escrita.

Gráfico 3

Distribuição de frequência dos tipos de desenvolvimento em função da modalidade da língua.



O gráfico sugere que enquanto o tipo de desenvolvimento dos textos orais permanece no mesmo ponto, há um crescimento na escrita, em que se percebe uma concentração alta no tipo D e baixa nos demais. A concentração nas extremidades é baixa nas duas modalidades, por se encontrar aí o tipo mais elementar, A, que praticamente só ocorre na modalidade oral, e o mais complexo, E. A baixa preferência pelo tipo E pode não ter relação apenas com a idade ou com a modalidade e, sim, com o tema do texto. É interessante notar que dos cinco textos do tipo E, produzidos oralmente pelas crianças de 5, 6 e 9 anos, quatro apresentam complicação relacionada com outro personagem que não o narrador. O mesmo

ocorre com os textos desse tipo produzidos em língua escrita. Uma explicação poderia estar na busca da eficácia.

As evidências sugeridas pelos dados e pelos exemplos comentados a poucas páginas atrás, parecem aconselhar que se busquem novos parâmetros que permitam dar conta de diferenças entre textos desenvolvidos segundo o mesmo esquema. Como já sugerimos, ao comentar os exemplos (30) e (31), as diferenças mais relevantes no que concerne ao desenvolvimento dos esquemas dizem respeito ao modo como as crianças elaboram as circunstâncias que garantem a continuidade da ação. Portanto, complementaremos esta análise, procurando identificar as formas como as crianças estabelecem elos coesivos entre os diferentes segmentos de seus textos. Posteriormente analisaremos também a seqüenciação do texto do ponto de vista do percurso das entidades tematizadas.

#### 4.2.4. - Como a criança estabelece elos coesivos no texto

##### 4.2.4.1. - Processos de seqüenciação do texto

Ao longo de nossa análise temos sugerido que embora as crianças pequenas dominem certas habilidades indispensáveis à produção textual, tais como: conhecimento de esquemas temáticos e de tipos de texto, delimitação do texto, manutenção e desenvolvimento do tema e da ação, elas se diferenciam nas quatro faixas etárias estudadas por razões de eficiência, tanto no modo como organizam o conhecimento, como na forma como o verbalizam, na tentativa de realizar seu objetivo básico, que é o de fazer com que o ouvinte/leitor reconstrua o texto que elas produziram e, conseqüentemente, as

situações e eventos que vivenciaram. Na seção anterior foram levantadas questões relativas ao modo como se encadeiam os segmentos (orações, períodos, parágrafos) da narrativa e se elaboram as circunstâncias para dar continuidade à ação enunciada de forma geral no início do texto. Esses dois aspectos relacionados com a conexão textual serão discutidos abaixo.

Trataremos inicialmente do tipo de encadeamento que se estabelece entre as diversas seqüências do texto. As relações semânticas e/ou discursivas entre as proposições, traduzidas em orações ou períodos, se estabelecem através de dois processos de encadeamento: a junção ou conjunção (Halliday e Hasan, 1976; Beaugrande, 1980; Beaugrande e Dressler, 1981) e a justaposição.

A junção é o tipo de encadeamento entre partes do texto que se faz através de conectores (conjunções coordenativas ou subordinativas, advérbios etc) para estabelecer relações lógico-semânticas e/ou discursivas que assinalam compatibilidade entre elementos, e entre estes e configurações do mundo textual.

Muitas vezes essas relações são inferíveis, de modo que as seqüências são apenas justapostas, sem o uso de conectores, sendo os elos marcados apenas por pausas. Também pode ocorrer justaposição com partículas seqüenciadoras, que funcionam como demarcadores de partes do texto, como marcadores de situação no tempo e/ou espaço, como marcadores conversacionais, ou como continuadores do tipo aí, e, depois etc. O uso excessivo pode indicar inabilidade no estabelecimento das relações textuais que sobrecarregam o



processo inferencial do ouvinte/leitor, ou uma estratégia em busca da eficácia, o que não parece ser o caso dos nossos sujeitos.

Para analisar os textos produzidos pelas crianças, segundo o tipo de encadeamento apresentado, consideraremos três categorias: junção ou conjunção, com a presença de conectores (C); justaposição, sem o uso de conectores ou partículas seqüenciadores (J) e justaposição com partículas seqüenciadoras (JP).

#### Modalidade Oral

O critério usado para classificar um texto como encadeado por conjunção ou justaposição (com ou sem partículas continuadoras) foi o de estabelecer a predominância de um ou outro tipo de processo na elaboração da narrativa. Os dados sugerem que o tipo de encadeamento mais freqüente nos textos produzidos pelas crianças é a justaposição, com e sem partículas seqüenciadoras.

A justaposição sem o uso de seqüenciadores (J) ocorre em 50% dos textos das crianças de três anos, 40% nos textos das crianças de cinco, 20% das produções das crianças de seis anos, 30% das de sete anos e em 20% dos textos das de nove anos.

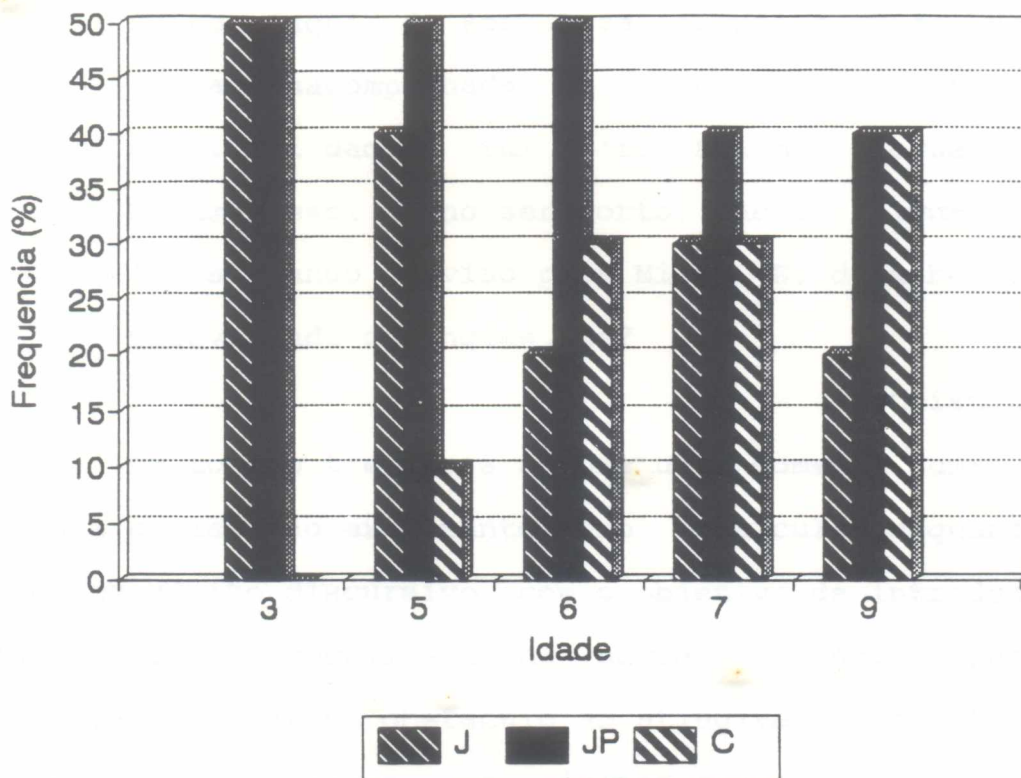
Os textos justapostos com partículas seqüenciadoras são produzidos por 50% das crianças de três anos, 50% das de cinco e de seis anos e por 40% das crianças de sete e nove anos. A conjunção (C) começa a surgir nos textos das crianças de cinco anos, mas só predomina como processo de seqüenciamento em 10% dos textos das crianças dessa idade,

ampliando-se para 30% aos seis e sete anos e para 40% aos nove anos.

O gráfico 4 apresenta uma visão longitudinal dos resultados apresentados acima.

Gráfico 4

Frequência (%) de textos orais conforme o tipo de encadeamento em função da idade.



O gráfico 4 mostra que a preferência pela justaposição sem partículas seqüenciadoras decresce, enquanto aumenta a faixa etária. Já o movimento relativo ao uso dessas partículas e de processos conjuntivos no encadeamento do enunciado apresenta um comportamento diferente: o primeiro decresce e o segundo aumenta até igualar-se em proporção aos nove anos. Considerada a justaposição como um único processo, a preferência por este tipo de encadeamento é maior em todas

as faixas de idade. Poderia este dado sugerir que a variável modalidade oral é tão ou mais forte que a idade na escolha do tipo de encadeamento? Esta questão é motivada pelo fato de que, nos textos dos adultos, apenas 30% das sentenças são ligadas por conjunção, aparecendo vários trechos como (32) em que predomina a justaposição.

(32) (...)

Saindo daqui, de Fortaleza, peguei o avião sozinha, 'tava desacompanhada, eu era menor - eu tinha quinze anos. Saí daqui, fui p'ra Belém. Cheguei lá em Belém, desci lá no aeroporto, passei algumas horas lá esperando o avião p'ra Miami. E, detalhe, eu não falava nada de Inglês, né?

(Cristina, 21)

Em todo o trecho, a autora usa somente uma vez a partícula e, mas não exatamente como partícula seqüenciadora e, sim com efeito discursivo, com o objetivo de introduzir uma orientação para a complicação da narrativa, uma espécie de pista para anunciar um obstáculo ao atingimento da meta. Na produção das crianças, a justaposição se faz mais freqüentemente com sinais de articulação (JP), que visam marcar relações temporais, como se vê em (33).

(33) Foi... fui p'ra Maceió... ou... fui p'ra visitar Caruaru.

(...)

Compramos coisinha de barro, a rede de minha irmã... Aí... aí meu pai foi pegar o carro lá. Arrumou as coisa... Aí tomamo café da manhã... Aí fomos p'a Maceió. Aí passamos pela... pela estrada. Aí... aí

eu vi um caminhão caído e quebrou as coca-cola todinhas.

(Rômulo, 7;1)

Embora apenas justapondo seqüências, as partículas usadas em (33) servem para demarcar episódios da narrativa ou indicar e marcar a situação no tempo e no espaço, o que denuncia a preocupação do autor em indicar essas relações dentro do texto. Os sinais de articulação mais freqüentes em nossos dados são e, também, aí e depois.

Como mostra o gráfico 4, o encadeamento por junção, usando conectores, que estabelecem relação de dependência entre os termos, é o processo menos privilegiado entre os sujeitos de nossa amostra, entretanto vimos que estabelecer a seqüencialidade através de indicadores de relações lógico-semânticas entre as partes do texto é uma habilidade que se desenvolve gradativamente nas crianças.

Na construção das narrativas são mais exploradas as relações temporais e causais/consecutivas. Por esta razão, procuraremos detectar a indicação de circunstâncias, ou seja, identificar evidências de que a criança constrói seu texto a partir do estabelecimento da continuidade da ação através de relações temporais (explícitas), causais/consecutivas e, em menor número, de relações de oposição, fim e modo. Partimos do pressuposto de que textos mais elaborados decorrem da expressão dessas relações e estão na dependência direta das variáveis idade/escolaridade. A tabela 19 mostra a relação entre idade e elaboração de circunstâncias na construção de narrativas.

Tabela 19

---

Frequência (%) de segmentos correspondentes à elaboração de circunstâncias em narrativas orais, por idade.

---

## Idade

3	0.3	(n= 74)
5	9.5	(n=124)
6	16.0	(n=156)
7	15.0	(n=125)
9	15.0	(n=202)

---

Analisando a tabela 19, verificamos que o percentual de seqüências relativas à continuidade da ação é quase nulo no grupo de 3 anos, os dois únicos casos referem-se a relações causais, um dos quais já comentado em (30). Não há indicação de tempo de duração dos eventos e a noção temporal só se estabelece através da utilização de verbos no pretérito perfeito e de marcadores discursivos como *aí* e *depois*. As sentenças são predominantemente independentes e justapostas, ocorrendo apenas as duas indicações de causalidade já citadas e três orações relativas nas dez narrativas produzidas pelo grupo.

No segundo grupo, o das crianças de 5 anos, as circunstâncias são elaboradas em 9,5% das seqüências. O uso de seqüenciadores temporais como *aí*, *e* e *depois* ainda permanece forte nesse grupo, mas tende a reduzir-se à medida que a criança fica mais velha, para alternar-se com conectores temporais. O aumento gradativo do percentual de seqüências

continuadoras da ação evidencia o fato de que, com a idade, as crianças expressam essa habilidade com mais eficiência. Dos 3 aos 5 anos e dos 5 aos 6 anos há um salto marcante: o percentual de seqüências passa, respectivamente, de 0,3% para 9,5% e daí para 16% quando, praticamente, se estabiliza, pois fica em 15% nas faixas de 7 a 9 anos, chegando a 30% entre os adultos.

As diferenças entre os diversos grupos evidenciam-se, portanto, na habilidade em elaborar circunstâncias, na medida em que este recurso reflete tanto a continuidade das ações no nível textual como a complexidade sintática, a começar pela organização lógica e temporal das ações.

#### Modalidade Escrita

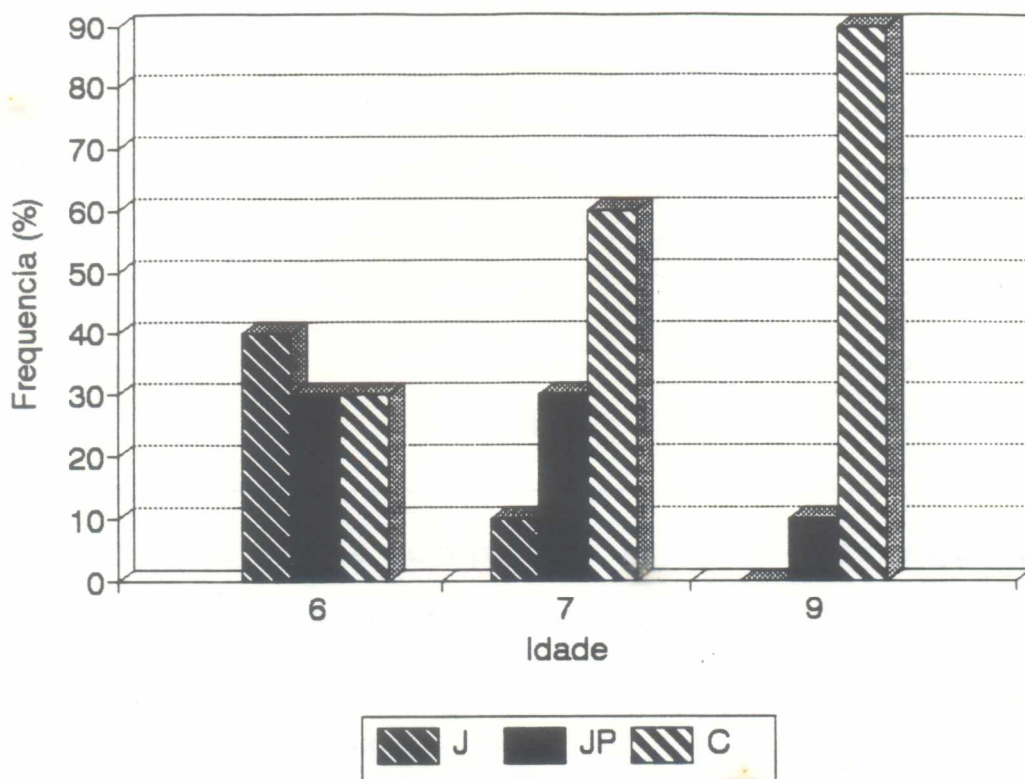
Os resultados relativos aos dados da modalidade escrita sugerem que a variável idade determina um decréscimo da preferência pela justaposição e um conseqüente acréscimo do uso de seqüências ligadas por conectores, como se vê no gráfico 5.

O tipo de encadeamento predominante na modalidade escrita é a conjunção, ao contrário do que ocorre na modalidade oral. Na escrita, ocorre justaposição sem partículas seqüenciadoras em 40% dos textos das crianças de seis anos e em 10% dos textos das de sete anos. A justaposição com partículas seqüenciadoras ocorre em 30% dos textos das crianças de seis e sete anos e em apenas 10% dos das crianças de nove anos. O desenvolvimento do uso da conjunção é nitidamente ascendente, passa de 30% aos seis anos para 60%

aos sete e daí para 90% aos nove anos de idade.

Gráfico 5

Frequência de textos escritos conforme o tipo de encadeamento em função da idade.



O domínio da habilidade da escrita parece afetar os dados referentes aos grupos de 6 e 7 anos. É que, na modalidade oral, esses dois grupos apresentam resultados muito semelhantes, enquanto, na escrita o uso do seqüenciamento por conjunção pelas crianças de 7 anos é duas vezes maior que o das de 6 anos e estas usam quatro vezes mais justaposição que as primeiras. A tabela 20 ilustra essas diferenças.

Tabela 20

Distribuição (%) de textos em função do tipo de encadeamento das seqüências, modalidade da língua e idade (n=10)

Idade	Tipos de encadeamento					
	J		JP		C	
	oral	escrita	oral	escrita	oral	escrita
6	20	40	50	30	30	30
7	30	10	40	30	30	60
9	20	-	40	10	40	90

Esta tabela mostra que há uma diferença marcante entre os 6 e 7 anos, em que o percentual de textos encadeados por justaposição (J) decresce enquanto aumenta o de textos encadeados por conjunção.

As diferenças entre os 7 e 9 anos não parecem sugerir desenvolvimento motivado pela idade, mas pela escolaridade. Se tomarmos a modalidade como variável veremos que os resultados relativos à produção oral e escrita mostram diferenças bem nítidas entre si. Parece que as crianças são afetadas tanto pelo fato de que a escrita é planejada, como pela consciência de que a escrita é diferente da fala, por ser regida por restrições específicas, quanto à construção do texto. Ao que tudo indica, isto se dá efetivamente a partir dos 7 anos, ou quando a habilidade de escrever se consolida.

Quanto ao tipo de justaposição, com ou sem



partículas seqüenciadoras, as crianças preferem os seqüenciadoras e, também e depois ou apenas pausas. O exemplo (34) ilustra um caso em que a criança procura marcar as diversas ações, introduzindo-as com pausas e com o marcador depois, como se estes indicassem a transição entre unidades de idéias<sup>7</sup>.

(34)

## O passeio

Eu foi para o apartamento de minha vovo

lá era maito legao

la tinha maitos gato

la tinha maito passarinho

la tinha maito cachorro

aí depois Eu foi para minha casa

depois Eu foi dormir

depois Eu acordei

aí depois Eu foi faze dever

(Thiago, 6;1)

Neste texto escrito, a criança ainda usa basicamente as estruturas da fala, apenas sem as hesitações e reformulações desta, mas com uma construção igualmente orientada pelo fluxo da memória. Uma comparação com um texto de uma criança mais velha (Cf.35) nos permitirá mostrar que, embora usando o mesmo tipo de encadeamento, a justaposição, há diferenças relativas à eficiência em verbalizar o conteúdo da memória.

(35)

Certo dia fui passear em um lugar lindo, cheio de árvores frutíferas, animais.

<sup>7</sup> A expressão unidade de idéia define o segmento mínimo da fala que pode ser planejado e produzido (Kroll, 1977). A pesquisa de Chafe (1980) mostra que a fala espontânea é formada de uma série dessas unidades ligadas de maneira coerente.

Fui com mais três pessoas: meu pai, minha mãe e meu irmão. Tomamos banho de cachoeira, comemos frutas e passeamos por ele todo.

Voltei feliz da vida. Porque agora sei que há lugares, não muitos mas há lugares em que a natureza permanece viva. (Nayara, 9;4)

Embora não considerando os conectores do último parágrafo, cuja estrutura nitidamente sugere transferência de esquema de textos dos livros escolares, o texto como um todo evidencia uma consciência maior das normas da escrita e da elaboração discursiva do tema, o que não acontece na produção da criança de 6 anos.

O encadeamento por conjunção é predominante na modalidade escrita e revela diferenças interessantes entre os 6 e 9 anos (ver tabela 20). Em decorrência disso, a elaboração das circunstâncias também tem um movimento ascendente, conforme a tabela 14. Os percentuais refletem basicamente os tipos de relações semânticas relevantes para a narrativa, ou seja, temporal, causal/consecutiva e final.

Tabela 21

---

Frequência (%) de segmentos correspondentes à elaboração de circunstâncias em narrativas escritas, por idade.

---

Idade

6	9	(n= 71)
7	15	(n=139)
9	24	(n=167)

---

Este parâmetro tem a finalidade de evidenciar diferenças mais gradativas entre os três grupos, o que não era possível considerando-se apenas o tipo de encadeamento. Temos assim um percentual de 10% aos 6 anos, 51% aos 7 e 24% aos 9 anos. Pareando os dados relativos às duas modalidades, vamos encontrar resultados ainda mais interessantes no que se refere aos grupos de 6 e 7 anos. O segundo apresentou um percentual mais alto de textos encadeados por conjunção na modalidade escrita entretanto, o percentual relativo à indicação de circunstâncias é maior na modalidade oral. Já o grupo de 6 anos apresentou o mesmo percentual de textos encadeados por conjunção nas duas modalidades, mas uma frequência de elaboração de circunstâncias maior nos textos orais. A comparação apresentada na tabela 22 tornará esta observação mais clara.

Tabela 22

---

Frequência (%) dos segmentos correspondentes à elaboração de circunstâncias em função da idade e da modalidade da língua.

---

Idade	Modalidade	
	oral	escrita
6	16 (n=156)	9 (n= 71)
7	15 (n=125)	15 (n=139)
9	15 (n=202)	24 (n=167)

---

Enquanto na modalidade oral o grupo de 6 anos elabora 16% das seqüências para indicar circunstâncias, na

escrita estas são indicadas em apenas 9% das seqüências. O grupo de 7 anos elabora o mesmo número de seqüências nas duas modalidades, embora tenha menos da metade de textos encadeados por conjunção na modalidade oral. Os dados do grupo de 9 anos parecem incompatíveis com os resultados relativos ao tipo de encadeamento(cf. Tabela 20).

