

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**REPETIÇÃO LEXICAL EM NARRATIVAS
ESCRITAS INFANTIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aurea Suely Zavam

Fortaleza – CE
Setembro, 1998

REPETIÇÃO LEXICAL EM NARRATIVAS ESCRITAS INFANTIS

AUREA SUELY ZAVAM

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre em lingüística à banca de exame do mestrado em lingüística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora, doutora Nadja da Costa Ribeiro Moreira.

Fortaleza – CE

1998

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ZAVAM, Aurea Suely. *Repetição lexical em narrativas escritas infantis*. Fortaleza, 1998. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Ceará.

BANCA EXAMINADORA

Nadja da Costa Ribeiro Moreira, Dra.
(Presidente e Orientadora)

Maria do Rosário Gregolin, Dra. - UNESP-Araraquara
1ª examinadora

Ana Elisabeth Bastos de Miranda, Dra. – UFC
2ª. examinadora

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/09/1998

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é investigar o uso de expressões reiteradas em sentenças contíguas por crianças em fase de aquisição da linguagem escrita e os fatores lingüísticos que interferem na opção por esse mecanismo de referência anafórica. A pesquisa se desenvolveu em dois momentos. Primeiro, foram examinados recontos da história *Chapeuzinho Vermelho*, 558 textos que compõem o *corpus* da Base Internacional de Dados sobre a Escrita Infantil, observando a ocorrência da repetição lexical, a associação a funções referenciais, a distribuição nos episódios da narrativa, e a interação com marcas gráficas. Em seguida, foram entrevistadas 32 crianças - 16 da escola pública e 16 da escola particular - das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, solicitando-lhes que elegessem, entre as possibilidades oferecidas, a forma que julgavam ser a melhor para manter a referência ao personagem enunciado na sentença precedente, em uma versão da conhecida história tradicional. A análise dos textos revelou que a repetição lexical contígua, utilizada por crianças de todas as séries, tanto da escola pública quanto da particular,; a) é empregada preferencialmente após introdução e reintrodução de personagens; b) se estabelece no limite entre a introdução de um personagem (principal ou não), que confere dinamismo à história, e o início de sua ação; c) delimita fronteiras sentenciais no discurso narrado; d) assume função dos sinais de pontuação, impondo limites internos ao texto.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem escrita. Repetição lexical. Narrativas escritas infantis.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to investigate the use of reiteration in contiguous sentences by children while learning in their written language as well as the linguistic factors that interfere in their choice for mechanism of cohesion. To this purpose I established two basic procedures. First I analysed 558 texts that retell the famous tale *Red Riding Hood*. They make up the International Basis of Child Written Language. Four aspects were observed: a) the occurrence of lexical repetition; b) its linking with referential functions; c) its distribution in the episodes of the narrative; d) its relationship with graphic signs. Secondly 32 children at 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Elementary School, were interviewed, being 16 from public and 16 from private school. I asked them to choose among three possible answers, that they find plausible to maintain the reference to a character mentioned in the previous sentence, taken from a version of the well-know tale. I came to the following conclusions, concerning to all of the subjects, regardlessly of the factors grade and school as far as reiteration is concerned: a) it is used for choice after the introduction and reintroduction of characters; b) it is established between the introduction of a character that contributes to the action and the beginning of the action; c) it delimits sentence boundaries in the narrative; d) it is used instead of punctuation marks and imposes internal limits to the text.

Key-words: Language acquisition. Lexical repetition. Written narratives by children.

A dedicação exclusiva exigida para a elaboração deste trabalho foi subsidiada pela CAPES.

Ao LUD,
sempre, por inesgotável paciência
e constante estímulo

Ao VINÍCIUS e à ELISA,
por silenciosa compreensão
diante da tamanha ausência

À NADJA,
por acreditar antecipadamente
nos frutos deste trabalho e
pela valiosa orientação

A NUKÁCIA,
por ter-me afastado, algumas vezes, dos caminhos
que se mostravam mais fáceis e
por haver-me companhia em todas as horas

Ao PAULO MOSÂNIO,
pelo desvelo inefável
ao acolher-me, como ser-mestre e como ser-pessoa

Às professoras ROSÁRIO GREGOLIN e ANA ELISABETH,
que, com grandiosidade e profissionalismo,
aceitaram gentilmente compor a banca examinadora.