A despeito de parecerem incongruentes com os dados da tabela 20, os resultados acima são fidedignos e podem ser explicados. Em primeiro lugar, como dissemos anteriormente, pode haver elaboração de circunstâncias em textos encadeados por justaposição; em segundo lugar os textos da modalidade oral encadeados por junção são coincidentemente mais longos que os escritos, sobretudo os do grupo de 6 anos.

Concluiremos este capítulo discutindo as estratégias usadas pelas crianças para garantir a continuidade do texto narrativo.

#### 4.2.5. - A continuidade temática e referencial.

Nesta seção, procuraremos completar a análise cujo pressuposto é o de que os delimitadores tanto acionariam esquemas de ações humanas relativos ao tema e ao tipo de texto a ser produzido, quanto funcionam como marcadores de coesão textual, pois se relacionam com o percurso das entidades de que trata o texto, estabelecendo a interpretação deste a partir da identificação/recuperação dos elementos do esquema verbalizado.

A proposta que desenvolvemos neste estudo é a de que é necessário prever e descrever recursos que, embora não se realizem dentro das normas convencionalmente lingüísticas,

atuam de forma eficiente para definir uma produção como texto, seja quanto à delimitação, seja quanto à continuidade. São recursos que as pesquisas normalmente desprezam como não-textuais, mas que julgamos desempenhar um papel relevante num conjunto considerável de textos de crianças e adultos.

Procuraremos, a partir dos nossos dados, identificar as estratégias usadas pelas crianças para instaurar e garantir a continuidade temática, caracterizando sua relevância para o processo de produção de textos e evidenciando aspectos relativos ao processo de aquisição dessas estratégias nas modalidades oral e escrita. Trabalharemos com a noção de tópico (tema) seguindo a distinção proposta por van Dijk (1981), entre tópico discursivo, tópico seqüencial e tópico sentencial, como diferentes níveis em que a informação se manifesta e distribui. Estamos supondo, portanto, que o tópico de nível mais baixo representa uma espécie de segmentação do tópico de nível mais alto. Como, na maioria dos casos, o tópico sentencial coincide com o sujeito, e este na narrativa coincide com a entidade tematizada, seguiremos Karmiloff-Smith (1980) e o referiremos como sujeito temático.

Analisaremos, em primeiro lugar, a função dos delimitadores, a partir do pressuposto de que eles acionam os esquemas cognitivos do ouvinte/leitor e organizam globalmente a estrutura coesiva do texto, principalmente porque contêm/introduzem o tema. Em primeiro lugar, testaremos a hipótese de que os delimitadores contêm o tema: a) identificando as entidades que são tematizados; b) verificando se elas aparecem tanto no delimitador inicial como no delimitador final; c) identificando o modo como são

introduzidos os delimitadores e qual a sua configuração morfológica. Em segundo lugar, procuraremos discutir os recursos utilizados para a manutenção do tema, particularmente no que se refere às condições de uso do pronome e da anáfora zero e no que diz respeito aos antecedentes das formas relativas à 1ª pessoa do plural, que vêm a constituir um caso de co-referência parcial (ver 4.2.5.3)

Como se previa, o tema proposto aos nossos sujeitos - "conte um passeio" - foi desdobrado em ações relativas a viagens, visitas a restaurantes, parques de diversões, praias, fazendas, lojas etc. Sendo solicitado diretamente ao interlocutor o relato de uma experiência pessoal, era de se esperar que as narrativas ocorressem em 1ª pessoa, com personagem narrador. Evidentemente, outros participantes podem ser colocados em foco, ocasionando uma mudança de tópico. Esses participantes podem permanecer até o final do texto ou sair de foco, restabelecendo-se o tópico inicial. É o que iremos examinar. Relacionaremos primeiramente os participantes que constam da primeira menção do texto, verificando se há mudanças e observando qual participante é referido na última menção. Veremos que na maior parte dos textos o tópico seqüencial e sentencial é representado pela 1ª pessoa do singular, diretamente ou incluído nas formas relativas à 1ª pessoa do plural: nós, a gente, eu + N. Estamos usando como pano de fundo a idéia de que a tematização baseia-se na ativação de certas entidades na memória do produtor de textos ao desdobrar um tema e que essa ativação é determinada por condições específicas.

4.2.5.1. - Condições de entrada e permanência dos sujeitos temáticos.

#### Modalidade Oral

Um dos aspectos que caracterizam a narrativa como unidade é o fato de ter tema constante. Dizemos que um texto tem tema constante se o sujeito temático, que é introduzido no delimitador inicial, mantém-se como tópico sentencial a maior parte do tempo e permanece o mesmo no delimitador final.

Examinando os textos das crianças, destacamos três formas através das quais o sujeito temático é introduzido ou mantido ao longo do texto de acordo com os exemplos de (36) a (41): a primeira pessoa do singular, na forma pronominal ou zero; a primeira pessoa do plural, expressa através do pronome nós, da forma nominal a gente e de zero, relativo a uma dessas formas, ou do sujeito composto eu + N(s). A terceira possibilidade é a de o sujeito temático ser introduzido por SN (determinado, indeterminado, nome próprio) referido por anáfora pronominal e zero, relativas à 3ª pessoa. No curso ou no final da narrativa podem ocorrer ainda seqüências atemáticas introduzidas geralmente pela referência a lugares.

(36) Um dia, né, fui lá p'ra São Paulo...

(Marcelo 6;9)

(37) A gente pegamo' fomo' p'ro Morro Banco num dia desse.

(38) Eu e o papai fomos passear de bicicleta...

(Cibele, 6;5)

(39) ... Aí apareceu um monstro. (Germana, 3;9)

(40) ... Aí meu irmão entrou p'a... ele foi lá p'ra

longe, sabe?

(Helano, 9;5)

(41) Certo dia Pedro foi passear na casa da sua avó.

(Janáina, 9;3)

Nosso primeiro objetivo é investigar o comportamento das crianças em relação à construção de narrativas como uma unidade textual coesa. Para tanto, verificaremos se seu texto mantém um tema constante. A tabela 23 vai mostrar que as crianças introduzem suas narrativas com a 1ª pessoa (Eu) em 100% dos casos, excetuando-se dois grupos: o grupo de 5 anos, que inicia seus textos com SN determinado em 10% dos casos e com a primeira pessoa do plural em 20% dos textos (sendo 10% na forma nominal a gente e 10% como sujeito composto Eu + N); e o grupo de 9 anos, que prefere a forma a gente em 10% dos casos.

Tabela 23

Distribuição (%) dos textos orais em função do tipo de participante que aparece na primeira, na última menção e na mudança dos grupos etários (n=10)

Idade	Menção dos Participantes								
	Primeira			Mudança			Final		
Idade	Tipos de Participantes								
	1ª p. sing	formas de 1ª p.pl	formas de 3ª p.	1ª p. sing	formas de 1ª p.pl	formas de 3ª p.	1ª p. sing	formas de 1ª p.pl	formas de 3ª p.
3	100	-	-	-	-	30	50	-	30
5	70	20	10	30	20	50	30	30	20
6	100	-	-	-	30	30	60	10	30
7	100	-	-	-	40	30	50	40	-
9	90	10	-	-	50	20	40	40	20

A tabela acima deixa claro, se observarmos as colunas mudança e menção final, que:



a) nem sempre a primeira menção mantém-se ao longo do texto até o final;

b) em todos os grupos ocorre mudança de sujeito temático. Isto não quer dizer que toda mudança mantém-se até o final, a não ser no grupo de 3 anos, que introduz referência a lugares em 20% dos textos e continua até o final com seqüências atemáticas e sem delimitador final. Este grupo também introduz, em 30% dos textos, SNs definidos e indefinidos (formas de 3ª pessoa), que permanecem como sujeitos temáticos;

c) as crianças de 3 anos não usaram a referência à 1ª pessoa do plural uma única vez.

Estes dados sugerem que há uma dinâmica interna ao texto, causada pela movimentação do sujeito temático. Observando a coluna relativa à menção final, vamos constatar que o sujeito temático é mantido na maioria dos textos de todos os grupos, mas obedecida a seguinte condição: se levarmos em conta que as formas relativas à 1ª pessoa do plural incluem a 1ª pessoa do singular e somarmos os resultados das duas colunas, veremos que o sujeito temático é constante em 50% dos textos do grupo de 3 anos, 60% no grupo de 5 anos, 70% no grupo de 6 anos, 90% no de 7 e 80% no grupo de 9 anos. Outro aspecto a considerar diz respeito às menções a nomes referidos como 3ª pessoa. É que, embora esses referentes sejam alçados à condição de sujeitos temáticos na última menção, muitas vezes eles entram no desenvolvimento do texto, sendo que o personagem-narrador em 1ª pessoa (singular ou plural) continua secundariamente na narrativa em 90% dos casos. Não discutiremos esta particularidade, pois ela nos

levaria de volta à discussão sobre o conceito de tema/tópico/8 sujeito<sup>9</sup>. Mesmo considerando apenas os participantes que se mantêm na posição de sujeito, podemos sugerir que as crianças desde os três anos são capazes de construir textos com unidade temática.

4.2.5.2. - Recursos para manutenção do sujeito temático - reiteração pronominal e anáfora zero.

Para analisar os dados referentes à continuidade do sujeito temático, trabalharemos com a proposta de considerar as ocorrências de 1ª pessoa, tanto do singular, quanto do plural, como recursos de continuidade temática, capazes de estabelecer relações anafóricas, uma vez que no plano da narrativa estas formas podem apresentar o sujeito da ação que desenvolve o tema. Embora identificado a partir da situação de discurso, esse sujeito passa a ter autonomia em relação à ação narrada num texto que é delimitado dessa situação por mecanismos explícitos - os delimitadores e os títulos.

O critério adotado, como expusemos acima, é básico para a discussão dos recursos de linearização e continuidade do texto (Cf. Cap.2), que se faz, em textos narrados em 1ª pessoa, através da reiteração do pronome ou de formas relativas à primeira pessoa do plural e da anáfora zero. O que estamos testando é exatamente o papel da anáfora zero como recurso para estabelecer a continuidade textual, já que é um

---

8 Uma discussão sobre tópico de sentença e tópico de discurso e sua relação com a função de sujeito, aplicada a dados do português, é feita por Pontes (1986).

9 Ver cap.2 deste trabalho.

dos processos mais comuns em português, uma língua que tem um sistema desinencial verbal bastante marcado e que, por isso mesmo, evita ambigüidade e possibilita economia de menção do pronome, sem contar que a utilização de zero é favorecida pelo fato de que a narrativa é uma estrutura de tema<sup>10</sup> constante.

Nossa análise a respeito da utilização da anáfora zero obedece a três critérios: o primeiro diz respeito ao fato de ser zero um termo anafórico, ou seja, de ter um antecedente presente no texto. Neste caso, os textos não poderiam ser iniciados a não ser por um pronome. O segundo critério refere-se à afirmação de que a anáfora zero é um processo econômico e largamente usado quando o apagamento ao qual se refere não compromete a informação ou a clareza. Esperamos, portanto, que textos com tema constante como os da nossa pesquisa, apresentem uma freqüência bastante acentuada de anáforas zero. Resta saber se este uso é determinado pelo desenvolvimento dos sujeitos ou pelas condições de produção de texto. O terceiro critério fundamenta-se na necessidade de contrastar reiteração do pronome e anáfora zero para verificar se algum fator de nível local determinaria a preferência por um recurso ou por outro (ver cap.3). Estamos supondo que, na posição de sujeito, os pronomes ocorrem preferencialmente em orações principais (OP) e independentes (IND), enquanto anáforas zero são mais freqüentes em orações subordinadas (SUB) e coordenadas (COORD) (Cf. Tabela 29).

---

<sup>10</sup> Estamos entendendo por texto com tema constante aquele cujo sujeito temático é introduzido no delimitador inicial ou no início do desenvolvimento, mantém-se o mesmo durante toda ou grande parte da narrativa (que deverá tratar do mesmo assunto), e consta do delimitador final.

## Produção Oral

Com base no que expusemos acima, esta análise propõe-se a relativizar alguma afirmações sobre a anáfora zero. A tabela 24 apresenta dados referentes ao primeiro critério enunciado acima, que procura confirmar se a anáfora zero é uma referência essencialmente textual, isto é, uma relação dentro do texto (Halliday e Hasan, 1976). Se tal afirmação for verdadeira não seria usual iniciar texto com a referência fonologicamente nula<sup>11</sup>.

Tabela 24

Distribuição (%) dos textos orais quanto à configuração morfológica do sujeito temático na 1ª menção em função da idade (n=10)

## Tipo de Recurso

Idade	Tipo de Recurso	
	pronome/nome	anáfora zero
3	60	40
5	80	20
6	100	-
7	90	10
9	100	-

Os dados permitem constatar que:

a) as crianças preferem formas pronominais ou nominais para iniciar o texto, mantendo a anáfora zero como um processo essencialmente continuativo. A ocorrência de zero

<sup>11</sup> Paredes (1990) constatou que a referência fonologicamente nula é a forma preferida para iniciar cartas familiares.

inicial pode estar associada com a inabilidade de delimitar o texto, pois é uma estratégia típica da produção das crianças mais novas (3 e 5 anos), que ainda não se iniciaram na escrita;

b) confirma-se, se considerarmos a primeira possibilidade discutida acima, que o uso da anáfora zero é uma estratégia de nível mais local, pois leva a crer que as crianças preferem marcar o sujeito temático explicitando a forma nominal.

Gostaríamos de testar, com os dados da tabela 25, duas outras afirmações a respeito da anáfora zero. A primeira diz que esta é usada "quando o apagamento do termo não compromete a informação ou a clareza" (Vieira, 1987), portanto seria de esperar que em textos com sujeito temático constante (informação velha), mantidos em 1ª pessoa do singular, cuja flexão verbal é saliente, o número de zeros fosse maior que o de pronomes. A expectativa poderia ser a mesma diante da afirmação de que a anáfora zero é um processo econômico. Este pressuposto talvez se mantenha em relação à língua oral, que é excessivamente redundante e fragmentária, com hesitações e reformulações que obrigam o falante a reforçar constantemente o tópico.

Tabela 25

Distribuição (%) dos recursos para manutenção do sujeito temático referido como 1ª pessoa do singular nos textos orais em função da idade.

Idade	Tipo de Recurso		Total suj.temáticos
	Reiteração do pronome	anáf.zero	
3	57	43	(n=42)
5	69	31	(n=51)
6	67	33	(n=70)
7	72	28	(n=83)
9	60	40	(n=88)

A tabela 25 sugere que na modalidade oral o uso da reiteração do pronome como processo continuativo é bem mais freqüente que o uso da anáfora zero. A proporção é de pelo menos duas vezes mais pronomes que zeros nas faixas de cinco, seis e sete anos. As exceções ocorrem nos dois extremos - três e nove anos de idade - em que o percentual de zeros aproxima-se um pouco mais do de reiteração de pronomes. Provavelmente isso ocorre motivado pelo fator idade/escolaridade: as crianças de três anos produzem textos de forma incipiente, alternando os dois recursos sem um critério aparente; enquanto as de nove anos, ao usarem períodos compostos, criam ambientes que de algum modo favorecem a ocorrência da anáfora zero (ver cap.3).

Fatores como clareza e economia de menção não parecem prioritários no momento de escolher o recurso para

manter a continuidade, pelo menos quando o sujeito temático já foi introduzido como pronome. Uma outra observação a fazer é que o uso de anáforas zero parece ser favorecido por fatores de ordem oraganizacional, que podem exercer alguma pressão sobre a escolha entre pronome e anáfora zero, uma vez que esta parece ocorrer preferencialmente após o pronome em seqüências pertencentes ao mesmo "frame" ou "centro de interesse"<sup>12</sup> (Chafe, 1980). Neste caso, a presença manifesta do pronome facilitaria paradas para o planejamento do centro de interesse que, depois de organizado, poderia ter seqüência com anáfora zero.

Quanto ao papel da anáfora zero na manutenção do tópico em relação a outros recursos como o pronome, talvez fosse o caso de propor uma mudança de ordem na escala de topicalidade<sup>13</sup> proposta por Givón (1982). Nos nossos dados, pronomes teriam maior continuidade que a anáfora zero. É possível, porém, que o fato de estarmos trabalhando apenas com duas opções - pronome ou zero - não nos permita fazer generalizações e que os dados relativos a seqüências referidas como 3ª pessoa mostrem resultados diferentes, mas um percentual menor para a referência elíptica confirma-se com os dados relativos à 1ª pessoa do plural. É possível também que tal escala aplique-se apenas à língua escrita ou restrinja-se ao nível sentencial.

---

12 A respeito da noção de "centro de interesse", ver nota 5 do cap.1.

13 Givón (1982) propôs uma escala de continuidade do tópico, em que o recurso de maior continuidade seria a anáfora zero (ver cap.3)

### Produção Escrita

Passaremos agora a examinar os dados relativos à produção escrita. O sujeito temático é introduzido nos textos escritos através das mesmas formas que na modalidade oral, ou seja, 1ª pessoa do singular, na forma pronominal ou elíptica; formas relativas à 1ª pessoa do plural: o pronome nós, a gente, pronome + nome(s) ou anáfora zero correspondente a essas formas, e até da silepse (minha escola... nós); e formas repetidas como 3ª pessoa (singular ou plural), introduzidos com SN (determinado, indeterminado, nome próprio, etc), conforme os exemplos, abaixo.

(42) Um certo dia eu fui viajar para Guajará-Mirim em Rondônia, e fui de avião.

(Giulliano, 9;3)

(43) Eu fui viajar com minha mãe para a serra.

(Evilásio, 6;5)

(44) Certo dia uma família ia passear no Parque Recreio.

(Michael, 9;8)

(45) Certo dia Pedro foi passear na casa de sua avó.

(Janaina, 9;3)

O objetivo de nossa análise, com base nos resultados da tabela 26, é verificar se as crianças mantêm um tema constante ao construírem seus textos, conferindo-lhes assim uma unidade.



Tabela 26

Distribuição (%) dos textos escritos quanto à menção inicial e final e quanto à mudança dos sujeitos temáticos em função da idade (n=10)

Idade	1ª Menção			Mudança			Menção Final		
	1ª.p.s	1ª.p.pl	nome	1ª.p.s	1ª.p.pl	nome	1ª.p.s	1ª.p.pl	nome
6	90	10	-	-	10	40	70	10	20
7	80	-	20	-	40	-	70	10	20
9	40	30	30	-	20	20	30	40	30

Esta tabela mostra que:

a) o sujeito temático que aparece na 1ª menção é o mesmo da menção final na maioria dos casos, embora se perceba que o percentual de textos referidos como 1ª pessoa do singular reduz-se da menção inicial para a final, nos três grupos;

b) se somarmos os sujeitos referidos como formas de 1ª pessoa do plural, observamos que a manutenção desse tipo de sujeito temático da-se em 80% dos casos no grupo de 6 anos e no total de textos dos grupos de 7 a 9 anos;

c) enquanto decresce, com a idade, a preferência pela 1ª pessoa do singular, como participante tematizado, cresce a referência a formas de 1ª pessoa do plural e de nomes, referidos pela 3ª pessoa.

Os resultados apresentados na tabela 26 são condizentes com os da modalidade oral, quanto ao fato de que há uma movimentação interna do texto causada pela mudança de sujeitos temáticos, embora se perceba maior regularidade das diferenças. Ocorre a mudança nos textos de todos os grupos, mas esta é mais diversificada nos grupos de 6 e 9 anos. Além das mudanças indicadas na tabela 26, o grupo de 6 anos tematizou a referência ao local, introduzida no delimitador inicial em 20% dos textos, através da anáfora locativa lá. Este procedimento foi observado em textos orais, sobretudo de crianças de 3 e 5 anos, os quais não apresentavam delimitador final. Na modalidade escrita, entretanto, o sujeito temático inicial é restabelecido e os textos são delimitados formalmente.

Verificaremos na tabela 27 o tipo de recurso que aparece na primeira menção de textos escritos. Como estes são mais desvinculados do enunciado-tarefa e bem mais planejados, esperávamos encontrar uma frequência baixa de anáfora zero.

Tabela 27

Distribuição (%) dos textos escritos quanto à configuração morfológica do sujeito temático na 1ª menção em função da idade (n=10)

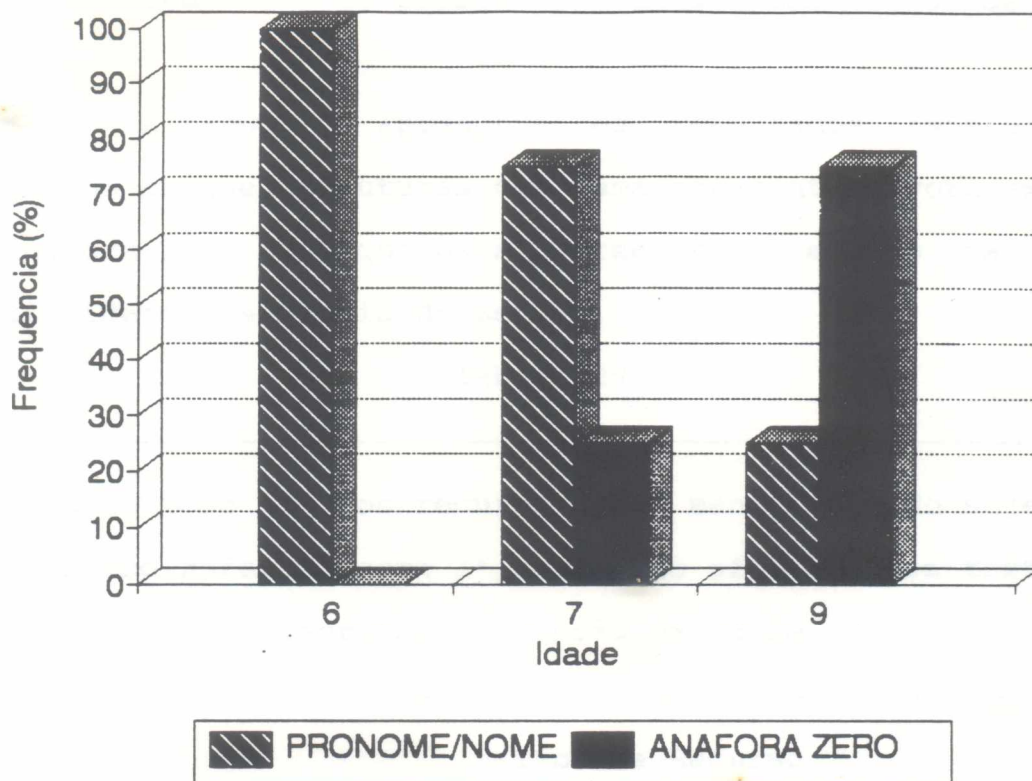
Idade	Tipo de Recurso	
	pronome/nome	anáfora zero
6	100	-
7	75	25
9	25	75

Esta tabela mostra um dado interessante em relação à utilização da anáfora zero na 1ª menção. Era de se esperar que esse recurso fosse mais freqüente entre as crianças menores e na modalidade oral. Porém os dados mostram uma inversão total dessa expectativa, conforme se visualiza no gráfico 6: nos textos escritos a preferência pela anáfora zero para iniciar o texto cresce na proporção inversa a do uso do pronome; enquanto as crianças de 6 anos não fazem uso desse recurso, as de 7 anos o utilizam em 25% dos casos e as de 9 em 75% dos textos. Esses dados indicam, por um lado, que o título, ao contrário do que propõe Marcuschi(1983), é um elemento interno ao texto (Cf. 1.3), ao qual o primeiro enunciado pode referir-se anaforicamente, orientado pelo tópico. Outra motivação para estes resultados pode ser a idade/escolaridade, uma vez que, ao tornar seu texto mais elaborado, a criança se aproximaria dos modelos literários em

que é muito comum iniciar-se a narrativa com referência fonologicamente nula.

Gráfico 6

Comparação dos textos escritos quanto ao recurso usado na 1ª menção



Quanto à variável idade, os dados da modalidade escrita mostram-se exatamente inversos aos da modalidade oral (ver tabela 24) em que a anáfora zero na primeira menção só é utilizada praticamente pelas crianças de 3 e 5 anos.

Supúnhamos que a modalidade oral favorecesse a anáfora zero na primeira menção, pelo fato de estar fortemente vinculada à situação de comunicação. Entretanto, essa suposição não se confirmou, o que pode sugerir a necessidade de um redimensionamento do papel do título, que deveria ser considerado um elemento interno ao texto, com valor

antecipatório da estrutura temática, e coesivo na estrutura formal. Quanto a ser zero um processo essencialmente anafórico, no sentido apenas sintático do termo, a afirmação não se sustenta, se tomarmos anáfora no sentido estrito, já que, mesmo considerando o título como "âncoradouro", não há, em geral, indicação de pessoa nos títulos dos textos de nossa amostra.

A tabela 28 apresenta os resultados referentes à suposição de que estruturas com tema constante favorecem o uso da anáfora zero e de que esta representa o recurso da máxima continuidade e economia de menção.

Tabela 28

Distribuição (%) dos recursos para manutenção do sujeito temático referido como 1ª pessoa do singular nos textos escritos em função da idade.

Idade	reit. do pronome	Tipo de Recurso	
		anáf.zero	total de suj.temáticos
6	71	29	(n= 28)
7	52	48	(n= 59)
9	27	43	(n= 34)
M. Geral	49.5	50.5	(n=121)

Esta tabela mostra que a reiteração do pronome é um recurso que tende a ser menos usado pelas crianças à medida que se tornam mais velhas, quando passam a preferir a anáfora zero para dar continuidade ao seu texto. É interessante notar

que:

a) aos 7 anos a frequência entre os dois recursos é semelhante, diferentemente do que ocorre nos grupos de 6 e 9 anos, em que uma frequência representa mais do que o dobro da outra;

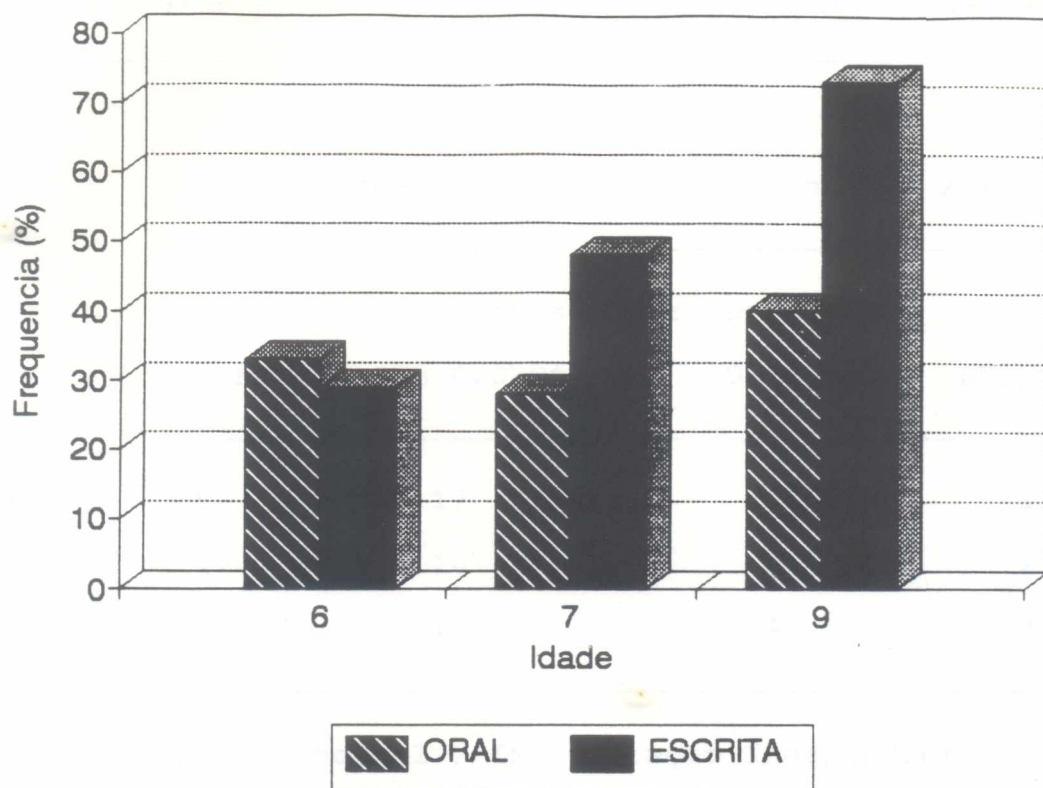
b) na média geral, os dois recursos apresentam frequência quase idêntica.

Comparando os dados referentes à modalidade oral (ver tabela 25), os resultados parecem sugerir que a escrita é influenciada por fatores diferentes em relação ao uso da anáfora zero. Enquanto os textos escritos parecem ser afetados pela variável idade/escolaridade, não se observa diferença interessante quanto a este aspecto nos textos orais, a não ser o fato de que nestes predomina o uso de pronomes.

O gráfico 7 ilustra as diferenças entre as duas modalidades da língua quanto ao crescimento do uso da anáfora zero como recurso de continuidade temática em função da idade.

Gráfico 7

Comparação de textos orais e escritos quanto ao uso da anáfora zero em função da idade.



O gráfico 7 mostra que a anáfora zero é um recurso mais diretamente ligado à modalidade escrita, com exceção do grupo de seis anos, cujos textos contêm uma frequência reduzida de sentenças complexas. Verificaremos agora em que medida pode confirmar-se, com dados relativos à primeira pessoa, a suposição de que a anáfora zero revela uma estratégia local de coesão de textos, por ser privilegiada por ambientes particulares como orações subordinadas (SUB) e coordenadas (COORD). A tabela 29 mostra estes resultados.

Tabela 29

Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos escritos em função dos grupos etários e dos tipos de oração em que ocorrem

Idade	Tipo de Recurso			
	pronome		anáfora zero	
	Tipos de Oração			
	OP/IND*	SUB/COORD**	OP/IND	SUB/COORD
6 (n=28)	54	17	18	11
7 (n=59)	42	10	27	21
9 (n=34)	15	12	41	32

\* OP - Oração Principal / IND - Oração Independente

\*\* SUB - Oração Subordinada / COORD - Oração Coordenada

A tabela mostra que:

a) a frequência de anáforas zero no ambiente OP/IND é mais alta do que no ambiente SUB/COORD, embora tenha uma tendência crescente em ambos, à medida que a criança fica mais velha;

b) esta tendência é decrescente em relação ao pronome, que também apresenta uma frequência maior nas orações principais e independentes.

Estes resultados sugerem apenas uma tendência maior de uso de anáfora zero em orações subordinadas e coordenadas, mas não confirma que estes ambientes a favoreçam; o que a tabela mostra é até o contrário. Duas razões poderiam



justificar este resultado. Uma seria o fato de que os textos apresentam uma frequência menor de sentenças complexas do que de períodos simples. Outra poderia ser a pontuação que a criança utiliza e que nós respeitamos como limite. Esta pode ter mascarado as restrições sintáticas, pois ao representar proposições coordenadas, a criança pode ter usado ponto e não vírgula ou conectivo. Portanto, a frequência crescente de anáfora zero em orações subordinadas e coordenadas e o número maior de pronomes nos mesmos ambientes sugere, apesar de tudo, uma tendência a usar estratégias de coesão local, determinada pela idade/escolaridade, em razão da modalidade da língua.

#### 4.2.5.3 - Um caso de co-referência parcial.

Na análise dos dados das duas modalidades da língua, ao discutir a manutenção do sujeito temático (ver tabelas 23), compactamos as menções relativas à 1ª pessoa do singular com aquelas relativas às formas de 1ª pessoa do plural (nós, a gente, pronome + SN) com o argumento de que estas incluem a primeira. Este argumento baseia-se, entre outras coisas, na pressuposição de que, na maioria das vezes em que se dá a introdução das formas de 1ª pessoa do plural que se mantém como sujeito temático, isto acontece através de processos catafóricos ou anafóricos que incluem o pronome eu.

Em relação aos processos usados para continuar os sujeitos introduzidos como formas de 1ª pessoa do plural, destacamos as seguintes situações, retiradas de texto escritos:

a) anáfora zero explícita em que o conjunto relativo ao conceito nós/a gente é referido como sujeito composto ou

enumeração na função de objeto, aposto ou sintagma adverbial, como no exemplo abaixo.

(46) Um dia eu fui ao Iguatemi e encontrei com minha prima a gente brincamos muito brincamos nas bolas e no elefante (...) (Mona Lisa, 7;8)

b) catáfora explícita em que o conjunto relativo ao conceito nós/a gente é referido como sujeito composto ou enumeração na função de objeto, aposto ou sintagma adverbial, ilustrado em (47).

(47) Quando nós éramos crianças, meus dois irmãos e eu participamos de uma excursão do colégio ao Jardim Zoológico da cidade (...) (Elizabeth, 25)

c) anáfora implícita em que o conjunto relativo ao conceito nós/a gente é referido anteriormente por meio de elementos discretos, como nos exemplos (48) e (49), de forma implícita ou explícita.

(48) Eu fui a rua comprar ropas de augodão / mamãe tava 1 com sede / eu fui compra água / mamãe pegou delhero / para compra ropas / a gente fomos na loja / depois  $\phi$  fomos para casa. (Danielle, 6;7)

(49) No último natal, numa excursão do colégio,  $\phi$  tive a oportunidade de visitar Natal. / A viagem foi maravilhosa,  $\phi$  brincamos,  $\phi$  cantamos, nos  $\phi$  divertimos muito. (...) (Hozana, 23)

O exemplo acima mostra claramente que, parte da referência da 1ª pessoa do plural, que aparece a partir da segunda sentença, está implícita no SN "uma excursão do Colégio". Esta referência sugere que o falante supõe da parte do leitor um conhecimento enciclopédico capaz de recuperar a

partir daí os referentes colegas de colégio, professores etc. Recurso desse tipo, aliás, mostra-se muito produtivo em textos com temas iguais ou semelhantes ao da nossa pesquisa, e foi usado também de outra forma, como se vê adiante no item (e).

d) anáfora e catáfora parciais, em que um elemento do conjunto nós/a gente é referido antes e outro depois, conforme o exemplo (51), em que os referentes são especificados.

(50) Tenho um tio seu nome é Beu ele foi certo dia eleito para prefeito de Madalena e para comemorar a sua posse alugou um ônibus para levar a família Morais toda para a sua fazenda em Madalena. / Quando chegamos saímos correndo pois estávamos esbaforidos da viagem dormimos no outro dia brincamos tava muitos primos e primas... (Natália, 9;7)

e) anáfora explícita com antecedente nominal de referência coletiva, como nos exemplos (51) e (52).

(51) certo dia minha escola planejou um passeio lá no Rio de Janeiro visitamos o Corcovado, andamos de bondinho, foi tão legal. (...) (Raissa, 9;6)

(52) Foi tam bom o passeio de ontem todo mundo foi andar de bicicleta na pracinha nos chega dessemo e  $\phi$  fomos lancha... (...) (Tarciana, 7;8)

Portanto, quando compactamos 1ª pessoa do singular com 1ª pessoa do plural, estamos considerando apenas parte da referência a que a segunda remete. No entanto, há outra parte que compõe o significado da 1ª pessoa do plural e que é relativa a formas referidas pela 3ª pessoa, sem contar que a expressão a gente pode ter uso genérico, ou relativo à 1ª

pessoa do singular. A questão a ser colocada é se podemos afirmar que o pronome nós ou a forma nominal a gente contituem a continuidade do sujeito temático. Para tanto elas deveriam ser co-referenciais com a mesma entidade, isto é, referir-se ao mesmo conjunto de referentes. Nem sempre, porém, isso acontece. Freqüentemente os pronomes eu e nós e a forma a gente, bem como anáforas zero relativas a essas formas pronominais, alternam-se dentro do texto, tendo como referente comum, ao que parece, apenas o narrador-personagem. O exemplo (53) ilustra o que afirmamos.

(53) (...)

Era um micro-ônibus, na verdade micro-ônibus da Universidade, com estudantes da universidade daqui e que falavam português, né, uns cinco ou seis estudantes brasileiros e mais uns cinco americanos ou seis também. Mas nos encontramos aqui e  $\phi$  fomos para lá, para esta praia (...) Bom, nós... nós chegamos na praia e  $\phi$  fomos sentar p'ra conversar.  $\phi$  Conversamos muito.  $\phi$  fomos beber. Eu, por sinal, bebi bastante. E nós trocamos idéias e... bom eles... eles não demonstraram estar muito horrorizado com as nossas questões. Mas o mais interessante é o espírito de cooperação que eles tinham, né, que a gente fazia, juntava as cadeiras, mesas, e eles carregavam, nós carregávamos, não tinha aquele negócio... (...)

(Roderick, 20 anos; texto oral)

O exemplo (53) permite-nos concluir que também no texto dos adultos este tipo de co-referência é um procedimento

natural. Como em outros exemplos, temos possibilidades diferentes de interpretar a referência do pronome nós ou da forma nominal a gente. Três participantes são referidos: o narrador: eu; estudantes da universidade daqui (ou cinco ou seis estudantes brasileiros, que pode incluir o narrador), e uns cinco americanos ou seis. A primeira menção co-referencial tem função de objeto, a segunda tem função de sujeito, representado pela anáfora zero, e as seguintes até a elipse da sentença "fomos beber" parece incluir todos os participantes mencionados anteriormente. Já em "nós trocamos idéias", é possível inferir pelo contexto seguinte que se refere aos dois grupos de participantes: estudantes brasileiros e estudantes americanos; nas menções seguintes de a gente e nós a referência parece ser apenas estudantes brasileiros, já que estudantes americanos está anaforizado como eles.

As estratégias normalmente utilizadas para a busca de antecedentes do pronome ou da anáfora zero, tais como função paralela e princípio da distância mínima (Cf.2.1), não parecem ser suficientes para resolver os problemas mencionados em (53), o que nos permite sugerir que a interpretação dessas formas relativas a conjuntos referidos pela 1ª pessoa do plural se faz a partir de estratégias inferenciais, cujas pistas estão no próprio texto, no significado dos verbos ou no conhecimento enciclopédico partilhado por falante e ouvinte. As formas relativas à primeira pessoa do plural servem à continuidade temática, mas podem ser ambíguas em relação ao conjunto a que se referem. Vimos também que esse processo não é afetado pela idade, entretanto, na escrita, mesmo as crianças menores já apresentam recursos para explicitação da

parte do conjunto (nós/a gente) relativa a formas referidas pela 3ª pessoa do singular (ver exemplos (46) e 48)).

Poderíamos sugerir, a título de breve conclusão, que a indicação à parte do conjunto nós/a gente relativo a entidades referidas como 3ª pessoa, demanda recursos de explicitação mais compatíveis com a modalidade escrita e com um desenvolvimento etário/escolar, já que as crianças de 7 anos demonstram conhecê-los. As crianças menores parecem evitar a referência à 1ª pessoa do plural, embora mencionem outros participantes que compartilham das ações do narrador (ver tabela 23). Na modalidade oral, esse tipo de referência já é usado em textos dos sujeitos a partir dos 5 anos, evidentemente privilegiando a referência implícita.

O estudo feito neste capítulo permite-nos concluir que:

- os delimitadores são recursos que desempenham um papel crucial na construção do texto, podendo-se sugerir uma relação entre a escolha/delimitação do esquema relativo à experiência e ao tipo de texto com uma habilidade para planejar a narrativa. Embora problemas de planejamento sejam comuns até entre adultos, é possível sugerir que, com o monitoramento gradativo da produção, apenas dificuldades no nível seqüencial, condicionadas pelo grau de formalidade, manifestam-se no nível superficial do texto;

- a idade/escolaridade atuam no desenvolvimento de estratégias para delimitar o texto. Na modalidade oral, os delimitadores situam-se mais no nível temático, enquanto na escrita realizam-se, preferencialmente, por expressões codificadas, tanto no início como no final do texto. Essas

expressões podem ser previstas dentro de uma escala de estereótipos, em que a produção da criança atinge perfis mais altos que a dos adultos;

- por conterem/introduzirem o tema, na maioria dos casos os delimitadores organizam globalmente a estrutura coesiva do texto instaurando e orientando a continuidade temática, a qual pode ser assegurada não só por referências de 3ª pessoa, mas também por formas de 1ª pessoa, tradicionalmente consideradas dêiticas;

- entidades referidas pelas diversas formas relativas à 1ª pessoa do plural podem ser tomadas como continuadoras da 1ª pessoa do singular, porém esse é um recurso baseado no conhecimento enciclopédico que permite recuperar os elementos que compõem essa referência, nem sempre apresentados de forma explícita;

- mesmo em relação à 1ª pessoa, a anáfora zero é um recurso que tende a ser usado pelas crianças à medida que se tornam mais velhas, embora seja uma estratégia mais ligada à modalidade escrita. Entretanto não se pode afirmar que o contexto sintático (orações subordinadas e coordenadas) a favoreça. Um estudo das características relativas ao modo como a criança divide a informação em orações e períodos talvez fornecesse mais elementos para uma análise deste tipo.

- a suposição de que a anáfora zero na primeira menção seria favorecida pela modalidade oral e mais freqüente nos textos das crianças menores não se confirmou. Os dados mostraram uma inversão total dessa expectativa, uma vez que a anáfora zero na posição inicial ocorreu na maior parte dos textos escritos das crianças de nove anos. Este fato pode ter

uma explicação fundada na concepção estrutural do texto, na medida em que o título possa ser considerado como elemento interno, com valor antecipatório da estrutura temática e coesivo na estrutura formal. Outra explicação deve levar em conta a influência de modelos literários que se integram à competência textual do aluno com a idade e a escolaridade.



## CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho foi discutir a produção espontânea e a reprodução de narrativas (com base num livro de gravuras) por crianças de 3 a 9 anos, na modalidade oral, e de 6 a 9 anos na modalidade escrita; tanto numa perspectiva evolutiva, como comparativa, levando em conta as duas modalidades da língua. Nosso objetivo foi verificar até que ponto as crianças de 3 anos lidam com um conceito de texto, e como este evolui, além de descrever como as crianças de 3 a 9 anos elaboram estratégias para instaurar a textualidade e manter a continuidade temática em narrativas orais e escritas.

Para estudar o texto a partir de dados orais, que incluem produções de crianças de 3 anos, foi necessário discutir aspectos metodológicos pertinentes: a) ao conceito de texto, que sugerissem mecanismos mais explícitos para o estabelecimento de unidades de análise (os delimitadores); b) ao método de elicitação de narrativas; c) à relação entre dêixis e anáfora de modo a poder tratar da continuidade de textos baseados em gravuras e/ou narrados em primeira pessoa; d) à possibilidade de se detectarem estratégias distintas que determinassem a escolha de pronomes ou anáfora zero para manter a continuidade temática.

Em relação aos delimitadores, constatamos que, no início do texto, eles funcionam como macrotópico e criam elos de dependência tanto quanto ao esquema de texto a ser desenvolvido, como em relação à tematização das entidades de que o texto tratará. A análise da reprodução de textos mostrou que mesmo parte das crianças de 3 anos conservam os

delimitadores convencionais (introduzindo as entidades através de expressão formulaica e de artigos indefinidos). Isto pode indicar que elas já sabem lidar com uma propriedade que é fundamental ao conceito de texto, no sentido de ser este uma estrutura temática delimitada.

Os dados da produção espontânea mostraram igualmente que as crianças de três anos já possuem algumas habilidades relativas à produção de textos, uma vez que demonstraram conhecer o esquema da narrativa e deram respostas relevantes ao tema proposto como tarefa. Quanto à indicação das fronteiras de textos, observa-se que até os cinco anos, as crianças usam estratégias predominantemente dialógicas e que a delimitação se realiza mais no nível do tópico. Com a idade/escolaridade, as crianças vão desenvolvendo outras estratégias, que se manifestam no uso de formas metalingüísticas e de marcas lingüísticas explícitas -os delimitadores convencionais -para destacar seu texto do contexto pragmático e ao mesmo tempo instaurar a continuidade das entidades e ações.