*Tenho o costume de anda pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás ...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto...*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A QUESTÃO	10
1.1 Objetivos e hipóteses	15
1.2 Metodologia	
1.2.1 O <i>corpus</i>	18
1.2.2 A análise: instrumentos e procedimentos	
1.2.2.1 Dos textos	20
1.2.2.2 Das entrevistas	22
1.3 Organização do trabalho	23
2 SUPORTES TEÓRICOS	
2.1 O fenômeno repetição	24
2.1.1 Enfoques teóricos	24
2.1.2 Estudos de Tannen e Hoey	27
2.2 A repetição no português	29
2.2.1 O que dizem as gramáticas e os manuais de estilística	29
2.2.2 O que apontam as pesquisas	31
2.3 A repetição em narrativas infantis	35
2.3.1 Expressão nominal e funções referenciais: as contribuições de Karmiloff-Smith, Bamberg, Hickmann e Orsolini e Di Giacinto	36
2.3.2 A reiteração de itens e os limites internos do texto: o estudo de Ferreiro e Moreira	41
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
3.1 Análise dos textos	43
3.1.1 A ocorrência da repetição	43
3.1.2 Repetição e funções referenciais	46
3.1.3 Repetição e relevância	53
3.1.4 Repetição e ação na narrativa	66
3.1.4.1 O dinamismo na narrativa	68
3.1.4.2 A agentividade do sujeito	73
3.1.5 Repetição e fronteiras no discurso	78
3.1.6 Repetição e pontuação	83
3.2 Análise das entrevistas	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICE.	114

INTRODUÇÃO

É sabido que o comportamento lingüístico da criança desenvolve-se de acordo com um programa biológico, ou seja, à medida que evolui na escala cronológica ela vai, simultaneamente, adquirindo esquemas que possibilitarão comportamentos cada vez mais complexos. Por conseguinte, a aquisição de estruturas lingüisticamente mais sofisticadas estaria intrinsecamente relacionada com o grau de maturidade alcançado pela criança. No caso específico do sistema referencial, estudos como o de Hickmann (1991) e Karmiloff-Smith (1981), entre outros, afirmam tratar-se de um desenvolvimento tardio, revelado em termos de progressão, através do qual a criança passa a princípio do uso de formas com função somente dêitica para o uso de mecanismos lingüísticos que se sustentam dentro do próprio texto.

Ancorada, então, na constatação de que a competência textual é atingida com a idade, e sem fazer se valer de investigações que apontem estratégias utilizadas pela criança para dar conta de determinada intenção mesmo quando ainda não adquiriu estruturas mais complexas, a escola, na sua maioria, vai inadvertidamente conduzindo sua prática pedagógica, tomando como erro ou incapacidade os ensaios que o aluno realiza em seus textos escritos para alcançar o desempenho lingüístico que dele é esperado.

Por outro lado, examinando produções infantis, não é difícil constatar que, até chegar ao desempenho esperado, a criança vai empreendendo tentativas na busca de uma coesão textual que assegure ao seu texto especificidades que ela já percebe serem da língua escrita. Suas narrativas, quer orais ou escritas, constituem, portanto, valiosa fonte de dados para um estudo sobre o processo de aquisição da competência textual. Tais textos, organizados em torno de um tema, ao revelar procedimentos adotados na construção de um discurso, acabam, assim, por desvelar características de uma habilidade lingüística e cognitiva em processo.

1 A QUESTÃO

Um dos aspectos que se revela obscuro na produção de narrativas infantis, portanto passível de investigação, é o que diz respeito às repetições lexicais. Uma interpretação reducionista costuma atribuir as construções não-padrão tão somente à incapacidade ou imaturidade do produtor do texto. No entanto, se a criança desde cedo demonstra ter conhecimento sobre a convencionalidade da língua escrita (Abaurre, 1988) e, portanto, sobre seu caráter mais compacto em comparação com a língua oral - mais redundante - é natural que desenvolva mecanismos de incorporação de aspectos convencionais, e faça uso deles, em seus textos, a fim de transmitir sua intenção comunicativa.

Blanche-Benveniste (1987), em um estudo com crianças francesas que ditavam textos para serem escritos, embaixo de desenhos em um livro, constata que os sujeitos conhecem a linguagem formal antes de saber escrever, uma vez que os textos produzidos encontravam-se marcados por uma linguagem tipicamente literária, evidenciada, entre outros recursos, através do emprego de tempos verbais característicos, usos formais de pronomes relativos e formas invertidas de interrogação, com a posposição do sujeito pronominal.