No início do texto, além dos delimitadores convencionais, outros tipos podem ser usados de forma eficiente e com funções igualmente relevantes na determinação da estrutura esquemática e temática da narração. A tentativa de estabelecer um padrão previsível para a estrutura do tipos de delimitadores convencionais, usados nos textos escritos, gerou uma classificação segundo o grau de convencionalidade e mostrou que as crianças usam mais delimitadores estereotipados que os adultos.

Os delimitadores finais parecem também, conforme os

dados, apresentar uma função textual: no nível da estrutura ou do esquema do texto (indicam a conclusão do evento), e no nível temático (podem indicar que a entidade introduzida no início permanece em foco). Os resultados relativos à reprodução de narrativas permitem sugerir que a delimitação final do texto é uma habilidade consolidada mais tarde (aos 7 anos) que a delimitação inicial. Em se tratando da produção espontânea, é possível concluir, com base no modo como a criança usa os delimitadores, que, a partir dos 6 anos, ela já desenvolveu habilidades narrativas, no sentido da conclusão do plano global, tanto na modalidade oral como na escrita. Nesta, ocorrem predominantemente delimitadores convencionais.

Tanto no caso de reprodução de narrativas como de produção espontânea, seria necessário um estudo mais aprofundado dos delimitadores finais, em diferentes tipos de narrativas e situações de produção, a fim de avaliarmos a generalidade das presentes observações. Assim, as conclusões deste trabalho devem ser tomadas como de caráter muito geral e provisório.

A tentativa de identificar os processos de planejamento que a criança utiliza na produção e o momento em que ela planeja o texto, mostrou, a partir da produção espontânea, que apenas os textos orais apresentam indícios desse planejamento (repetições, hesitações...), e que ao adquirir a escrita a criança desenvolve mecanismos de avaliação e controle de sua produção. Quanto aos níveis e etapas de planejamento, os dados sugerem que mesmo o tipo de planejamento "on-line" desenvolve-se com base em um plano muito geral, em que se define o tema e o tipo de texto a ser

produzido, pelo menos no primeiro momento.

Quanto à explicitação dos recursos para desenvolver os textos produzidos espontaneamente, propusemos uma gradação com base no grau de elaboração do esquema narrativo, com cinco tipos, do incompleto ao elaborado, tentando demonstrar que o grau de elaboração relaciona-se com tipos de eventos a serem narrados, mas é também determinado pela forma como se dá o encadeamento das seqüências narrativas e pela natureza das relações semânticas que se estabelecem entre as proposições e garantem a continuidade das ações do texto.

A análise da continuidade temática, em reprodução de histórias ou em produções espontâneas sugere que:

a) ao contrário do que afirmam Karmiloff-Smith (1980 e 1981) e Bamberg (1986), é possível que seqüências de terceira pessoa sejam anafóricas, mesmo em textos de crianças pequenas, e tenham um caráter mais dêitico em textos de crianças maiores, quando produzidos a partir de gravuras;

b) verificou-se que a alternância de diferentes recursos como referência nominal, anáfora pronominal e zero não objetiva apenas resolver problemas de ambigüidade quanto ao papel do participante da narrativa (principal ou secundário), ou quanto à função de mudar ou manter a referência, uma vez que esses recursos são usados em narrativas com apenas um personagem, unicamente com a finalidade de estabelecer coesão;

c) a primeira pessoa, apesar de ser considerada dêitica com relação à categoria de pessoa, pode garantir a continuidade temática, e realizar estratégias de nível global ou local, através da reiteração do pronome e do uso da anáfora

zero;

d) os dados sugerem que anáfora pronominal e zero podem ser analisados como recursos diferentes, que realizam a coesão em ambientes distintos, já que as crianças tendem a usar anáfora pronominal, preferencialmente, em orações independentes e principais e anáfora zero em orações subordinadas e coordenadas;

e) os textos escritos parecem ser afetados pela variável idade/escolaridade no que se refere à escolha entre reiteração do pronome e anáfora zero.

Comparando-se os textos elicitados, com base em gravuras, com aqueles provenientes da produção espontânea, constatamos que um método mais naturalístico oferece a vantagem de permitir captar habilidades de crianças menores. Os textos motivados por gravuras forneceram dados que sugerem que a produção das crianças depende da interpretação dos conceitos veiculados por outros códigos e está condicionada aos critérios de desenvolvimento do esquema narrativo e do fatiamento da informação, previamente estabelecidos.

Os resultados sugerem que a escolha do tipo de expressão referencial anafórica relaciona-se com a modalidade lingüística a ser utilizada, na medida em que as estratégias de seqüenciação do texto podem ser diferentes na produção oral e na escrita, dependendo das condições de planejamento e do papel da memória (no caso da reprodução de histórias), que interfere, por exemplo, no fatiamento da informação a ser verbalizada. Estas condições determinam características específicas de cada modalidade lingüística que podem ser reveladas a partir dos seis anos de idade, momento em que

começam a se explicitar as estratégias usadas para produzir textos orais ou escritos, tais como: maior controle do processo de planejamento e preenchimento de maior número de categorias narrativas na produção escrita; além da escolha de padrão organizacional das relações semânticas e do tipo de encadeamento de seqüências narrativas, que atua diferentemente na expressão oral e na escrita.

As conclusões deste trabalho mostram a dificuldade de se falar em isomorfia dos processos de aquisição da competência textual nas duas modalidades da língua. Poderíamos sugerir que a aquisição dessa competência na modalidade escrita é um processo que utiliza as habilidades de que a criança já dispõe na modalidade oral para lidar com as características específicas do texto escrito e com seu custo de produção.

Tendo em vista os resultados sumarizados acima julgamos ter apresentado alguns elementos que podem contribuir para uma melhor compreensão das estratégias elaboradas pelas crianças para produzir um texto coeso, seja oralmente ou por escrito. Esperamos que as idéias expostas neste trabalho possam servir de ponto de partida para novas investigações sobre o assunto e de motivação para que professores envolvidos com o ensino básico alimentem uma reflexão, sempre oportuna, sobre o ensino-aprendizagem da língua, sobretudo no que diz respeito à produção textual.

## BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M.B.M. 1988. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In KATO, M.A. (org.) A concepção da escrita pela criança. Campinas, Pontes.
- AGAR, M. e HOBBS, J.R. 1982. Interpreting discourse: coherence and the analysis of ethnographic interviews. In: Discourse Processes, 5(1): 1-32.
- AMARAL, M.P.do. 1985. As categorias de coesão textual e de complexidade do texto. Letras de Hoje, 18(2); 29-40.
- BADDELEY, A. 1981. The concept of working memory: a view of its current estate and probable future development. Cognition, 10: 17-23.
- BAMBERG, M. 1986. A functional approach to the aquisition of anaphoric relationship. Linguistics 24: 227-284.
- BARTHES, R. 1971. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R.(org.) Análise estrutural da narrativa. Petrópolis, Vozes.
- . (org.). 1971. Análise estrutural da narrativa. Petrópolis, Vozes.

- BASTOS, L.K.X. 1985. Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. Campinas, Ed. da UNICAMP.
- BEAUGRANDE, R. de. 1980. Text, discourse and process: a multidisciplinary science of texts. London, Longman.
- e DRESSLER, W.V. 1981. Introduction to text linguistics. London, Longman.
- BENVENISTE, E. 1976. Problemas de lingüística geral. São Paulo, Ed.Nacional.
- BERNARDO, R. 1980, Subjecthood and consciousness. In: CHAFE, W. The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Norwood, N.J. Ablex.
- BOBROW, D.G. e COLLINS, A.N. (org.) 1975. Representations and understanding: studies on cognitive science. New York, Academic Press.
- BOLINGER, D. 1979. Pronouns in discourse. In: GIVON, T.(ed) Syntax and Semantics vol.12: Discourse and syntax. New York, Academic Press.
- BOSCH, P. 1983. Agreement and anaphora. New York, Academic Press.
- BRAGGIO, S.L.B. 1986. A abordagem sociopsicolinguística da alfabetização. Leitura: Teoria e Prática, 8. ano 5, dez.



- BURMAN, L. e MEDEIROS, H. 1981. Um esboço dos problemas metodológicos na coleta e interpretação de dados para estudos de aquisição da linguagem. Cadernos PUC, 9, São Paulo, EDUC.
- CARROL, J.E. e FREEDLE, R.O. (eds). 1972. Language comprehension and the acquisition of knowledge. Washington D.C., Wiley.
- CHABROL, C. (apres.). 1977. Semiótica narrativa e textual. São Paulo, Cultrix.
- CHAFE, W. 1977. The recall and verbalization of past experience. In: COLE, R.W. (ed). Current issues in linguistic theory. Bloomington, Indiana Univ. Press: 215-246.
- . 1979. The flow of thought and the flow of language. In: GIVON, T. (ed) Discourse and syntax. New York, Academic Press.
- . 1980. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W. (ed.) The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Norwood, N.J., Ablex.
- . (org.) 1980. The pear stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Norwood, N.J., Ablex.

- e TANNEN, D. 1987. The relation between written and spoken language. Annual Review Anthropol. 16: 383-407.
- CHAROLLES, M. 1988. Introdução aos problemas de coerência nos textos. In: GALVES, C. (org.) O texto: escrita e leitura. Campinas, Pontes.
- CLARK, H.H. e CLARK, E.V. 1977. Psychology and language. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- COLE, P.(ed). 1981. Radical Pragmatics. New York, Academic Press.
- COLE, R.W. (ed). 1977. Current issues in linguistics theory. Bloomington, Indiana, University Press.
- CORNISH, F. 1986. Anaphoric relations in English and French: a discourse perspective. London, Croom Helm.
- CORRÊA, L.M.S. 1989. Por que as orações relativas são de difícil compreensão para a criança? D.E.L.T.A., 5 (2), São Paulo, 133-148.
- . 1989b. O papel da função paralela em estratégias de processamento. Trabalho apresentado no 5º Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística), São Paulo.

- e ULLER, M.C. 1990. Aspectos da produção oral e escrita: processamento de relações anafóricas por crianças de sete anos. Trabalho apresentado no 9º Congresso Internacional da AFAL (Associação de Linguística e Filologia da América Latina), Campinas.
- DANIELEWICZ, J. 1984. The interaction between text and context. In: PELEGRINI, A. e YAWKEY, T. (eds.) The development of oral and written language in social contexts. Norwood, N.J. Ablex.
- DEUTSCH, W. et alii. 1986. What can we learn from children's errors in understanding anaphora? Linguistics 24: 203-225.
- van DIJK, T.A. 1977a. Gramáticas textuais e estruturas narrativas. In: CHABROL, C. (apres.) Semiótica narrativa e textual. São Paulo, Cultrix.
- . 1977b. Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London, Longman.
- . 1989. Estructuras y funciones del discurso. 6.ed. Madrid, Siglo Veintiuno.
- e KINTSCH, W. 1978. Cognitive Psychology and Discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, W. (ed). Current Trends in Textlinguistics. New York, W. de Gruyter.

- . 1983. Strategies of discourse comprehension. N.Y. Academic Press.
- DRESSLER, W.U. (ED.) 1978. Current Trends in Textlinguistics. New York, W. de Gruyter.
- DU BOIS, J.W. 1980. Beyond definiteness: the trace of identity in discourse. In: The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Norwood, N.J., Ablex: 203-274.
- FAVERO, L.L. e KOCH, I.G.V. 1983. Lingüística textual: uma introdução. São Paulo, Cortez.
- FERREIRO, E. 1985. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa 52: 7-17, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. (coord.) 1987. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FLETCHER, P. e GAVRUAN, M. (eds.) 1986. Language acquisition. Cambridge, CUP.
- FREEDLE, R. 1977. Discourse production and comprehension. Norwood, N.J., Ablex.
- e HALLE, G. 1979. Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative

- schema. In: FREEDLE, R. (ed.) New direction in discourse processing, N.J., Ablex.
- GALVES, C. (org.) 1988. O texto: escrita e leitura. Campinas, Pontes.
- GIBSON, E. e LEVIN, H. (orgs.) 1975. The psychology of reading. Cambridge Mass., The MIT Press.
- GIVON, T. 1982. Topic continuity in discourse: the functional domain of switch reference. In: HAIMAN, J. (org.) Switch reference, typological studies in language. Amsterdam, J. Benjamin's, v.2.
- . (ed.) 1979. Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax. New York, Academic Press.
- GOELMAN, H. et alii (eds.) 1984. Awakening to literacy. London, Heinemann Educational Books.
- GOPNIK, M. 1986. The development of connectivity in young children. In: PETŐFI, J.S. (ed.) Text connectedness from psychological point of view. Hamburg, Burke.
- GOODMAN, K.S. 1976. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. e RUDELL, R.B. (eds.) Theoretical models and processes of reading. Newark, Del, International Reading Association.

- GÖRSKI, E.M. 1985. Condições de entrada e de continuidade do referente em narrativas orais. Dissertação de Mestrado. UFRJ.
- GREGG, J.W. e STEINBERG, E.R. 1980. Cognitive process in writing. NJ. Lawrence Erlbaum.
- GRICE, H.P. 1975. Logic and conversation. In: COLE, P. e MORGAN, J.L. (org.) Syntax and Semantics 3. New York, Academic Press.
- GRIMES, J. 1978. Narrative Studies in Oral Texts. In: DRESSLER, W. (ed.) Current Trends in Textlinguistics. New York, Walter de Gruyter.
- GUNDLACH, R.A. 1982. Children as writers: The beginning of learning to write. In: Nystrand, M. (ed) What writers know: the language, process and structure of written discourse. New York, Academic Press, 129-147.
- HANKAMER, J. e SAG, I. 1976. Deep and Surface Anaphora. Linguistic Inquiry 7: 391-426.
- HALLIDAY, M.A.K. 1979. Differences between spoken and written language: some implications for literacy teaching. In: PAGE, G. et alii (eds.) Communication Through Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference. Adelaide, SA: Aust. Red. Assoc: 37-52.

- e HASAN, R. 1976. Cohesion in English. London, Longman.
- HAYES, J.R. e FLOWER, L. 1980. Identifying the organization of the writing process. In: GREGG, L.W. e STEINBERG, E.R. (org.) Cognitive process in writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYMAN, J. (org.) 1982. Switch reference, typological studies in language. Amsterdam, J. Benjamin's, vol.2.
- HICKMAN, M. 1980. Creating referents in discourse: a developmental analysis of linguistic cohesion. In: KREIMAN, J. e OJEDA, A.E. (eds.) Papers from Parasession on Pronouns and Anaphora. Chicago, Chicago Linguistic Society.
- HYMES, D.H. 1971. Sociolinguistics. Penguin Books: 269-293.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. 1983. Mental Models. Cambridge, CUP.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1980. Psychological processes underlying pronominalisation in children's connected discourse. In: KREIMAN, J. e OJEDA, A.E. (eds.) Papers from Parasession on Pronouns and Anaphora. Chicago, Chicago Linguistic Society.
- . 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: DEUTSCH, W. (ed.) The child's construction of language. London, Academic Press.

———. 1986. Language development after five. In: FLETCHER, P. e GAVRUAN, M. (eds.) Language Acquisition. Cambridge, CUP.

KATO, M.A. 1986. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Atica.

———. s/d. Aprendendo a redigir e a pensar. PUC/SP, não publicado.

———. 1988 (org.) A concepção da escrita pela criança. São Paulo, Pontes.

———. 1988a. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, M.A. (org.) A concepção da escrita pela criança. São Paulo, Pontes: 193-206.

———. e SCAVAZZA, B. 1988. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. In: KATO, M.A. (org.) 1988 (org.) A concepção da escrita pela criança. São Paulo, Pontes: 143-163.

KINTSCH, W. 1977. Memory and cognition. New York, Wiley.

KITAY, J. 1988. On anaphora and antecedence. Semiótica 72; 314: 205-234.

KOCH, I.G.V. 1989. A coesão textual. São Paulo, Contexto.



- . e TRAVAGLIA, L.C. 1990, Texto e coerência. São Paulo, Cortez.
- KUNO, S. e KABURAKI, E. 1975. Empathy and syntax. In: Harvard studies in syntax and semantics 1: 1-73.
- LABOV, W. e WALETZKY, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (ed.) Essays on the visual arts. Washington, Univ. of Washington, Academic Press.
- LI, C.N. 1976. Subject and Topic. New York, Academic Press.
- LYONS, J. 1977. Semantics. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACHADO, A.M. 1980. História meio ao contrário. São Paulo, Atica.
- MANDLER, J.M. e JOHNSON, N.S. 1977. Rememberence of things passed: structure and recall. Cognitive Psychology 9: 111-191.
- MARCUSCHI, L.A. 1983. A Linguística do Texto: o que é e como se faz. Série Debates 1. UFPe.
- . 1985. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. Leitura: Teoria e Prática: 5:3-16.

MINSK, M. 1975. A framework for representing knowledge. In: WINSTON, P. (ed) The psychology of computer vision. New York, Macgrow-Hill.

NEIDLE, C. e NUÑEZ, R. (eds.). 1987. Studies in romance languages. Dordrecht, Foris.

NEIS, I.A. Por uma gramática textual. Letras de Hoje 14. Porto Alegre, PUCRS: 21-38.

NYSTRAND, M. (ed.) 1982, What writers know: the language, process and structure of written discourse. New York, Academic Press.

OCHS, E. 1979. Introduction: What child language can contribute to pragmatics. In: OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B.B. (eds.) Developmental Pragmatics. New York, Academic Press.

PARTEE, B. 1984. Nominal and temporal anaphora. Linguistics and Philosophy 7: 243-286.

PELEGRINI, A. e YAWKEY. (eds.) 1984. The development of oral and written language in social contexts. Norwood, N.J., Ablex.

PEMBERTON, L. 1987. A modular approach to story generation. Scholl of Cognitive and computing Sciences. University of Sussex.

- PERERA, K. 1986. Language acquisition and writing. In: FLETCHER, P. e GAVRUAN, M. (eds.) Language acquisition. Cambridge, CUP.
- PERRONI, M.C. 1983a. O desenvolvimento do discurso narrativo. Tese de Doutorado, Campinas: IEL/UNICAMP.
- . 1983b. Colagens e combinações livres no desenvolvimento do discurso narrativo. Cadernos de Estudos Lingüísticos 5, São Paulo, 5-26.
- PETÖFI, J.S. (ed.) 1986. Text Conectedness from Psychological Point of View. Hamburg, Burke.
- PRIDE, J.B. e HOLMES, J. 1971. Sociolinguistics. Penguin Books.
- PRINCE, cE.F. 1981. Toward a taxonomy of given new information. In: COLE, P. (ed.) Radical Pragmatics. New York, Academic Press. p.223-255.
- PONTES, E. 1986. Sujeito: da sintaxe ao discurso. São Paulo, Atica.
- RAMOS, J.M. 1983. Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado. Belo Horizonte, UFMG, Dissertação de Mestrado.

- REINHART, T. 1983. Coreference and bound anaphora: a restatement of the anaphora questions. Linguistics and Philosophy 6.
- ROCHA, R. 1985. Cometa Halley. São Paulo, Círculo do Livro.
- ROCKWELL, E. 1987. Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. (coord.) 1987. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ROJO, R.H.R. 1989. O desenvolvimento da narrativa escrita: "fazer pão" e "encaixar". Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP.
- RUMELHART, D.E. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D.G. e COLLINS, A.N. (org.) 1975. Representations and understanding: studies on cognitive science: 211-236.
- SAG.I.A. e HANKAMER, J. 1984. Toward a theory of anaphoric processing. Linguistic and Philosophy 7:325-345.
- SAMET, J. e SCHANK, R. 1984. Coherence and connectivity. Linguistics and Philosophy 7:57-82.
- SCHANK, R. e ABELSON, R.P. 1977. Scripts, plans, goals and understanding. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

- SCHIEFFELIN, B.B. e COCHRAN-SMITH, M. 1984. Learning to read culturally: literacy before schooling. In: GOELMAN, H. et alii (eds.) Awakening to literacy. London, Heinemann Educational Books.
- SCHMIDT, S.J. 1978. Linguística e Teoria de Texto. São Paulo. Pioneira.
- SCHVEIGER, P. 1986. A classification of texts: aspects of pathological (aphasic) performance. In: PETÖFI, J.S. Text Conectedness from Psychological Point of View. Hamburg, Burke.
- SHATZ, M. 1982. On mechanisms of language acquisition: Can features of communicative environment account for development? In: WANNER, E. e GLEITMAN, L.R. (eds.) Language acquisition - the state of the art. Cambridge, Cambridge U. Press.
- SINGER, H. e RUDELL, R.B. (eds). 1976. Theoretical models and processes of reading. Newark, Del, International Reading Association.
- SMITH, F. 1973. Psycholinguistics and reading. New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPIRO, R.J. 1980. Constructive processes in prose comprehension and recall. In: SPIRO, R.J., BRUCE, B.C. e BREWER, W.F. (orgs.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

SPIRO, R.J., BRUCE, B.C. e BREWER, W.F. (orgs.) 1980. Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

STEIN, N.L. e GLEEN, C.G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. (ed.) New directions in discourse processing, Norwood, N.J., Ablex: 53-120.

TANNEN, D. 1982. The oral/literate continuum in discourse. In: TANNEN, D. (ed.) Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, N.J., Ablex.

ULLER, M.C. e CORRÊA, L.M.S. 1990. Alternativas metodológicas para o estudo da resolução da ambigüidade pronominal por crianças. Trabalho apresentado no 6º Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística), Recife.

VIEIRA, M.A.R. 1987. L'ellipse - une étude textuelle chez les enfants bresiliens. These de PHD. Université de Montreal.

———. 1989. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. In: KATO, M.A. (org.) A concepção da escrita pela criança. São Paulo, Pontes:165-191.

VIEIRA, M.A.R. e DILLINGER, M. 1987. The development of cohesion in portuguese speaking children. In: NEIDLE, C. e NUÑEZ, R. (eds.) Studies in romance languages. Dordrecht, Foris.

VYGOTSKY, L.S. 1978. Pensamento e Linguagem. Lisboa. Antídoto.

WALES, R. 1986. Déixis. In: FLETCHER, P. e GAVRUAN, M. (eds.) Language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.

WANNER, E. e GLEITMAN, L.R. (eds.) 1982. Language acquisition - The state of the art. Cambridge, Cambridge University Press.

WEISE, B. 1983. Anaphora by pronouns. Linguistics 21:373-417.

WINSTON, P. (ed.) 1975. The psychology of computer vision. New York, McGraw-Hill.

APÊNDICE I

AMOSTRAS DE TEXTOS ORAIS

- A- História-estímulo (O trenzinho)
- B- Reconto de narrativas
- C - Narrativas espontâneas



## A - História-estímulo

## O trenzinho

Era uma vez um trenzinho muito esperto.

O nome dele era Chaminé, pois só vivia soltando fumaça.

Um dia, o trenzinho foi ajudar seus amiguinhos, que estavam cansados.

Então ele carregou pedra, gente e bicho.

Chaminé reclamava muito nas subidas.

Mas ficava feliz numa descida.

Ele era tão forte que soltava fogo quando andava nos trilhos.

O trenzinho não tinha medo de sol.

Nem de chuva.

Chaminé não tinha medo de nada.

Ele dizia:

- Eu sou é forte! Eu topo qualquer parada.

Mas quando a noite chegou, ele foi dormir em sua casinha.

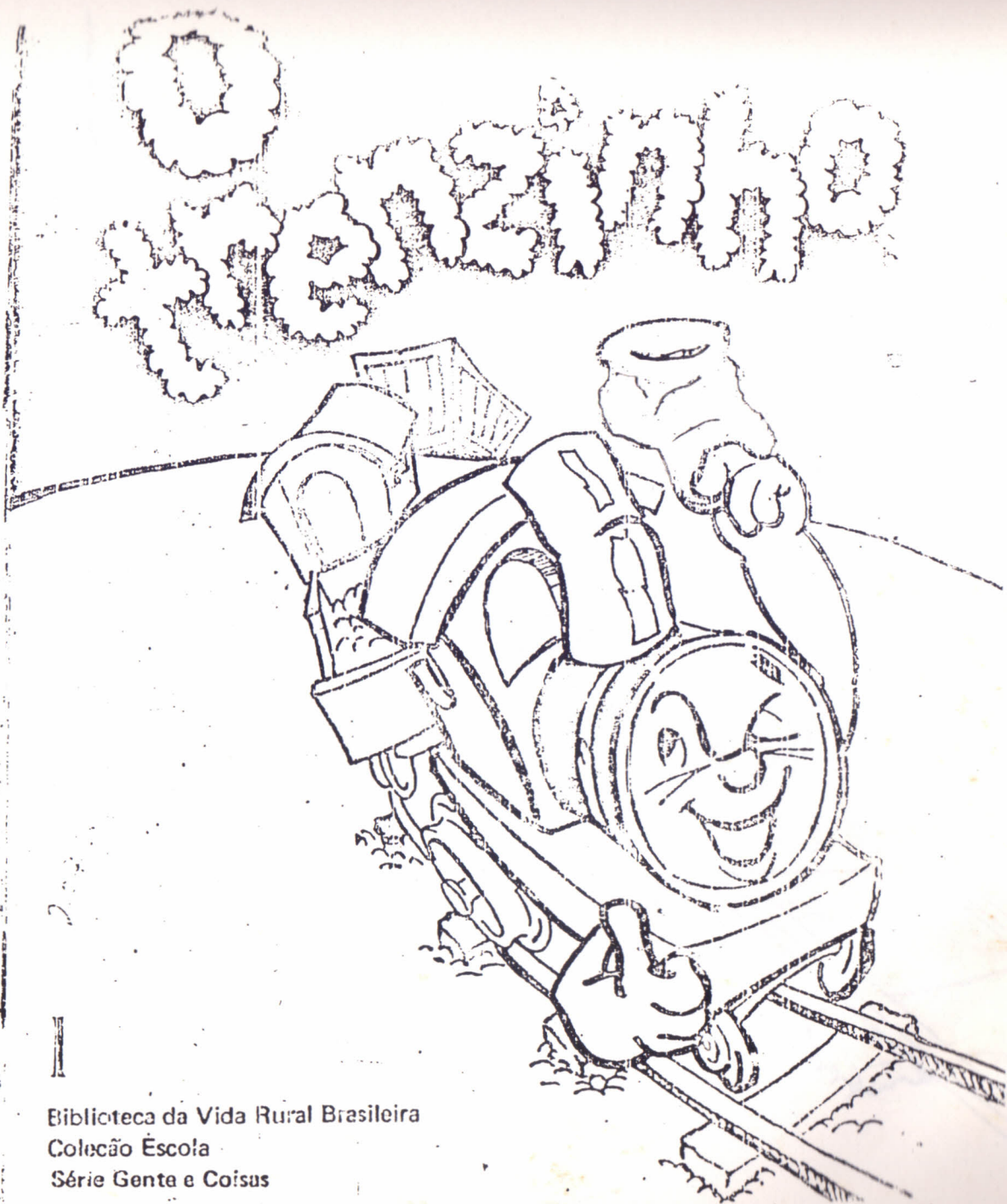
E sonhou que estava passeando nas nuvens.

MEC  
PRONASEC — UFC — FCPC — SEC

Biblioteca da Vida Rural Brasileira  
Coleção Escola

Série Gente e Coisas

- 1 — O trenzinho
- 2 — Reza
- 3 — O Vaqueiro
- 4 — O Lavrador e a terra
- 5 — Saudades do Sertão
- 6 — Esperando a chuva
- 7 — Plantação
- 8 — O violão
- 9 — Beto e o Vento
- 10 — Os 3 amigos
- 11 — O menino
- 12 — Alzão e a cantoria
- 13 — O Espantalho
- 14 — Festa de S. João
- 15 — Jovó
- 16 — Tempo de Inverno



Biblioteca da Vida Rural Brasileira  
Coleção Escola  
Série Gente e Coisas



Imprensa Universitária  
da Universidade Federal do Ceará  
Av. da Universidade, 2932 — Fort. — Ce.

**Biblioteca da Vida Rural Brasileira  
Coleção Escola**

**Equipe Executora**

Maria Rita Costa Balsells

Maria Elias Soares

Helena Maria de Sousa Ferreira

Luis Tavares Júnior

Geraldo Jesuino da Costa

**Texto:** Geraldo Jesuino

**Imagem:** Buÿ Amonth

**Cor:** Alberon Soares

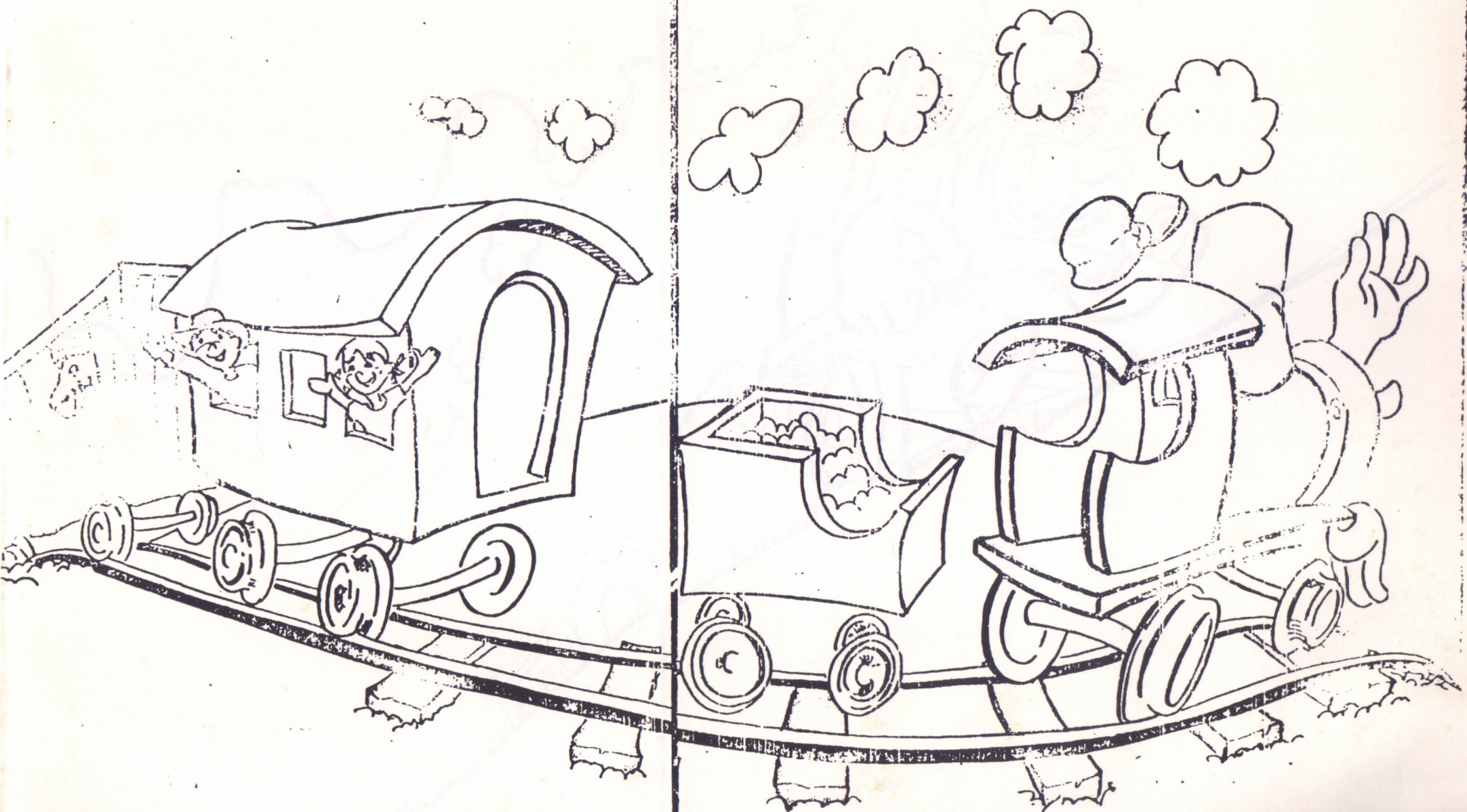
**Fotolito:** Ednardo Praciano

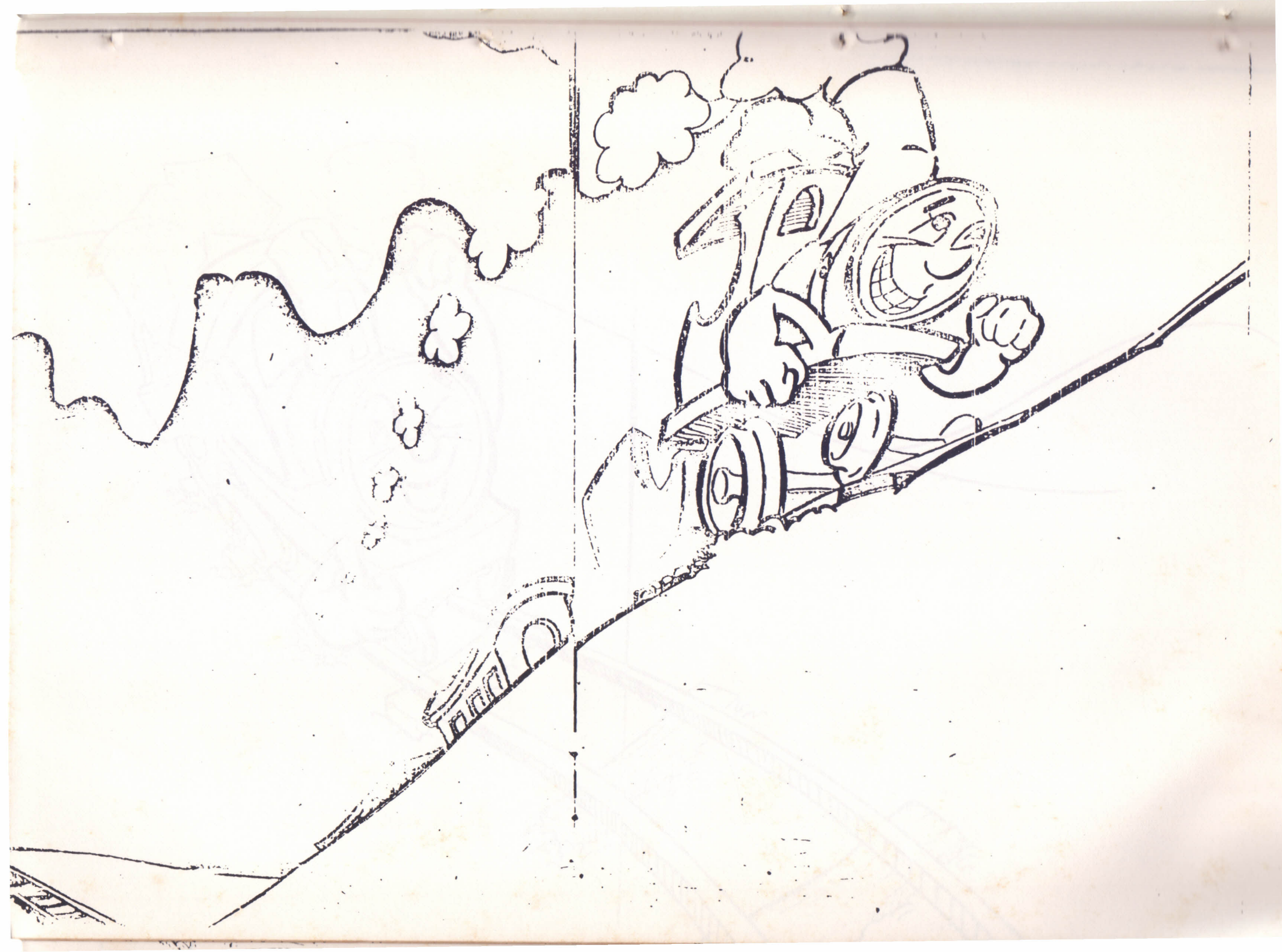
A Biblioteca da Vida Rural Brasileira foi criada para levar leitura e informação às comunidades rurais. Compõe-se de várias coleções: Coleção Trancoço, Coleção Cordel, Coleção Teatro e Coleção Escola, que procuram atender a diversas necessidades de informação e lazer.

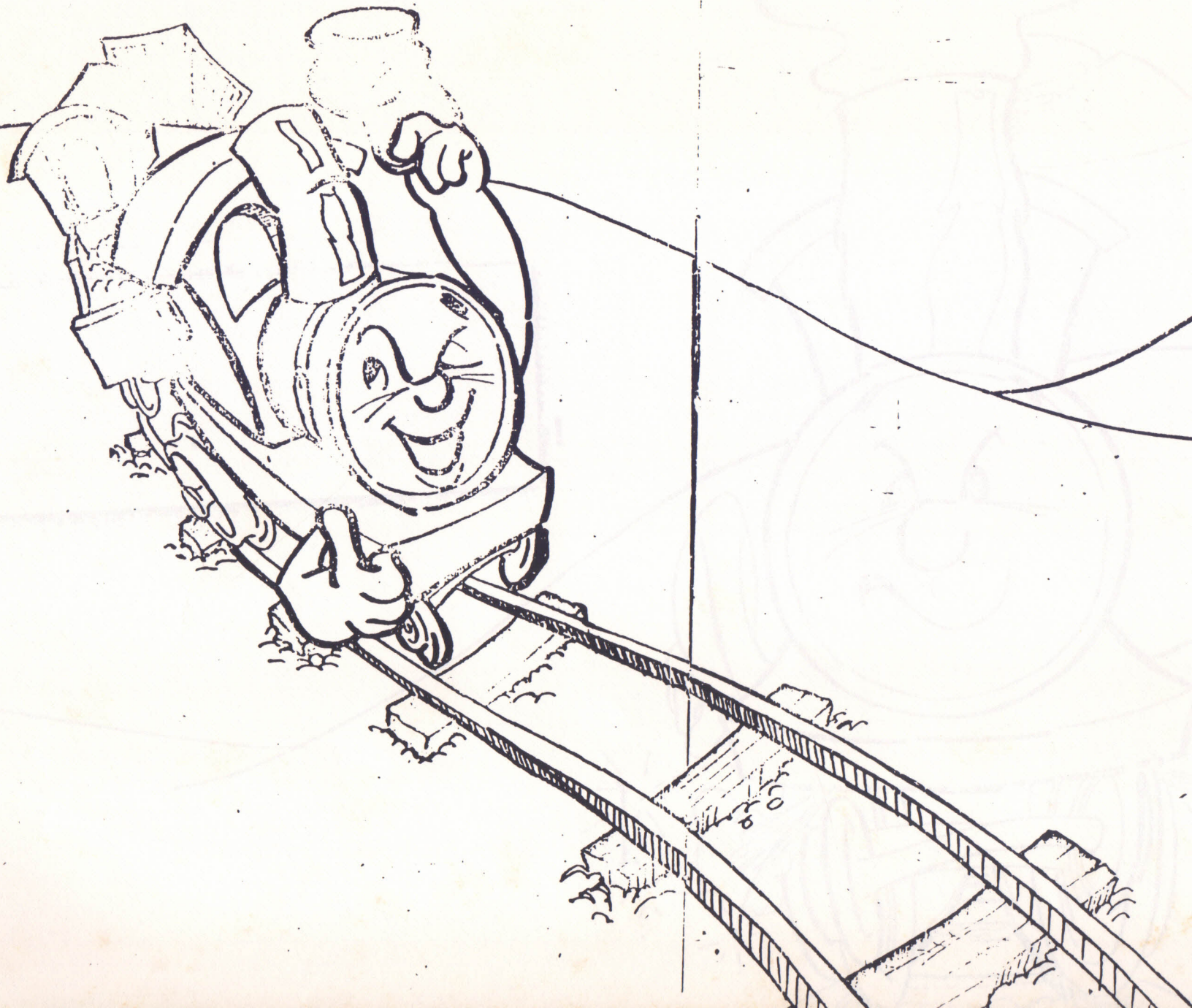
Os livros da Coleção Escola foram escritos e impressos aqui mesmo, no Ceará. Eles só foram possíveis, porque vocês nos ajudaram, fornecendo informações, contando histórias, cantando, dizendo adivinhações, falando da nossa gente e da nossa terra.

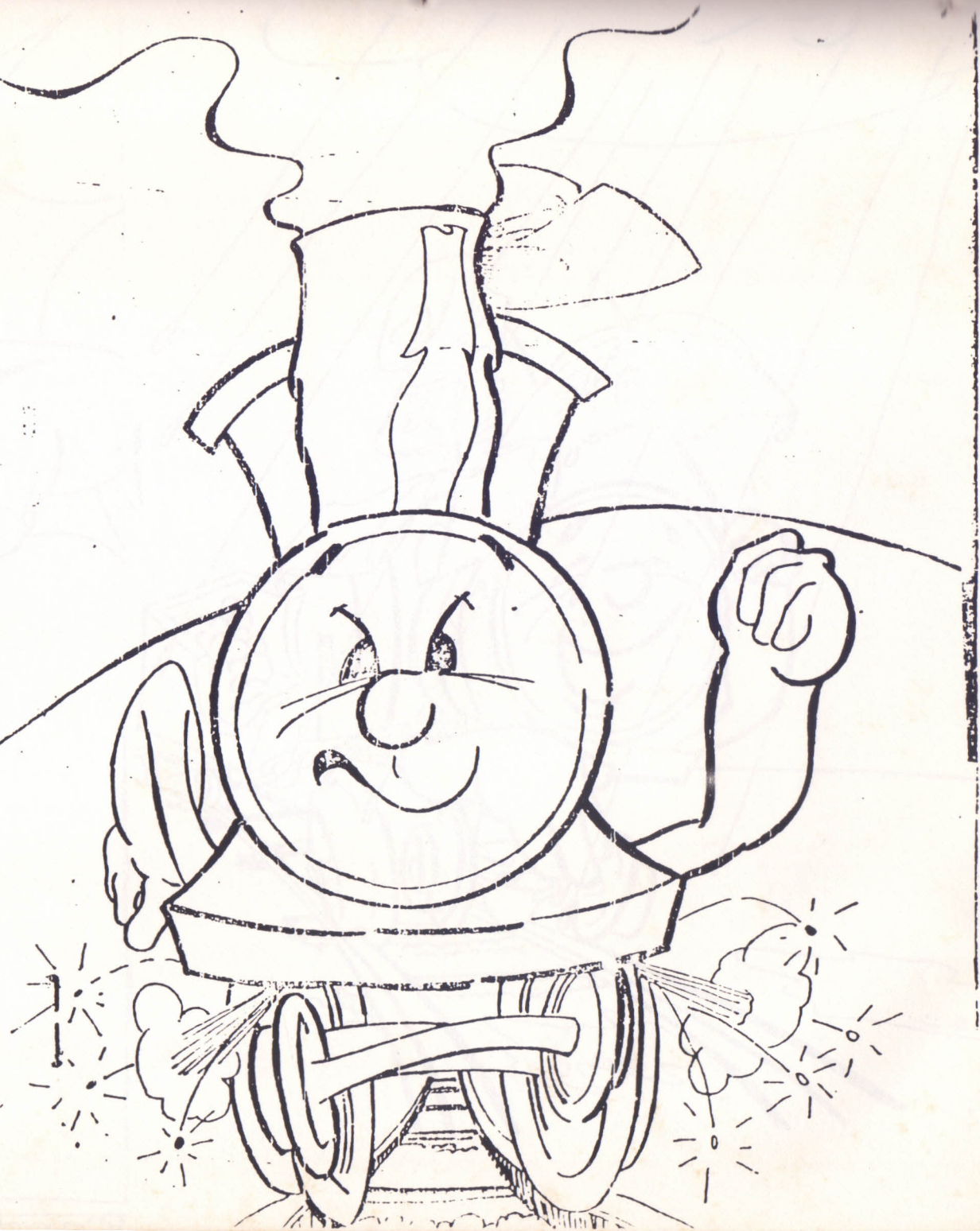
Estes livros vão ser lidos pelas crianças, na escola, para que elas, além de aprender a ler, aprendam também a gostar de ler. Mas não são livros só para crianças. Podem ser lidos também pelos pais e por todas as pessoas da comunidade.