Ao escrever um texto, a criança tem consciência de que não está diante de uma situação de oralidade e que, portanto, o seu produto escrito deverá exigir uma elaboração que traga as marcas das especificidades da língua escrita, neste caso da narrativa convencional. Se por um lado a criança tem conhecimento de que um texto escrito guarda diferenças em relação a um texto oral, esse conhecimento por si só não a habilita a produzir textos escritos dentro do padrão normativo. Essa consciência, na realidade, servirá de ferramenta para que ela vá empreendendo tentativas na construção de uma efetiva competência textual.

Se na fala a repetição tem seu espaço assegurado, uma vez que a oralidade supõe contextos sociais de interação que favorecem o uso de tal estratégia (Beaugrande, 1984), na escrita o mesmo fenômeno, salvo em situações literárias, é encarado com restrições, e em alguns casos condenado, por ver-se submetido a regras de ordem normativa e até estilística.

Tendo, portanto, a criança a noção de que produzir um texto oral é diferente de produzir um texto escrito, que função (ões), então, exerceriam as repetições dentro da narrativa escrita infantil? Em que se basearia a criança para repetir ou omitir um item lexical? Em critérios semânticos? Estilísticos? Pragmáticos? Que inferências se revelariam subjacentes ao comportamento lingüístico manifesto pelo aprendiz ao operar sobre seu texto escrito, diante da reiteração de determinado item lexical?

Analisando a produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças, Kato e Scavazza (1988) afirmam que “a criança tem, desde a segunda série, uma certa consciência de que a língua escrita privilegia a redução e que essa consciência aumenta com a escolarização”. Embora isso possa ocorrer e evidenciar-se na transformação de sentenças simples em subordinadas adjetivas, razões de outra ordem parecem interferir levando a criança a produzir sentenças simples encadeadas com elementos repetidos, conforme se pode constatar nos exemplos seguintes: ¹

Cesar Luiz (p2m034):²

e no caminho encon- |trou **o lobo o lobo** perguntou

Mirian (p3b041):

Ai o chapeuzinho saio corendo e chamou **os casadores** | **os casadores** mataram o lobo.³

A repetição lexical nesses trechos cumpriria a função de concatenar sentenças antes que a criança descobrisse que o uso de uma forma pronominal relativa - transformação em subordinada adjetiva - poderia preencher essa função?

Como se pode observar nos mesmos trechos o elemento repetido exerce função sintática diferente da que é exercida pelo mesmo termo na sentença precedente, isto é, na primeira ocorrência desempenha a função de objeto e na segunda, a função de sujeito. Há, ainda, trechos em que os elementos idênticos

¹ Os exemplos que seguem foram extraídos dos textos que compõem o *corpus* do Banco de Dados da “Base Internacional de Dados sobre a Escrita Infantil”, do qual se falará na parte referente à Metodologia.

² O código que segue ao nome da criança indica, pela letra inicial, o Estado de procedência do texto (c = Ceará; p = Paraná); o primeiro algarismo refere-se à série (1a., 2a., 3a., ou 4a.); a letra que a ele segue, à origem sócio-econômica (m = média; b = baixa); e a última informação, ao número de identificação do sujeito no grupo.

³ Na transcrição dos fragmentos textuais foram preservadas as formas gráficas empregadas pela criança e o símbolo - | - indica mudança de linha gráfica feita pela criança.

desempenham a mesma função sintática: sujeito em sentenças contíguas, como em:

Cleber (p2b021):

um dia apareceu **o lobo mau** e **o lobo mau** foi na casa da vovó |

Por que a criança se daria o trabalho de escrever mais de uma vez um mesmo sintagma se poderia reduzir a estrutura seguinte, apagando ou substituindo por uma forma pronominal o elemento repetido?

Por outro lado, a habilidade lingüística e cognitiva da criança requerida na produção de uma narrativa coesa e coerente envolve, sobretudo, o modo como as relações de referência são estabelecidas, isto é, o modo como os referentes, no caso personagens, são introduzidos ou reintroduzidos no discurso e ainda como a referência a estes se mantêm ao longo do texto. Estaria, assim, a reiteração de um item lexical associada a funções referenciais de introdução, manutenção, ou reintrodução dos referentes?

O *status* topical atribuído a um personagem, para Karmiloff-Smith (1981, 1985) e Bamberg (1991), condicionaria a opção por determinada expressão referencial em narrativas - formas pronominais para os personagens principais e expressões nominais para os secundários. Para Bamberg, tal comportamento ocorre em crianças já a partir dos quatro anos; as crianças mais velhas, de nove a dez anos, alternam a referência entre nomes e pronomes independentemente da topicalidade do personagem referido. Suas alternâncias decorrem sobretudo da necessidade de mudar referências ou desfazer ambigüidade entre os referentes.