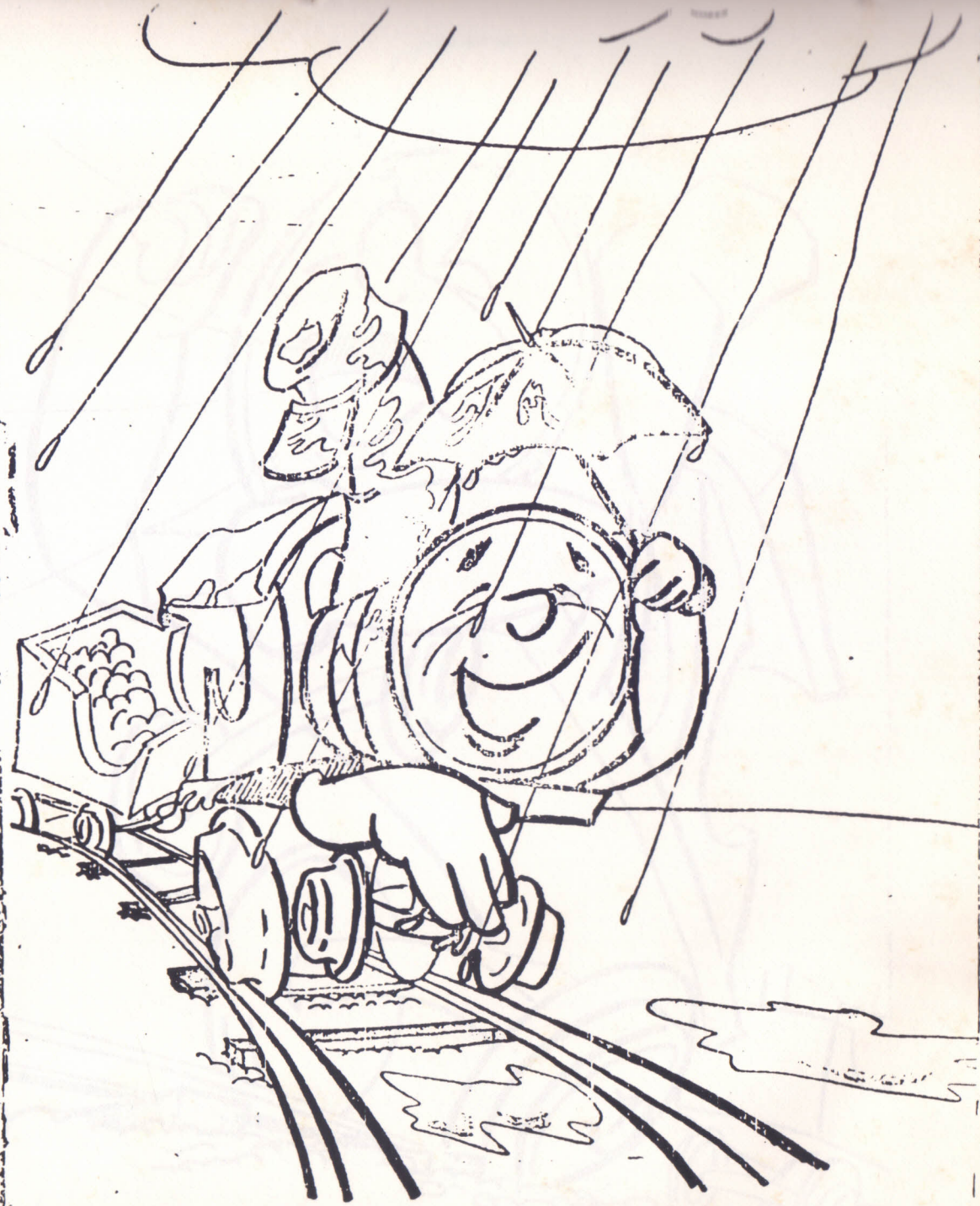




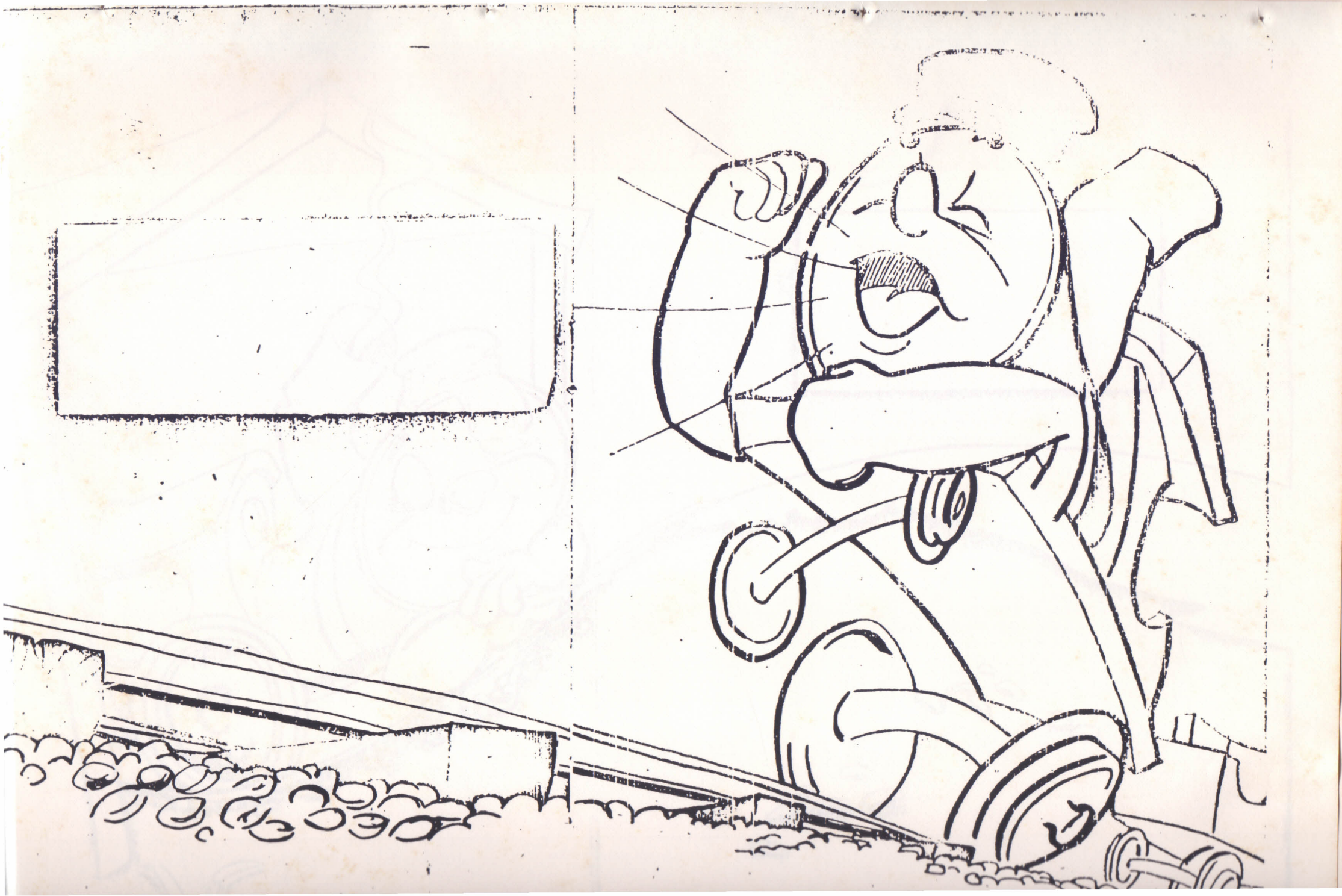


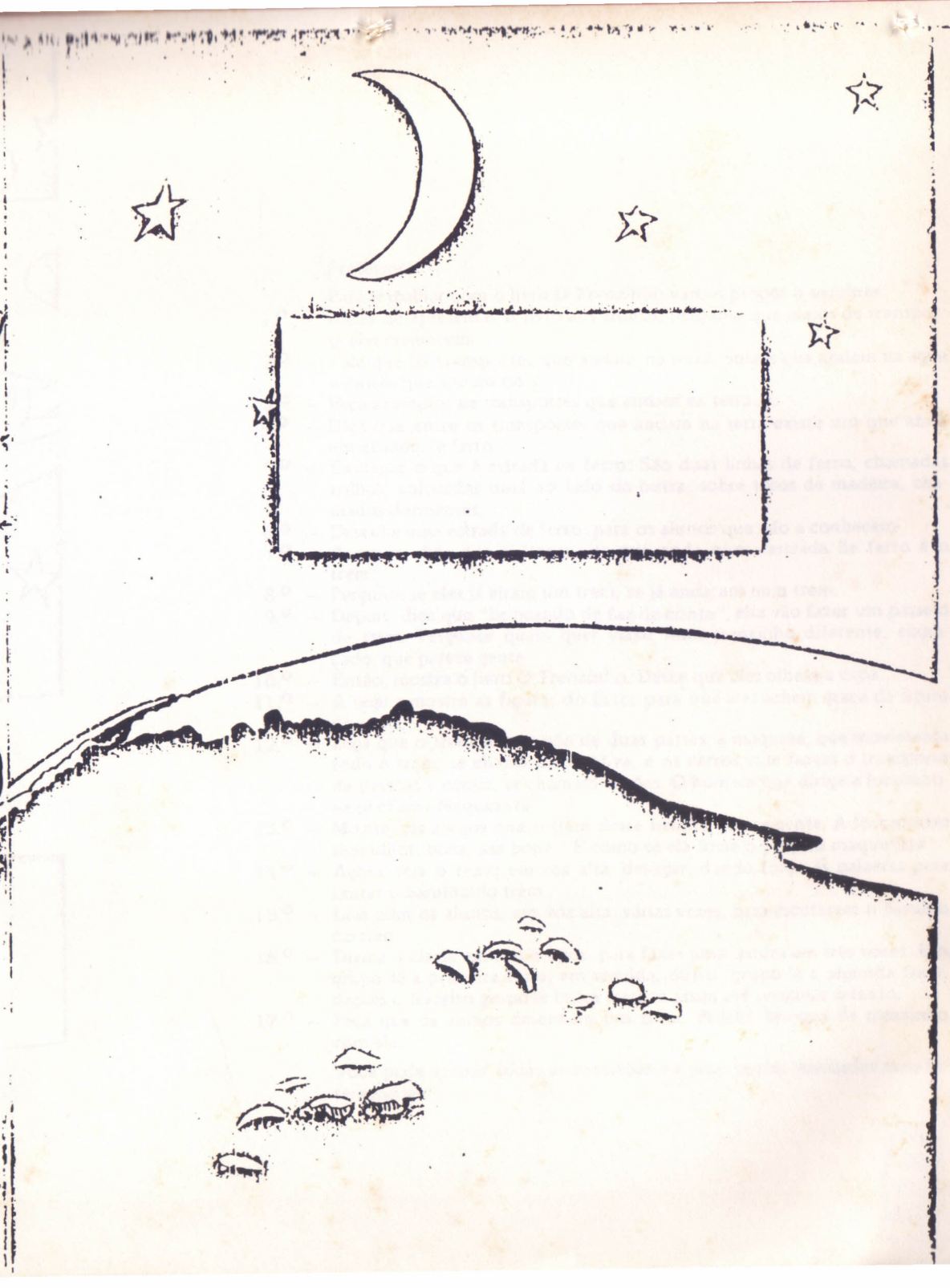
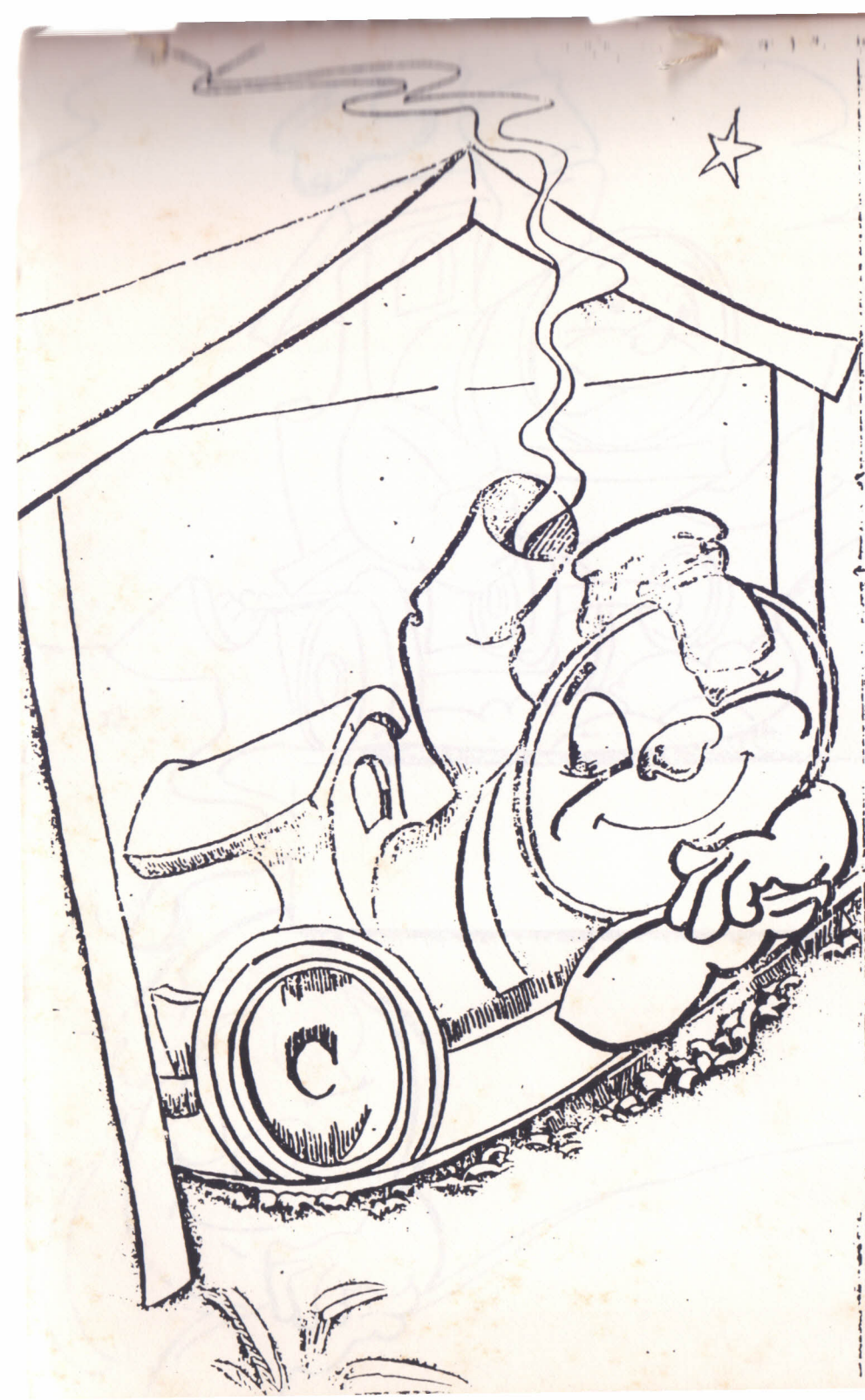


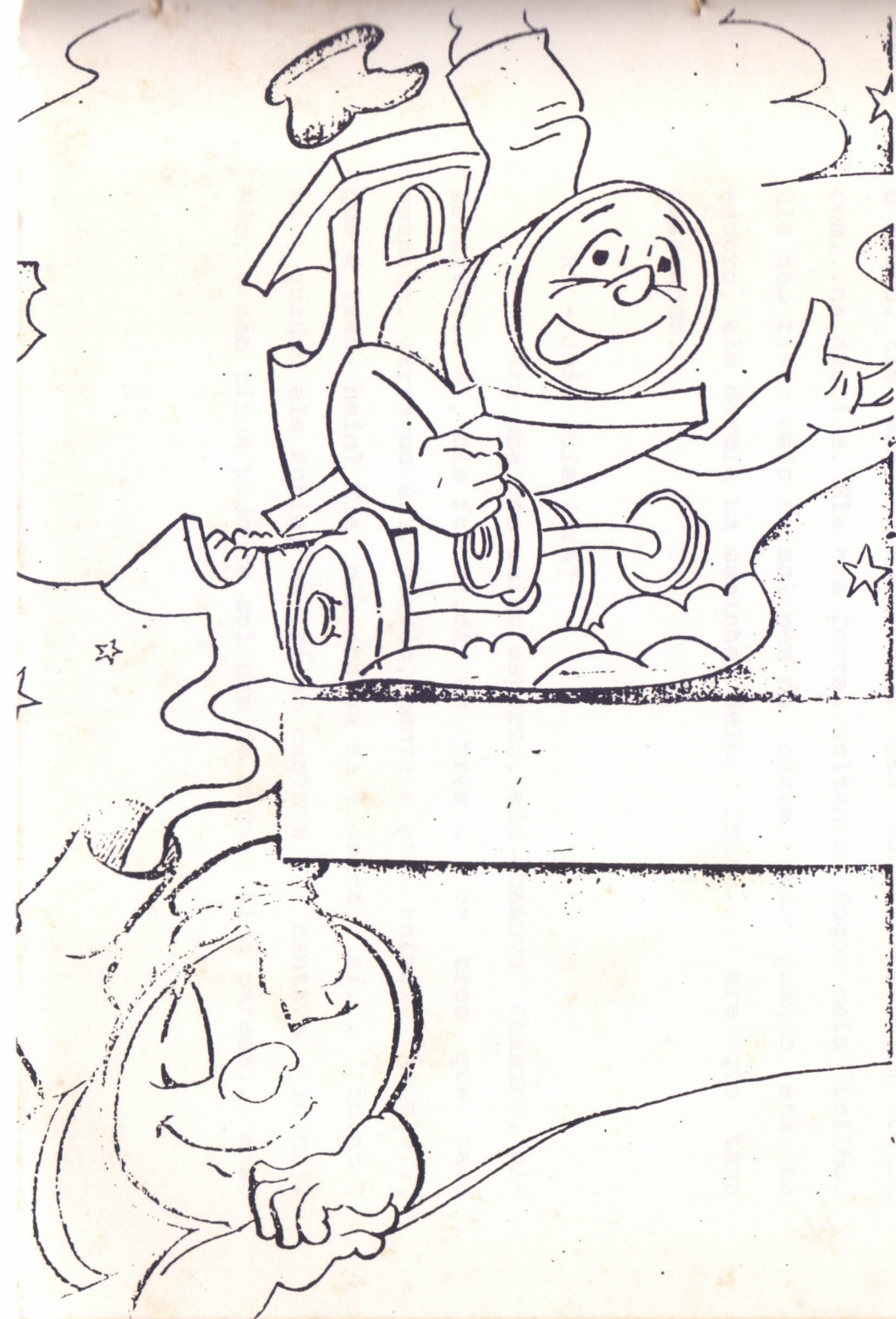












Professora:

Para trabalhar com o livro *O Trenzinho* vamos propor o seguinte:

- 1.º - Antes de apresentar o livro aos alunos, pergunte que meios de transporte eles conhecem.
- 2.º - Fale que há transportes que andam na terra, outros que andam na água e outros que andam no ar.
- 3.º - Peça exemplos de transportes que andam na terra.
- 4.º - Diga que entre os transportes que andam na terra existe um que anda em estrada de ferro.
- 5.º - Explique o que é estrada de ferro: São duas linhas de ferro, chamadas trilhos, colocadas uma ao lado da outra, sobre toros de madeira, chamados dormentes.
- 6.º - Desenhe uma estrada de ferro, para os alunos que não a conhecem.
- 7.º - A seguir, diga que o transporte que anda numa estrada de ferro é o trem.
- 8.º - Pergunte se eles já viram um trem, se já andaram num trem.
- 9.º - Depois diga que "brincando de faz-de-conta", eles vão fazer um passeio de trem. Pergunte quem quer viajar num trenzinho diferente, engraçado, que parece gente.
- 10.º - Então, mostre o livro *O Trenzinho*. Deixe que eles olhem a capa.
- 11.º - A seguir mostre as figuras do livro, para que eles achem graça da figura do trem.
- 12.º - Diga que o trem se compõe de duas partes: a máquina, que movimenta todo o trem, se chama *locomotiva*, e os carros, que fazem o transporte de pessoas e cargas, se chamam *vagões*. O homem que dirige a locomotiva se chama *Maquinista*.
- 13.º - Mostre aos alunos que o trem deste livinho parece gente. A locomotiva tem olhos, boca, usa boné... É como se ela fosse o próprio maquinista.
- 14.º - Agora, leia o texto em voz alta devagar, dando força às palavras para imitar o barulho do trem.
- 15.º - Leia com os alunos, em voz alta, várias vezes, para escutarem o barulho do trem.
- 16.º - Divida a classe em três grupos, para fazer uma leitura em três vozes. Um grupo lê a primeira frase, em seguida, outro grupo lê a segunda frase, depois o terceiro grupo lê outra frase, e assim até terminar o texto.
- 17.º - Peça que os alunos desenhem um trem, depois, brinque de trenzinho com eles.

Você pode aceitar todas as sugestões ou criar outras atividades mais interessantes.

## B - Reconto de narrativas

R1 - Lorena (3;10)

Era uma vez um trenzinho... que se chamava Chaminé... Aí ele soltava pecha e soltava... e soltava... menino e animais. Um dia ele foi... ele foi passear. Ele 'tava muito contente porque... porque já... desceu, aí ele... soltava fogo e... e... aí... ele não tinha medo de sol nem de chuva. Aí ele disse assim... eu sou forte. Uma noite ele dormia... sonhava que 'tava na neve.

R2 - Thiago (3;11)

Era uma vez um trenzinho... Era uma vez um trenzinho. Ele gostava muito de passear... ou... ele gostava muito de passear. Ele tava... Ele tava carregando pedra, gente e bicho. Ele era muito forte. Ele ficava muito... feliz com...na descida. Ele era forte, soltando fogo pelo trilho. Ele não tinha medo de sol nem de chuva. Mas quando era no escuro, ele dormia na casinha dele. Então... era que tava passeando.

R3 - João Luís (5;4)

Era uma vez muito esperto, ele chamava Chaminé, ele soltava... Aí, ele foi ajudar os trem... os trem que tava ocupado. Carregou é... carvão, gente e até animal. Aí, ele... que é isso, hein? Ele, ele andava na ladeira, aí... [inint.] aí, quando ele subia, os trilho cantava... cantava [inint]. Não... não tinha medo de sol nem de chuva. Aí a parada... e só

descendo, não tinha medo de dormir em sua casinha, sonhando...  
sonh... ando nos trilho.

R4 - Carlos Renato (5;8)

Era uma vez um trem muito esperto. Levaram...  
levaram o nome dele é Chaminé... todo tempo soltando fumaça. E  
'tava levando carvão, gente e bicho. Ele ficava... ele era  
muito forte quando 'tava na subida. Ele fica... fica muito  
feliz quando ele 'tá descendo, mas é todo tempo soltando  
faísca. Ele não tinha medo de sol nem de chuva... Ele topa  
tudo. Depois foi dormir quando era de noite, aí depois foi  
dormir na casa dele. Ele sonhou que ele 'tava... Ele andava no  
trilho.

R5 - Taís (7;4)

Era uma vez um trenzinho esperto que se/ que era...  
nom... o nome dele era Chaminé. Um dia, ele foi ajudar os seus  
amigos que estavam cansados, carregou pedras, gente e animais.  
Chaminé reclamava muito nas sub... nas subidas. Ficava  
contente nas descidas. Chaminé era forte. Quando anda...  
quando andava nos trilhos soltava fogo. Ele não tinha medo do  
sol nem de chuva. Ele topa qualquer parada. Um dia, ele foi  
dormir na sua casinha e sonhou que estava andando nas nuvens.

R6 - Pedro (7;8)

Era uma vez um trenzinho. Ele se chamava Chaminé...  
Chaminé gostava muito de ajudar os seus amigos [inint.]  
carregando pedras, pessoas e bichos. Chaminé reclamava muito  
das subidas... mas adorava as descidas. Chaminé era tão forte

chega quando andava nos trilhos soltava fogo. Chaminé não tinha medo de sol, nem de chuva. Chaminé disse: "Eu enfrento qualquer parada". À noite, Chaminé foi p'ra sua casinha dormir. E Chaminé sonhou que estava andando no trilho nas nuvens.

R7 - Nilton (9;2)

Era uma vez um trenzinho chamado (...) Chaminé porque soltava muita fumaça. Ele carregava pedras, gente e animais. Chaminé era tão forte que, quando andava, soltava fogo. Chaminé não tinha medo de sol nem de chuva. Ele dizia: "Eu topo qualquer parada". Mas, quando a noite chegou, Chaminé foi dormir em sua casa. Chaminé sonhou que estava passeando no céu.

R8 - Guilherme (9;7)

O nome do trenzinho era Chaminé... Ele se chamava Chaminé porque vivia soltando fumaça. Um dia, ele foi ajudar seus amigos, que estavam muito cansados, carregando pedra, crianças e animais. Chaminé reclamava muito das subidas mas adorava as descidas. Chaminé era tão forte, quando... chega quando andava nos trilhos sai... soltava fogo. Chaminé não tinha medo de sol nem de chuva. Chaminé disse: "Eu topo qualquer parada". Uma dia, chegou a noite e Chaminé foi dormir na sua casinha e sonhou passeando nas nuvens.

## C - Narrativas Espontâneas no avião

N1 - Germana (3;9)

Aí que eu fui... eu fui... eu fui... lá no aeroporto

aí tinha um escuro

aí apareceu um monstro

aí... aquele que joga

ele jogou... no... no papai

nem jogou no David

porque ele tava escondido

nem jogou em mim nem jogou na mamãe

só jogou no papai.

Aí eu fui no cavalinho que pula.

Aí depois a mamãe foi num grande.

O papai não deixou eu ir.

Aí depois a mamãe foi num outro grande...

foi num monte de grande... foi no avião...

eu também fui no avião... sobe que desce...

sobe e desce

Aí depois a mamãe 'tava cansada

aí... ele... saiu, foi lá pa... pa... casa.

N2 - Priscilla (3;10)

Eu fui pa praia e...

e para o Aeroporto

a pa piscina

papai... papai... eu vi o papai

qu'ele foi pegar...

aí... aí ele... ele foi subir no avião

e fui tirar o retrato dele no avião  
 o... o papai comprou o Fofão pra mim  
 o papai tirou um retrato de mim com o Fofão  
 depois eu... eu tirei um retrato dele lá no aeroporto  
 aí ele... meu pai... meu pai foi  
 passeando comigo lá no aeroporto de novo  
 aí depois foi pra casa.

N3 - Aline (5;10)

No dia... No dia das férias eu e a Laninha, que ela morava lá  
 no Belém do Pará, aí viemo... e ela vieram lá pra casa.

Aí ficou...

Um dia o... [meu pai] levou a gente pra praia

A mamãe ficou em casa

Aí nós ficamos naqueles barraco de... de... de tijolo.

Ela levou as bola...

Aí ficou brincando comigo nos coisa perigoso

Aí ela caiu... Ela caiu, aí embalou quatro dentes.

Embalar é tirar quatro dente pra colocar o curativo amarelo.

Aí... aí o pai dela, qu' é meu tio, pegou... ele foi lá no  
 hospital...

A Roseana, que é a mãe dela, fomo lá pra casa... o Juninho, eu  
 e...

E... e o Márcio qu' é meu irmão ficou em casa

Aí a mamãe ficou preocupada

Quando eles chegaram ela tava lá na mercearia

Aí ela deu remédio 'pa parar a alergia

Pa parar de espirrar

Aí pegou quando terminou [as férias] eles foram embora.



N4 - Amanda (5;4)

Eu fui com... Eu fui com... com o meu pai, com a minha mãe,  
com a minha tia pra praia

Foi bom, eu tomei banho na piscina

Não queria sair

E meu irmão ficou lá em casa

Não gostava de tomar banho de piscina, piscina de plástico

O meu irmão,... ele tem... que ele tem três anos, ele tem medo  
de entrar dentro d'água

E pra tomar banho é um chororô.

Eu se encontrei com a minha amiga, a Raissa, uma menina... é  
vizinha da minha casa

Eu brinquei...

Ela se escondeu dentro d'água né?

Aí eu fui procurar ela, procurar dentro d'água

aí eu pisei um cima dela... em cima do pé dela

aí ela disse "ai!"

aí eu encontrei ela.

E depois eu fui por baixo da... da mesa que tava seca

aí ela foi procurar eu,

num achou nunca.

Aí depois eu fui pra minha barraca

e ela ficou procurando, procurando...

N5 - Felipe (6;6)

É assim: eu fui lá de casa pra Bahia

Quando eu cheguei lá, a gente 'tava perdido

Aí a gente encontramos uma pousada

Aí quando a gente chegamo



a gente fomo se arrumar p'a dormir

A gen... aí meu pai ficou lá conversando com o Pedro que é o

pai da Joana - que era o meu amigo, meu tio

E a gente ficamo brincando com a Joana

Aí, quando ficou de manhã

tinha... a gente fomo almoçar.

Aí faltou luz. A gente ficamo lá no escuro, lá onde que...

onde que a gente ia almoçar

Aí... aí voltou luz

Aí quando voltou a gente fomo/ a gente almoçamo, pedimo uma

pizza

Aí, agora, a gente já terminamo, né?

A gente fomo prá lá, aí a gente deu um monte de passeio

A gente tiramo umas foto

Aí a gente fomo lá prá casa dormir

Aí quando terminou, quando já terminou o jantar, né?

A gente tomamo... meu pai comprou uma galinha, aí matou

fez uma galinha a cabidela

Aí deu problema na CAGECE

aí meu/ele foi endireitar mais o meu pai

Aí quando terminou o feriado,

nos fomos prá casa.

N6 - Germana (6;0)

Eu fui prum hotel

Aí eu fui lá com... onde tinha a "Val"

Meu pai foi lá e pediu almoço

que eu 'tava com tanto sono...

Aí pediu uma bandeja po meu quarto

porque eu 'tava com muito sono  
Aí depois eu fui lá na piscina  
tomar uma banho pra ver se acabava o sono. Aí eu fui  
almoçar... Aí depois eu... não, tomar café, quer dizer  
Aí depois eu fui passear com meu pai.  
A Liza, que é minha irmã, e minha mãe, que é Sandra, ficaram  
lá  
Aí depois quando ficou de noite, eu fui... eu voltei pra casa  
e dormi  
Aí, outro dia, eu fui po parque brincar  
Aí, quando acabou as férias, eu fui pra casa  
E no outro dia eu fui pro colégio estudar.

N7 - Rômulo (7;1)

Foi... fui pra Maceió... ou fui pra visitar Caruaru.  
Aí... aí neste dia 'tava de noite, chegamo de noite  
Aí foi... como é? ... aí foi... quando foi no outro dia aí a  
gente foi p'a feira de Caruaru.  
Compramos coisinha de barro, a rede da minha irmã...  
Aí... aí meu pai foi pegar o carro lá  
arrumou as coisa...  
Aí tomamo café da manhã  
Aí fomos p'a lá... pá Maceió  
Aí passamos pela... pela estrada  
Aí... aí eu vi um caminhão caído e quebrou as coca-cola  
tudinha.  
Aí quando eu cheguei em Maceió e quando... assim que  
chegou lá  
eu liguei a televisão no hotel,

o hotel era Laguna Praia Hotel,

ai foi... com'era? ai tinha o noticiário

Ai foi... eu vi: — não haverá mais coca-cola, só haverá em lata.

Ai foi... ai eu vi essa notícia

Ai disse pra meu pai: — Papai, olha aqui que eu vi o caminhão caído e as coca-cola tudo quebrada, que a gente passou! Pois passou aqui no noticiário.

Ai eu fui dormir

Ai tinha aquelas cama que tirava a cama e fica em duas...

Ai depois de lá. a gente saiu... ai foi pra Mace... ou... p'a Recife

Ai... ai quando chegamos lá,

a gente... a primeira coisa, a gente entrou por uma rua toda alagada como aqui. Ai eu disse pra meu pai: — Papai e o... e o meu primo não ajeitou aqui não? Que ele é o prefeito de lá.

Ai foi... a gente foi pra o Hotel do Sol

Ai fu... ai a minha mãe disse: — Eliezer, desce ai pra ver se o hotel é barato.

Ai foi o meu pai desceu

Ai foi olhar

— É ótimo, Lucimar — que é o nome da minha mãe

Ai foi a gente se hospedar lá

passou quatro dias lá

Ai eu fui tirar as fotos

Andei no Shopping Center de Maceió e tinha pista de mini-bugue

E também em Recife era um... um...dava dois Shopping, ou,

quantro Shopping do daqui

Aí lá a gente passeou, passeou, passeou

Aí fomos p'a praia de... de Recife, aí... não, foi em  
Maceió

Aí... aí eu fui pra praia do Francês lá

Aí, aí depois a gente voltamo p'a Araripe

Aí ficamo lá lá até cinco horas

Passamos dez dias

Aí voltamos prá Fort...

Passamos por Terra Talhada ou... Serra Talhada

Passamo' por Salgueiro e... e...

e passamos por Brejo Santo por...

Aí depois fomos prá Icó

Aí almoçamos lá

Aí depois vamos p'a Russas

Aí tomamos coca-cola lá e biscoito

Aí fomos p'a Fortaleza.

Ma N8 - Aline Rodrigues (7;5)

Eu vou contar que lá no... eu fui para o Beach Park

Lá no Beach Park eu escorreguei no escorregador bem grandão

Caí dentro numa piscina

Tinha muita gente lá p'ó... lá para o Rio de Janeiro.

Tinha... tinha um... um escorregador tão grande

que eu fiquei com fri, sabe?

Mas é tão legal

que... eu fiquei arrepiada

Mas lá tinha tanta coisa de brincar

tinha parque

tinha praia  
tinha tanta coisa  
... mamãe... mamãe tem um golfinho, sabe?  
ele... ela levou  
aí eu fiquei... eu... eu andei em cima dele lá na piscina  
Eu a... eu adorei demais  
Eu queria ficar lá até cinco horas  
mas não podia  
teve de ir outro dia  
'que, né, eu 'tava muito cansada, gripada  
não podia fazer nada  
Aí a mamãe foi embora  
aí pronto: eu cheguei em casa  
e dormi.

N9 - Antônio Hilmar (9;6)

Ah, a maioria das minhas férias... a maioria das minhas férias  
eu viajo p'p Recife, né?  
Mas teve umas férias que foi especial.  
Eu viajei daqui p'ó Recife  
e do Recife a mamãe comprou uma passagem p'ra mim e p'ra ela.  
Ela... ela vinha de Fortaleza p'ó Recife  
Aí do Recife eu fui lá p'ó... lá para o Rio de Janeiro.  
Andei de Metrô...  
A única coisa que eu não fui foi no Pão de Açúcar  
'que a mamãe tinha medo, sabe?  
E no Corcovado também  
porque que a gente não podia subir,  
o carro 'tava quebrado... do meu padrinho.

Só podia subir de carro que era muito grande p'a subir à pé.  
Aí fu... aí, né, eu fui no metrô que é muito bom,  
andei pelas ruas de lá,  
fui nos Shop' Center de lá...  
Passei, assim, pelo... pelo Canecão, casa de show, né?  
E o apartamento do meu tio era — meu padrinho e tio, né?  
— ele era muito grande.  
A gente brincava era muito e tinha um... uma... negócio que  
vendia galinha bem pertinho.  
Aí a gente comprava galinha lá p'ra preparar e comer.  
A gente também viajou por... como é mesmo? deixa eu ver se eu  
me lembro do nome... Rio das Ostras, uma cidadezinha perto,  
né?  
Como lá... lá, no Rio de Janeiro, é difícil de achar, né?,  
coisa, lagosta, esses crustáceos,  
aí a gente foi lá  
não sei como o mei tio consegui arranjar um monte de lagosta.  
Aí fez no molho, fez assada, fez de todo tipo.  
Aí foram assim minhas férias...

N10 - Janaína (9;11)

Nesse dia eu fui p'a Beira-Mar.  
Aí eu fui com... eu... fui eu, meu pai, minha mãe, minha irmã,  
meu irmão e meus dois primos.  
Nesse dia, nós fomos... nós brincamos muito... muito.  
Fomos... tinha uns... assim tipo um escorregador.  
Aí a gente começou a escorregar.  
Aí nesse dia, eu me lembro que nós saímos tudinho com a roupa  
suja

Aí nós brincamos,  
aí fomos tomar sorvete  
Quando nós saímos  
nós fomos lá para a pizzaria.  
Nós comemos uma pizza e fomos para casa.  
Quando eu cheguei em casa, eu fu... au a... eu cheguei, né?  
Aí saiu um cachorro... e tinha... um cachorro ia passando aí  
pensava que é... é... muito parecido com a minha cachorra.  
Aí a minha mãe mandou a gente ir atrás  
p'a ver se era a minha cachorra.  
Aí nós corremos,  
fomos até o outro conjunto vorrendo atrás dela, daquele  
cachorro.  
Aí quando nós vimps, era outro cachorro muito diferente.  
Chegamos lá em casa a minha cachorra 'tava rodando o rabo que  
só num sei o quê  
Aí é só a gente entrar,  
ela começa a morder os pé da gente,  
toma o chinelo  
e sai correndo p'ra brincar.  
Aí, esse dia, era de noite,  
aí tinha uma lousa lá na varanda que a gente 'tava brincando.  
Aí a gente molhava a patinha  
p'ra ver como era a impressão digital dela no papel.  
Aí... a lousa... o chão 'tava liso encerado, né?  
Aí a lousa caiu em cima da patinha dela  
aí ela começou a sair gritando.  
Aí nós botamos... passamos pomada  
e ela melhorou.



Desde esse dia... ela passou três dias com a... caxingando.

Aí ficou boa.

Até hoje, ela ainda se... ela... se... quando... ela tem

medo de chegar perto da lousa

desde aquele dia, não... gosta... de lousa.

Toda vez que ela vê a lousa ela... ela sai correndo

começa a fazer bagunça na lousa

começa a arranhar...

Aí quando ela vê giz também

ela não... ela não gosta de giz

pega o giz... aí pega — tem a latinha de lixo — ela pega o

giz

aí pega com a boca

e bota no lixo.

N11 - Cristiana (21 anos)

Bom, eu vou contar um passeio que eu fiz aos Estados Unidos, certo?

No começo eu ia pra passear mesmo, mas, depois meu pai disse qu'eu teria que ficar pra estudar. Então começou aqueles preparativos de passaporte, passagem, dólar... e tudo. Chegou o dia, fomos pra o aeroporto, me despedi da minha mãe, dos meus amigos, dos meus avós, parentes, e... foi aquela tristeza, né, um chororô. Saindo daqui de Fortaleza, peguei o avião sozinha, 'tava desacompanhada, eu era menor — eu tinha quinze anos. Saí daqui fui pra Belém. Cheguei lá em Belém, desci lá no aeroporto, passei algumas horas lá esperando o avião pra ir pra Miami. E, detalhe, eu não falava nada de Inglês, né.

Chegando lá em Miami depois de uma viagem de oito horas de avião... Cheguei lá... em Miami e a VARIG ficou responsável por mim até o aeroporto de Miami. Depois que eu chegasse em Miami ela não ficaria mais responsável. Eu estaria por mim. E sem falar Inglês foi meio difícil, né. Mas foi uma aventura emocionante, porque eu comecei a descobrir novas coisas. E comigo ia um rapaz que ia pra uma outra cidade. Eu não ia ficar em Miami, eu ia pegar um outro avião pra ir pra uma outra cidade.

Então nesse aeroporto ficou eu e esse rapaz esperando os nossos aviões: ele o dele, e eu o meu.

E ficamos lá. E ele falava um pouco de Inglês. Então nós entramos nas lojas, e compramos coisas, e comemos — me sentindo assim aventureiros. E trocamos dinheiro em máquina de dinheiro. Brincamos nas máquinas e tudo.

Então chegou a hora dele partir. O avião dele chegou primeiro do que o meu. E eu fiquei um pouco só, enquanto que eu esperava o meu avião. Mas como eu tenho um espírito meio aventureira, não perdi o rebolado, né. Saí, fiquei andando, passeando. Teve uma hora que eu quis ir no banheiro lá, né, então eu cheguei pro... para um senhor de uma outra companhia qu'eu ia pegar, e mostrei um livro qu'eu tinha, é... mostrando onde é que perguntava onde é que era o banheiro, ele viu riu, né, e me levou lá no banheiro. Aí depois... disso eu achei que... com medo de perder o avião, pedi pra ele me levar logo na sala de embarque. Foi uma tristeza porque ele me deixou lá só. Eu num falava nada. Aí fizeram uma fila enorme para marcar os lugares. Aí quando chegou a minha vez, um cara falando comigo e eu... num entendendo nada, né. Ele queria saber se eu

queria janela fumante, não fumante... e eu disse: — Meu senhor, sinto muito, mas daqui num sai nada. Escolha qualquer cant'ái. Aí, ele escolheu qualquer lugar. Aí eu entrei no avião e tudo... P'que lá cada... cada sala de embarque corresponde a um avião. Essa sala de embarque seria só desse avião. Então, não teria perigo d'eu entrar em outro avião, né.

Eu entrei no avião e tudo.

Aí, antes, meu pai tinha me explicado: — Olha, filha, o avião que você vai, ninguém fala português lá. Então ele vai fazer uma escala, você não desce. Você só desce na outra escala.

Eu disse: — Tudo bem.

Isso eu tinha saído de Fortaleza, nove horas da noite. Já era... meio dia do outro dia. Eu 'tava cansada. Não tinha dormido nada! — Sem contar o fuso horário né — Aí, eu relaxei na poltrona e dormi. E o avião desceu. Agora eu não sabia onde é que ele... se era a primeira descida, ou se era na segunda descida. Fiquei apavorada, nervosa, louca da vida, perguntando... Aí eu comecei a perguntar que cidade era, né. O nome da cidade era Tampa. Aí eu ficava: — Tampa! aí a mulher... aí foi que a mulher disse que era, era Tampa, aí eu fiquei mais tranqüila. Aí chegando... depois que terminou, né, aí o avião subiu. Aí descemos em Indianápolis que era onde eu ia descer. Quando chegou em Indianápolis, claro qu'eu 'tava nervosa, né. Eu não conhecia ninguém, e uma família qu'eu ia ficar morando lá durante um ano... Eu tava nervosa, né pra conhecer. Aí desci do avião, reconheci logo a família, eles foram me... me dando a maior força, né. Eles: — Ah, tudo bom. Bem carinhosos, bem amorosos. E eu me senti em casa. Foi

ótimo.



N12 - Roderick (20 anos)

Bom é... um passeio qu'eu me lembro, pode-se considerar um passeio, com... Num sei se a Cristiana estava também, é num... Não, a Cristiana não estava nesse, desculpe. Mas era um grupo de americanos que estava aqui na Universidade. Ainda estão, por sinal. E... nós fomos a... nós nos reunimos aqui, pegamos o ônibus aqui e fomos à praia. À Prainha, se não me engano. Ficamos lá um bom tempo.