Os exemplos seguintes, de crianças de 2a. e 4a. séries, em que o nome do personagem reintroduzido é repetido parecem atestar a força exercida pela função da reintrodução da referência.

João Luis (c2m004):

e no caminho | apareceu um lobo mau e disse para **o Chapeuzinho e o Chapeuzinho** disse e doce, bolo e etc.

Ana Caroline (c4b001):

O lobo pulou em cima de **chapeuzinho** | **chapeuzinho** pegou uma faca |

Pode-se observar no trecho de João Luis tanto o uso de anáfora zero para manter a referência ao lobo mau quanto o de repetição para a manutenção de Chapeuzinho. Em muitos textos do *corpus* a criança lida ao mesmo tempo com as formas lingüísticas presumíveis - pronome e anáfora zero - e com as formas não-padrão, no caso a reiteração contígua. O que levaria a criança a optar pela repetição de um mesmo item lexical quando no seu próprio texto, em outro contexto, ela empregou as formas presumíveis?

Sabe-se, ainda, que a criança ao produzir um texto narrativo, estabelecido por uma relação interlocutiva, estaria diante de um compromisso implícito de narrar algo que valesse a pena alguém ouvir. E, sob essas condições, não poderia, então, estar-se valendo de estratégias que, para ela, assegurariam a manutenção do fio condutor da história e que imprimiriam, ainda, o ritmo vagaroso, a cadência lenta, característicos da narrativa canônica?

Reconhecendo a repetição como um recurso literário importante empregado pelos escritores, Tompkins e McGee (1991) apresentam um plano de trabalho desenvolvido para ensinar alunos de séries iniciais a se valer desse recurso na produção de seus próprios contos⁴. Não estaria, portanto, a criança orientando-se por convenções próprias dos contos tradicionais, uma vez que a repetição, segundo os citados autores, constitui-se recurso utilizado para dar maior complexidade à trama e despertar maior interesse do leitor?

Mais instigante ainda se torna a questão se a compararmos com situações em que a criança opta por omitir um item lexical já expresso e que, no entanto, em alguns casos, exerceria função sintática diferente, conforme se verifica nos próximos exemplos.

Edimilson (c1b011):
ela icoutro **o lobou mau** Ø isivitiu | de vovó ⁵

Yusef (p3b028):

⁴ A estratégia (plano de trabalho) compreende quatro etapas a saber: introduzir a repetição (leitura e exploração de um conto conhecido, com trechos repetitivos); compartilhar contos repetitivos (leitura de outros contos com repetição e identificação de palavras e/ou trechos reiterados); examinar a repetição em contos (exploração da repetição através de atividades didáticas orais e escritas); produzir um conto com repetição (após a realização de composições em grupo, produção de um conto individual).

⁵ O símbolo Ø indica omissão de item lexical.

Chapelzinho vermelho estavá numa floresta levando |biscoitos para a avó dela derrepente apareceu **um lobo |mau** Ø falou para Chapeuzinho: o que é que você está | levando aí

Larissa (p4m002):
apareceu **o lobo-mau** Ø disse: aonde que você vai |

Por que em determinados contextos a criança repete um item lexical e em outros o omite? Observa-se que em dois dos exemplos acima a pontuação já é usada para separar um segmento narrativo de um outro em discurso direto.

Outros exemplos apontam para a afirmação feita por Ferreiro e Moreira (1996) segundo a qual seria muito difícil estudar a pontuação sem considerar as repetições, uma vez que “repetições lexicais e pontuação poderiam expressar a mesma busca de limites internos dentro dos episódios ou dos modos de enunciação de uma narrativa completa.” (p.168), como em:

Juliana (p2m037):
ai **o lobo|falou** mas eu tenho que ir **ele falou**

Além disso, a repetição poderia assinalar os limites entre sentenças ou entre episódios como se pode observar nos exemplos que seguem:

Andréia (c2b007):
Um dia o chapeuzinho Vermelho foi ate **a vovó-** | **a vovó** falou chapeuzinho cuidado com o lobo

Viviane (c3b005):
e comeu a vovó | do **chapeuzinho vermelho.** | **O chapeuzinho vermelho** chegou doc doc

As repetições cumpririam, assim, funções que atenderiam a propósitos delimitadores do texto, funcionando como sinais de pontuação?

Rocha (1994) constata ser a pontuação uma aquisição tardia. Tal processo de aquisição revela uma seqüenciação em sua construção, manifestando-se inicialmente nos limites internos (frases e partes de frases). Não poderia, então, a

repetição estar servindo à criança como recurso nessa etapa de transição do domínio das marcas externas para as internas?