Foi interessante porque... É... foi divertida a viagem. No caminho daqui pra lé foi... foi dentro d'um ônibus muito animado. Era... era um micro-ônibus, na verdade, micro-ônibus da Universidade. Com estudantes da Universidade daqui e que falavam português, né. Uns cinco ou seis estudantes brasileiros e mais uns cinco americanos, ou seis também. Mas nos encontramos aqui e fomos para esta praia.

E... foi, foi interessante a maneira como eles, eles viram, porque sabe que os americanos, embora você tenha uma idéia muito diferente, né, eles são bastante moralistas.

Não, a idéia que se tem é que o americano é um povo muito avançado. Apenas para nós aqui na Universidade que já tamos no sétimo nível é que se... já se sabe que eles são moralistas. Mas para o povo, né, a idéia que se tem é que eles são muito avançados.

Bom, nós, nós chegamos na... na praia e fomos... fomos sentar pra conversar. Conversamos muito. Fomos beber — eu por sinal bebi bastante — e... nós trocamos idéias e... Bom, eles... eles não demonstraram estar muito horrorizados

com as nossas questões — (inint.) mas, o mais interessante é o espírito de cooperação que eles tinham né, que a gente fazia juntava as cadeiras, mesas, e eles carregavam, nós carregávamos, não tinha aquele negócio...

Foi... não foi um passeio cheio de muitos atrativos, mas foi uma coisa divertida eu gostei muito.



APÊNDICE II

AMOSTRAS DE TEXTOS ESCRITOS

A - Reconto de narrativas

B - Narrativas Espontâneas

BCH

Trabalho de  
 11 de outubro de 1982

(6;6)

No dia 11 de outubro de 1982

19/5/82

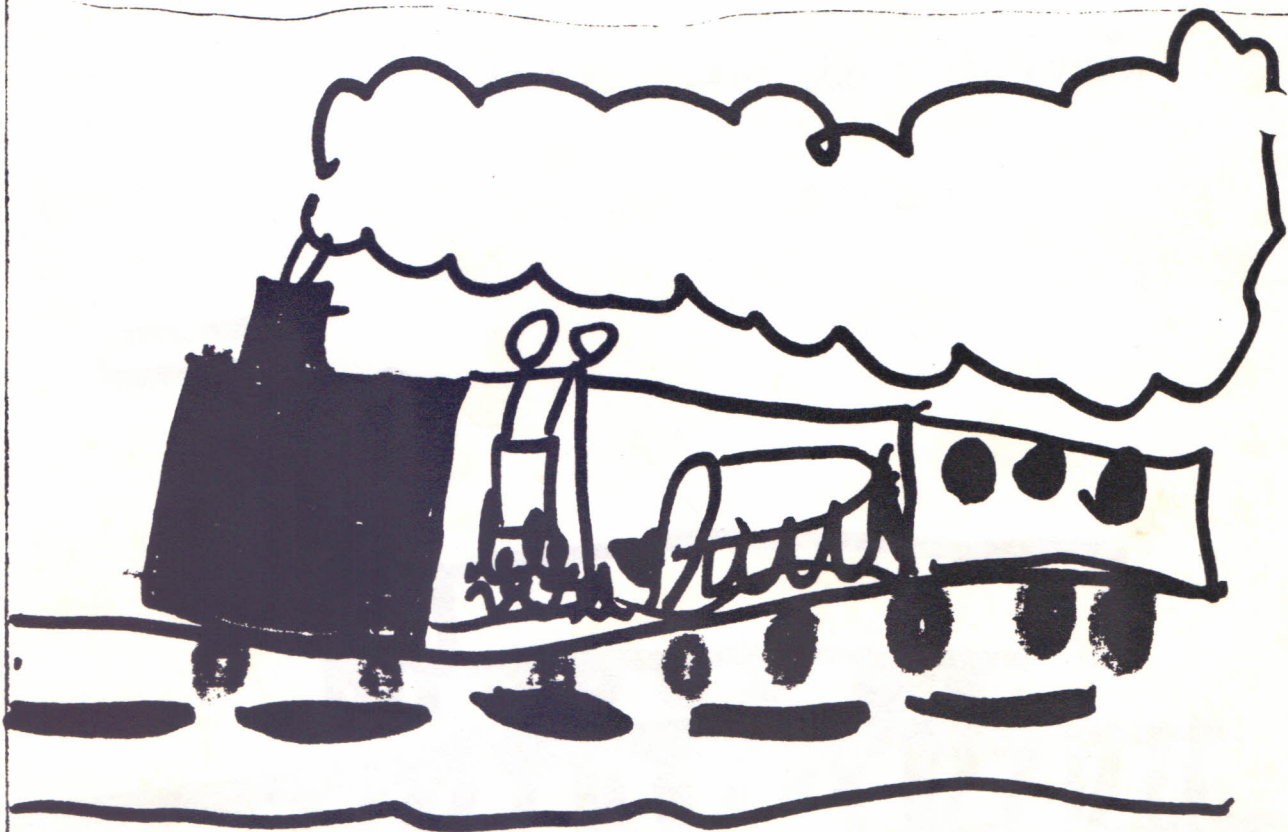
Professora: Mariana Lopes Leite.


O Tiro

Era uma vez um tremzinho muito esperto, forte e  
 o nome dele era Faminar.

Ele gostava de visitar os seus amigos.

Porque ele estava com muita carga nas costas  
 e a estória acabou, o chaminé bonhando que  
 ele estava andando em cima dos trilhos.



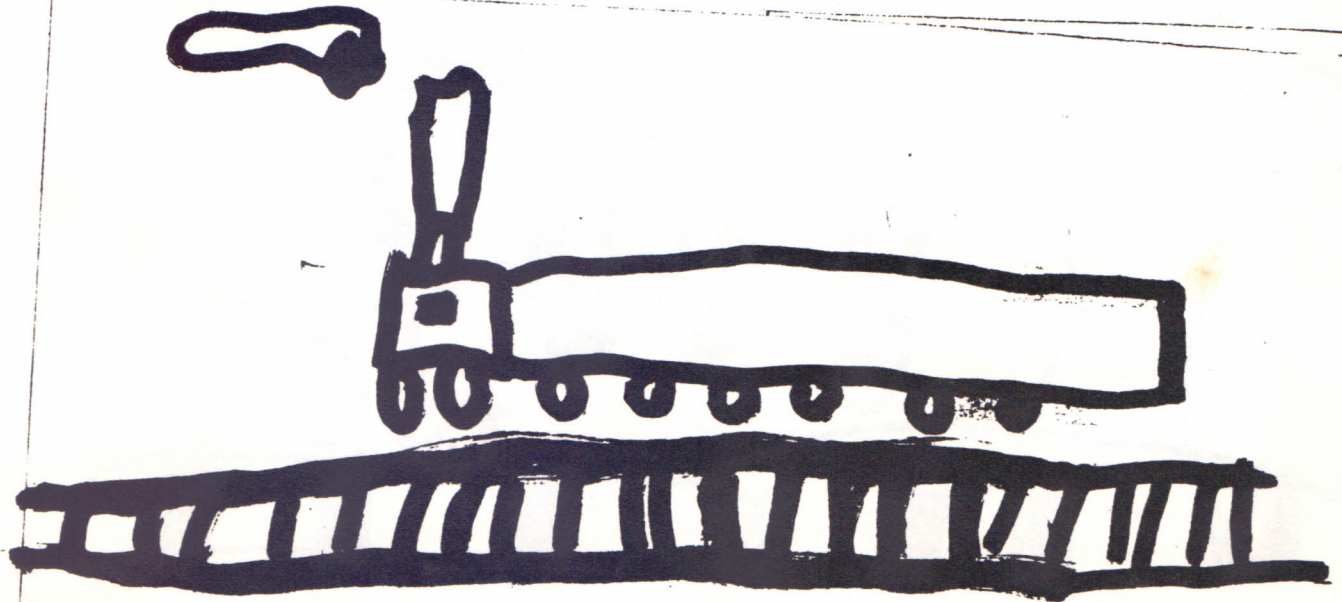
Coleção Nossa Senhora das   
 Tortaiza, 11 de novembro de 1988

(6;9)

Nome Luís Roberto Pereira 10/02/82

### O Tremzinho

Era um vez um Tremzinho muito esperto.  
 Quando a mãe dele, um dia seus  
 amigos ficaram tristes, Mãe e Tremzinho  
 queria ajudar, os amigos também queria pa-  
 sar com ele. O Tremzinho dormiu tanto  
 que <sup>o</sup> sonhou com ele viajando.





Colegi: Nossa Senhora das Graças

BCH

Fortaleza 11 de Novembro de 1988

(6;3)

Rosana Bezerra de Aguiar

118/82

1. O trenzinho

2. Era uma vez um trem chamado vagão

3. Ele era muito feliz e todo dia ele foi para

4. e ele ajudava as pessoas e entrega

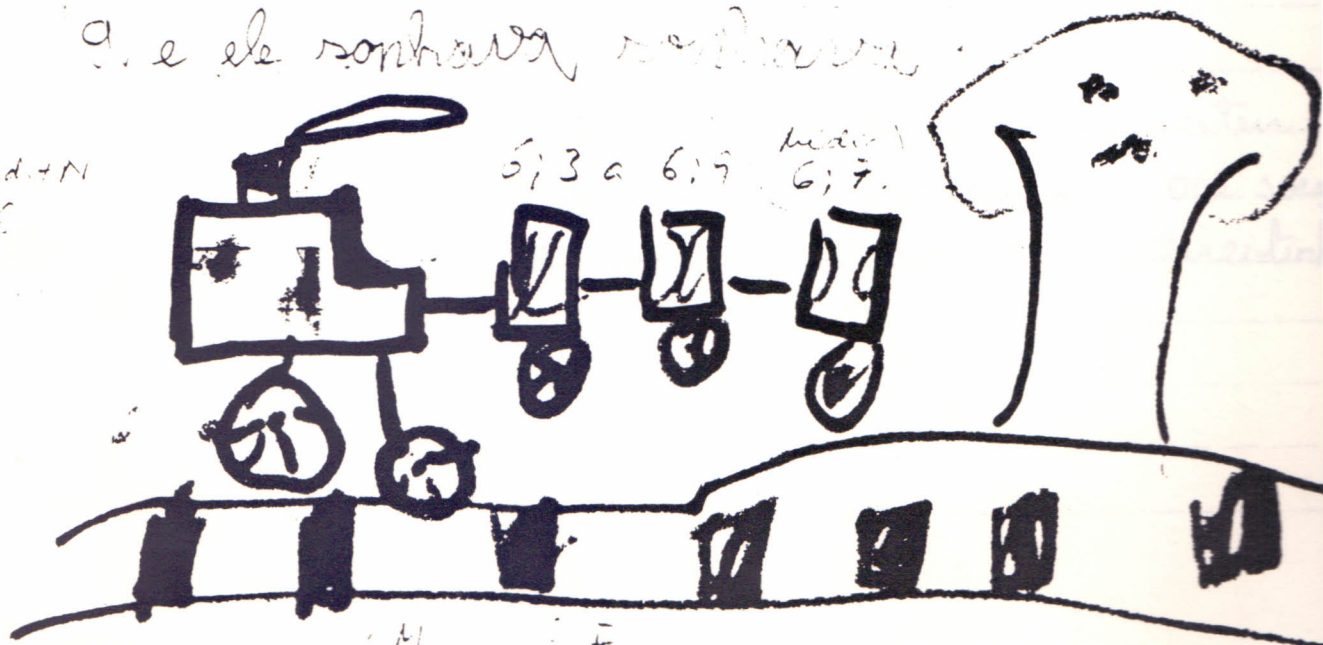
5. mas ele era muito cansado com a subida

6. e gostava de descer e não tinha

7. medo da chuva

8. e ele foi dormir em sua casa

9. e ele sonhou

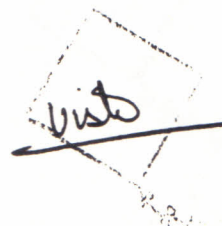


at. ind. + N

Endereço: Rua dos Anjos, 123 - São Paulo, SP  
 Nome: Daniel Romero 08/06/81 (7,5)

Professora Silvana 1º C

Com 100% de aproveitamento



O meu personagem

... Era uma vez um trapalhão que era esperto mais ele carregava pedras, pedras e bichos. Quando ele subia o trilho ele não gostava mais quando ele descia ele achava o maior barato!

E ele dizia aos seus amigos eu sou forte e ele não tinha medo de sair até mesmo de chuma.

E ele dizia de novo eu sou forte e quando era de noite ele dormia e o ranhona acordando nos meus.

Parabéns!

Como é bom prestar atenção a tia Silvana, você sabe de contar a historinha direitinho.

Nome: Januária Acácio Normando 13.04.79 (9.7)  
 Data: 23 de novembro de 1988  
 Colegio: Nossa Senhora das Graças



### O trezinho chamine

O trezinho chamine era feliz, ele era um trem muito forte de enfrentar tudo, vento ar arria ruedas e outras coisas mais.

Ele brava dentro de duas pessoas. carro e ele ...

Ele quanto rode uma rodada ele trem que ser forte demais para aquele a subida. Mas a vida de aliviar trabalhava o dia enturo. Mas de noite e a hora de dormir.

E de noite ele sonha coisas maravilhosas ele sonhava que que era o trem mais forte do univer-  
so.

— Sim

Colégio: Nossa Senhora das Graças.

Fortaleza: 23 de Novembro de 1988.

Nome: Walter Facanha Freitas. 09-03-79 (9)

Série: 3ª Turma B. Número 35.

## O trenzinho

O trenzinho Funil era muito simpático. Sua cor era verde, e sempre saltava fumaca pela chaminé. A coisa que Funil menos gostava era subir os montes altos, mas sempre gostava das descidas eram rápidas e legais.

Uma coisa que Funil achava ruim era transportar corvo, pedras, pessoas e arca. Mas por isso se achava o trem mais forte e elegante do mundo e da galáxia.

Toda noite ele curtava sua cabana e ia dormir um sono tranquilo, pois no dia seguinte ele trabalha despois.

Nome Danielle idade 2 (6;2)



O passeio

1 Eu fui a Rua <sup>2</sup> Compras  
 2 Repas da azudeira  
 3 mamãe teve com sede  
 4 eu fui compra água

5 mamãe pegou dinheiro  
 6 para compra Repas  
 7 a gente fomos na loja  
 8 depois fomos pra casa

Nome Thiago Maranhão 2

(6:1)



1 passeio

Eu fui para o apartamento

da minha vovó

2 lá era muito

3 de gato

4 lá tinha muitos gato

5 lá tinha muito passarinho

6 lá tinha muito cachorro

7 ai de pais Eu fui para minha casa

8 de pais Eu fui dormir

9 ai de pais Eu acabei de

10 ai de pais Eu fui fazer de vel

# Redação

(7,9)

11-02-81

Nome Flavio Sergio  
 Colegio Nossa Senhora das Graças  
 Data 1 de Dezembro de 1988  
 Série 1ª

professora Rita Maria e Silvana

Tema: O passeio.

1 Eu estava passeando<sup>2</sup> e  
 vi um colega Meu<sup>3</sup> o carro dele  
 tinha dado um piego.

4 De repente uma cobra apareceu  
 ai eu matei a cobra<sup>5</sup> ai eu  
 ajudei a conserto o carro<sup>7</sup> ai  
 eu fui embora<sup>8</sup> na caminha eu  
 encontrei um passarinho ferido  
 ai eu levei ele pra casa<sup>10</sup> cuidar  
Bem dele.

11 Eu raltei ele<sup>12</sup> Quando eu  
 rantei ele<sup>13</sup> vi um gato<sup>14</sup> e eu  
espantou o gato<sup>15</sup> e gato correu  
 e tinha acanhado a  
passarinho<sup>17</sup> ai lá vai eu  
cuidar de novas da passarinho  
<sup>18</sup> ai eu deu almoço para ele  
<sup>19</sup> ficou meu amigo<sup>20</sup> toda dia  
 ele vem comer comida<sup>21</sup> ai um  
 dia um gavião espantou a  
passarinho<sup>22</sup> ai eu tive o gavião  
 de gavião<sup>23</sup> ai o passarinho  
vouou<sup>24</sup> e fui encatar a res  
amigos.

Redação

289

Colégio Nossa Senhora das Graças

(7;5)

Nome: Maysa Germana da Silva Freitas

05-06-81

Data: 1<sup>o</sup> de dezembro de 1981

Professoras Pita Meire e Silvana

Título: O Passeio

<sup>1</sup> Um dia minha tia me chamou<sup>2</sup> para<sup>3</sup> ir pra  
pracinha com o Edmar Filho, meu primo.<sup>4</sup> E nós  
somos.<sup>5</sup> A nossa Tia ia fazer cope na pracinha  
e eu e meu primo ia andar de bicicleta  
<sup>6</sup> Quando<sup>7</sup> fomos para casa<sup>8</sup> nossa Tia deixou  
a gente ficar lá embaixo do apartamento  
<sup>9</sup> brincando de bicicleta e quando<sup>10</sup> acabou  
nós subimos<sup>11</sup> e escovamos os dentes,  
<sup>12</sup> cantamos e fomos dormir<sup>13</sup> e tudo terminou  
feliz para sempre.



## Redação

Colégio - Nossa Senhora das Graças

(9;5)

Nome - Rafaela Lucas Melo 12.06.79

Data - 23 de Novembro de 1988

3º C

Um passeio muito legal.

Um<sup>1</sup> dia<sup>2</sup> fui passear na praça onde tinha  
 muitos brinquedos, slides, e coisas de roda gigante e  
 muito mais. Lá todo mundo que vai se diverte.  
<sup>3</sup> Um dia estava tão lindo que acabou acontecendo  
 uma coisa terrível na roda gigante do dia passada.  
 Uma menina foi andando, faltou energia e ela  
 foi tentar de cima desse ponto voltar a energia. Ela  
 se machucou, quebrou a perna e um braço. Eu  
 mamãe e papai fomos os únicos que fomos  
<sup>13</sup> leramos da corrente no hospital. <sup>14</sup> O médico  
 falou que ela tinha que se operar na  
 perna. <sup>15</sup> Então ela se operou. <sup>16</sup> E depois quis voltar  
 para casa <sup>17</sup> por que ela não tinha nem pai  
 nem mãe. <sup>18</sup> Ela morava com uma ci-  
 ada. <sup>19</sup> Então queria voltar. <sup>20</sup> Então resolvemos le-  
 var ela lá pra minha casa. <sup>21</sup> Lá se ela se  
 divertimos muito brincamos muito.

<sup>23</sup> Devemos ter muito cuidado <sup>24</sup> quando  
 formos andar num lugar de electricidade <sup>25</sup> por  
 que é muito perigoso.

Colégio Nossa Senhora das Graças  
 Nome: Talina Begera Costa  
 Data: 23 de novembro de 1988.

(9;8)  
 24-03-79

3ª C

Um passeio muito legal.

Um certo dia eu, minha mãe, meu primo e minha tia fomos ao icarai site. Chegando lá fomos a casa depois eu e meu primo fomos brincar nos brinquedos perto da piscina. Brincamos, brincamos e meu primo com um ano de idade adormeceu.

No outro dia dimanhezinha todos nós fomos tomar banho na piscina e depois de um bom tempo fomos tomar banho na praia. Quando chegamos da praia estavam felizes porque estava uma tarde bonita e insolarada.

Quando voltamos para casa todos mundo já estava cansados e fomos descansar. Porque no outro dia eu e minha irmã vamos para escola.

Data: 09/11/89

## Redação

UM LINDO PASSEIO

Um certo dia tive a oportunidade de participar de um pique-nique com uma caravana que ia para a Praia da "Caponga" eu sempre tive vontade de conhecer essa praia pois as minhas amigas sempre falavam-me coisas fantásticas dessa praia. Aproveitei a oportunidade e fu com a turma; íamos sair pela manhã bem cedinho para aproveitarmos bem o dia. Chegando lá pude perceber que o que as minhas amigas me contavam era simplesmente a pura verdade; fiquei encantada com a praia com a paisagem, a turma era fantástica. Foi um passeio que até hoje eu recordo com um carinho muito especial, apesar de já ter conhecido outras praias, mas Caponga para mim era como se eu estivesse vivendo um sonho que eu jamais queria acordar.

O que acontecia lá era muito legal, todos participavam das brincadeiras, das armadilhas que outros apontavam; aquela água limpinha era linda, a areia branquinha, subíamos os muros, brincávamos lá em cima, enfim tudo que imaginávamos em matéria de divertimento podíamos realizar. Para mim foi um dia inesquecível, e pretendo repetir o passeio, adorei. "Foi um dia bem Criança".

## UM DIA DE GLÓRIA

Por mais que o tempo passou não consegue apagar do meu interior lembranças do meu mundo de criança. Especialmente a de uma visita que fiz a Capital pois na oportunidade morava no interior.

Foi a escultada dentre todas e viajei acompanhada de meu pai um senhor de cabelos grisalhos, olhos ternos, super cortados; era todo carinho. Durante todo o percurso me deslumbravam as paisagens, as cidades cada vez maiores que iam surgindo sucessivamente, tudo era novidade, tudo era novo. Eu já podia ver a cidade grande, e como deveria ser grande.

Foi com certeza minha primeira viagem e foi a única pois com toda a facilidade e todo o conhecimento nenhumas das inúmeras viagens que fiz até o momento nenhuma significou tanto para mim.

Jucilene. (20 anos)

Tese apresentada ao Departamento de Letras da PUC/RJ e aprovada pela Comissão Julgadora formada pelos seguintes professores:

---

Profa.Dra, Leticia Maria Sicuro Corrêa  
Depto. de Letras - PUC/RJ - Orientadora

---

Prof.Dr. Jürgen Heye  
Depto. de Letras - PUC/RJ

---

Profa.Dra. Margarida Basílio  
Depto. de Letras - PUC/RJ

---

Profa.Dra. Giselle Machline de Oliveira e Silva  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Maria Luiza Braga  
Universidade Federal Fluminense - UFF

Vista e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 7 de Janeiro de 1991.

---

Profa. Ana Maria Nicolacci  
Coordenador dos Programas de Pós-graduação do  
Centro de Teologia e Ciências Humanas - PUC/RJ