A repetição, sem dúvida alguma, constitui-se recurso recorrente no discurso, independente de sua modalidade, quer oral ou escrita. Tomando por base um texto produzido segundo prescrições normativas, as construções convencionais mostram-se pouco reveladoras das dificuldades lingüísticas e cognitivas vivenciadas pelo aprendiz no processo de aquisição da linguagem escrita. Poderiam, então, as construções não-padrão, isto é, as que entram em desacordo com o que os manuais de redação consideram aceitável e adequado, oferecer melhor indicação acerca dessas dificuldades? Essas dificuldades estariam relacionadas a outros fatores, e não simplesmente à incapacidade ou imaturidade sintática? Poderiam, ainda, embora consideradas inadequadas, na perspectiva do adulto, exercer funções importantes dentro da narrativa escrita?

Reconhecendo, pois, a complexidade e extensão da questão, pretende-se com este trabalho investigar os fatores lingüísticos que interferem na produção de narrativas escritas pela criança, precisamente quando diante da necessidade de transmitir sua intenção comunicativa ela lança mão de reiteraões léxicas, similares as anteriormente ilustradas.

1.1 Objetivos e hipóteses

Constitui-se objetivo deste trabalho analisar as repetições lexicais evidenciadas em narrativas escritas de crianças das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Desse modo, pretende-se discutir em que situações da narrativa a criança opta por reiterar um item lexical, verificando fatores condicionantes da repetição lexical nos contextos narrativos em que haja, ou não, mudança de função sintática.

Particularmente, buscar-se-á identificar as estruturas sentenciais motivadoras da inserção de itens lexicais repetidos, bem como as funções diferenciais estabelecidas quanto à introdução, manutenção e reintrodução de personagens. Tem-se, ainda, como propósito específico investigar a distribuição das unidades lexicais reiteradas no texto, relacionando-a ao uso da pontuação.

Para o desenvolvimento da análise proposta, parte-se dos seguintes pressupostos:

1º) as repetições lexicais exercem na narrativa escrita infantil diferentes funções:

- a) estabelecer diferenciações entre as referências aos personagens, diante de introdução, manutenção ou reintrodução dos referentes,
- b) ressaltar a relevância do personagem na sentença em que está sendo reiterado,
- c) marcar limites internos entre introdução de personagem e início de sua ação.

2º) há uma interação entre pontuação e repetição: a repetição lexical contígua, assim como as marcas gráficas, constituir-se-ia em mecanismo delimitador de fronteiras sentenciais no discurso narrado dentro dos episódios ou entre eles.

A hipótese de que a repetição lexical está ligada a funções referenciais dentro da narrativa considera os estudos que investigam os mecanismos lingüísticos utilizados por crianças para introduzir, manter ou mudar a referência, registrados em trabalhos de Karmiloff-Smith (1981, 1985), Bamberg (1991), Hickmann (1991) e Orsolini e Di Giacinto (1996). Tais trabalhos concluem que a opção por determinada forma lingüística está condicionada à função referencial desempenhada por determinado personagem dentro da narrativa.

Assim, as formas lingüísticas preferidas pela criança para assinalar funções referenciais são: formas pronominais para a manutenção do referente, e expressões nominais para a introdução e reintrodução do referente.

Por outro lado, verifica-se, em vários exemplos ilustrados, que a repetição, realizada através de expressões nominais, encontra-se desempenhando a função de manter um personagem, que foi introduzido ou, em alguns casos, reintroduzido. É como se a força da introdução do personagem estivesse contribuindo para a recorrência às formas nominais, no momento da sua manutenção. Assim, pretende-se investigar se o fato de um personagem ter sido recém introduzido motivaria a sua manutenção por reiteração lexical.

Ao se postular que a repetição lexical estaria ressaltando a relevância de um personagem em determinado espaço da narrativa, pressupõe-se que o item reiterado figuraria em sentenças que compõem o plano saliente da narrativa. O conceito de relevância, bem como a distinção dos planos organizacionais da

narrativa, foi tomado de Hopper (1979). Para o autor, a narrativa constitui-se de dois planos distintos e complementares - **Figura e Fundo** - que responderiam pela construção da tessitura textual. Por Figura (*Foreground*), ou plano saliente, entende a sucessão de cláusulas que recria iconicamente os fatos como ocorreram no evento real; e por Fundo (*Background*), ou plano neutro, o conjunto de cláusulas que, mediante a suspensão da ação, agregam-se ao esqueleto estrutural para acrescentar informações ou comentários ao que está sendo narrado pela Figura. Na estruturação do discurso, em que os planos distintos são estabelecidos, um deles se salientará em função dos objetivos comunicativos do produtor do texto. Essa propriedade de fazer evidenciar determinada informação em detrimento das demais que compõem o discurso é o que se conhece por **Relevância**. A repetição lexical sinalizaria, então, a relevância de um personagem referido na sentença precedente.

Verifica-se, ainda em exemplos citados, que após a reiteração do personagem introduzido se dá o início imediato de sua ação na narrativa. Uma vez que a repetição lexical se estabelece no limite entre um personagem introduzido e o início de sua ação, o item reiterado estaria ligado preferencialmente a verbos que denotassem ação. Para o levantamento da vinculação ou não dessa característica nos verbos ligados aos itens reiterados, adotou-se a classificação proposta por Borba (1996), posto que a gramática com a qual trabalha, gramática de valências, toma o verbo como elemento nuclear e considera as relações de dependência que essa categoria gramatical estabelece na oração. Portanto, ao se investigar as formas preferidas pela criança para a manutenção de uma referente há que se considerar também a ação desempenhada por esse referente.

A hipótese que afirma haver interação entre repetição e pontuação sustenta-se no que Ferreiro e Moreira (1996) denominaram “lexicalização da pontuação”. Em outros termos, tratar-se-ia de indicar com recursos lexicais o que os recursos gráficos, em processo de aquisição pela criança, poderiam fazer. Desse modo, as reiterações léxicas estariam cumprindo uma função que poderia ser assumida por sinais de pontuação.

Assim como nos exemplos fornecidos pelas autoras, de crianças que ainda não dominam os recursos gráficos da pontuação, em que as repetições ocorrem no limite do discurso direto ou indireto, e servem para indicar as fronteiras entre diferentes modos de enunciar, acredita-se que as repetições lexicais contíguas,

objeto desta investigação, têm a função de marcar fronteiras entre sentenças ou entre episódios narrativos, já que na maioria desses casos a criança também não faz uso de recursos gráficos normativos para impor limites estruturais a sua narrativa.

Acredita-se, por outro lado, que mesmo diante do emprego desses recursos gráficos as crianças ainda lançariam mão de reiteraões léxicas. A manutenção de um personagem por reiteração se daria, então, por força do gênero textual que, enquanto narrativa ficcional, prevê a retomada de um dado para o acréscimo de novas informações.

Não se quer dizer que a criança que já faz uso da pontuação recorreria necessariamente à repetição, mas sim que a que faz uso da repetição o faria por ainda não se sentir segura da força indicativa do sinal gráfico empregado e/ou por estar voltada para contingências estruturais de uma narrativa.

Como se constata, questões referentes à maturidade discursiva de crianças em fase de aquisição da linguagem escrita, além de desafiadoras, suscitam pesquisas que busquem descrever, interpretar e sistematizar dificuldades enfrentadas no processo de construção da escrita convencionalmente valorizada.

Espera-se, portanto, com esta pesquisa⁶, contribuir para um maior conhecimento sobre a aquisição da língua escrita e conseqüentemente para uma reflexão sobre o seu ensino, no sentido de buscar caminhos que apontem para uma pedagogia comprometida não só com a superação de dificuldades, mas, sobretudo, com a valorização dos saberes do aprendiz.

Pretende-se, por conseguinte, que os resultados alcançados com esta investigação possibilitem a análise de estudos comparativos com outras pesquisas, nos mesmos moldes, posto que o *corpus* em que se baseia este trabalho compõe a mesma base computadorizada de dados de escrita infantil que reúne ainda textos em espanhol e italiano.

1.2 Metodologia

⁶ Esta dissertação de mestrado desenvolveu-se como parte de um projeto mais amplo, “Aquisição da Escrita: aspectos ortográficos, morfosintáticos, semânticos e textuais”, iniciado em 1994 e coordenado pela Profa. adja da Costa Ribeiro Moreira, da Universidade Federal do Ceará.

1.2.1 O corpus

Foram tomados como *corpus* desta pesquisa 558 textos de crianças de ambos os sexos, de 1a. a 4a. série do Ensino Fundamental, com idade variando de 7 a 12 anos, provenientes da rede pública e da rede particular de ensino, categorizadas como “B-classe baixa” e “M-classe média”⁷, sendo 169 do Ceará e 389 do Paraná, conforme mostra o quadro que segue: (1a. = 109, 2a. = 123; 3a. = 152, 4a. = 174; classe baixa = 251, classe média = 307).

Quadro I: Distribuição dos textos por série e classe social, segundo estado de procedência

	CB Ceará - Pública	CM Ceará - Particular	PB Paraná - Pública	PM Paraná -Particular
1a. série	14	19	38	38
2a. série	23	24	27	49
3a. série	18	25	51	5 8
4a. série	27	19	53	75
TOTAL	82	87	169	220

Referidos textos integram o Banco de Dados da Base Internacional de Escrita Infantil, criada para permitir análises comparativas entre textos infantis escritos em espanhol, italiano e português.⁸

A coleta⁹ e seleção do material e dos sujeitos de 1a. a 4a. série se processou na etapa em que se constituía o Banco de Dados da citada Base Internacional de Escrita Infantil. Como alguns textos de 4a. série do Ceará coletados inicialmente não se encaixavam nas condições de produção determinadas pelo projeto do Banco de Dados, a autora desta investigação procedeu à coleta e seleção de novo material, seguindo as mesmas orientações observadas para a coleta dos demais textos (tanto os textos em português quanto aqueles em espanhol e italiano).

As crianças-sujeito receberam, no segundo semestre letivo, a instrução de escrever a história do Chapeuzinho Vermelho tal como dela se lembravam. A tarefa teve o objetivo real, explicitado a todos, de confrontar o modo como crianças de diferentes países contavam a mesma história. Os textos foram redigidos, sem

⁷ O que se tomou por classe social restringe-se tão somente à distinção entre escola pública (classe baixa) e escola particular (classe média).

⁸ Cf. Pontecorvo, C. e Ferreiro, E. Língua escrita e investigação comparativa. In: FERREIRO, E. *et alli*. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever - estudos comparativos em três línguas**. São Paulo, Ática, 1996.

⁹ Os textos cearenses de 1a. a 3a. série foram coletados por Iúta Lerche Vieira Rocha, da UFC; os paranaenses, por Maria Lúcia Faria Moro, da UFPR.

recuperação oral da história, em papel branco sem pauta, com caneta hidro ou esferográfica a fim de possibilitar a recuperação das correções feitas pelas crianças. Posteriormente, foram transcritos e codificados segundo as normas do Sistema *TEXTUS* (Garcia-Hidalgo, 1996).¹⁰

Além dos textos que compõem a referida Base, esta investigação recorreu ainda a entrevistas com 32 crianças, dos dois sistemas de ensino, público e particular, pertencentes às mesmas séries escolares que as das crianças produtoras dos textos.

1.2.2 *A análise: instrumentos e procedimentos de análise*

1.2.2.1 Dos textos

No primeiro momento, trabalhou-se com os 558 textos constitutivos do *corpus*. Com efeito, procedeu-se ao levantamento da repetição lexical, tomada como a ocorrência de uma mesma unidade léxica, duas ou mais vezes, resultado de estabelecimento de relações de referência, recebendo a mesma interpretação semântica.

Foram consideradas tanto a repetição lexical contígua quanto a repetição lexical próxima, com ou sem alteração morfológica. Por repetição lexical contígua entende-se aquela em que não figuram inserções entre as ocorrências do segmento que se repete; e por repetição lexical próxima a que, embora recebendo inserções como um sinal de pontuação, uma conjunção, um advérbio ou mesmo partículas encadeadoras do discurso como **aí**, **daí**, guarda uma estreita relação de proximidade com o item matriz.¹¹, posto que a distância entre os itens repetidos pode ser considerada mínima. Este tipo restrito de repetição constitui-se interesse desta análise uma vez que, do ponto de vista normativo, costuma ser considerado desviante, já que seu emprego é tido como desaconselhável, pelo fato de a língua oferecer outros mecanismos de coesão e referência textuais.

¹⁰ *TEXTUS* é um sistema de análise de informação textual, criado por Isabel Garcia-Hidalgo (especialista no tratamento automatizado de dados lingüísticos e investigadora do El Colegio de Mexico), para subsidiar pesquisas sobre a linguagem escrita infantil, em processo de aquisição.

¹¹ Termo empregado por Marcuschi (1992) para designar a primeira entrada de um segmento posteriormente reiterado.

Para a observação da repetição lexical do tipo focalizado, inicialmente, procedeu-se a uma categorização em que se distinguia o item reiterado em função de estar relacionado à introdução, manutenção ou reintrodução de personagem. Estes dados foram importados para o Dbase IV, gerenciador do banco de dados do Sistema *Textus*, que possibilita análises comparativas dos dados quantitativos.

Para que se pudesse desenvolver uma descrição e interpretação do fenômeno investigado e ainda estabelecer comparações dentro do próprio *corpus*, foram criados dois grupos: 1) textos que apresentavam repetição, e 2) textos que não apresentavam repetição. Tal procedimento foi possível através da aplicação do Módulo Muestras, um dos programas computacionais do referido Sistema, que promove a localização e a quantificação de ocorrências de determinada expressão, bem como a criação de subamostras.

Para a análise dos diferentes usos, funções e fatores condicionantes dos elementos lingüísticos reiterados nas narrativas escritas infantis, foram ainda observados: a) presença ou ausência de inserção de outros itens, de sinais de pontuação, e de utilização de outras marcas gráficas (mudança de linha e letra maiúscula); b) o contexto de ocorrência (entre fronteiras do discurso direto e da narrativa, entre ou dentro dos episódios); c) recorrência à distinção entre artigo indefinido e artigo definido; d) topicalidade do personagem em seqüência narrativa destacada; e) distribuição da ocorrência segundo o episódio da história.

O Sistema *Textus* opera com uma informação referente a cada episódio da narrativa. Um mesmo episódio pode conter um ou mais enunciados.¹² Assim, para a distinção dos episódios da narrativa, observou-se a introdução de um novo personagem e/ou mudança de cenário e chegou-se a oito episódios, a saber:

- E1 - Apresentação da história e de seus protagonistas.
- E2 - Presença de Chapeuzinho Vermelho e sua mãe.
- E3 - A ida de Chapeuzinho Vermelho à floresta.
- E4 - Aparecimento do lobo e seu encontro com Chapeuzinho Vermelho.
- E5 - Chegada do lobo à casa da vovó.
- E6 - Chegada de Chapeuzinho Vermelho à casa da vovó.
- E7 - Aparecimento do caçador ou outro salvador e solução do conflito.

¹² Segundo PONTECORVO, C. e FERREIRO, E. (1996), um enunciado foi definido, em termos operacionais, “como uma unidade organizada que tem como centro um verbo conjugado.” (p.21)

E8 - Fechamento da história.

Evidentemente, nem todos os episódios estarão sempre presentes nos textos coletados, assim como a extensão de determinado(s) episódio(s) poderá variar de texto a texto. Os textos que, independente do número de episódios e da extensão deles, desviavam-se do enredo original, descaracterizando o conto tradicional Chapeuzinho Vermelho, foram desconsiderados para a composição do aludido Banco de Dados.

Outros dois programas do Sistema *Textus* foram ainda utilizados: o Módulo Basedato, para medições das categorias léxicas, das unidades de transcrição, de pontuação; e o Módulo Estructu, para medição de componentes estruturais, os episódios.

1.2.2.2 Das entrevistas

No segundo momento, para a entrevista com as crianças, foi utilizada uma versão da história *Chapeuzinho Vermelho* (anexo I), elaborada a partir de trechos retirados de textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

O instrumento elaborado continha os oito episódios da narrativa e apresentava algumas lacunas, as quais deveriam ser completadas com um forma plena ou presumível, a fim de se estabelecer referência a um personagem que acabara de ser introduzido ou reintroduzido.

À criança entrevistada era dito que aquele texto tinha sido escrito por uma outra criança, da mesma série sua, e que apresentava algumas dificuldades, posto que não se conseguiam entender algumas palavras. E como havia necessidade de recuperar aquele texto para uma pesquisa, estava-lhe sendo, então, solicitada a sua ajuda. Ela deveria ler a história e procurar completar cada lacuna com a palavra que ela julgava ter sido escrita. Foi dito, ainda, que eram permitidas modificações. Assim, se ela, depois de ter dado uma resposta, considerasse que outra caberia melhor poderia fazer a alteração.

No momento do preenchimento da lacuna eram apresentadas três respostas possíveis: a expressão nominal reiterada, o pronome pessoal e o pronome relativo. Após cada resposta dada, eram formuladas perguntas a fim de que a criança buscasse explicitar os motivos da escolha feita. Ao terminar a tarefa, era solicitada

uma última leitura, para que verificasse se as respostas dadas eram, de fato, as que ela pretendeu dar.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, com a participação de uma assistente, treinada para este fim. Durante a realização da tarefa, a assistente anotava as respostas da criança, em uma folha que continha o texto-instrumento, preenchido com as três opções oferecidas, e ainda manifestações observadas, como por exemplo: hesitações, trocas, comentários.

Com o consentimento das crianças, as entrevistas foram gravadas integralmente, em fita cassete, com o objetivo de se ter registradas todas as respostas e manifestações verbais das crianças.

1.3 Organização do trabalho

Este trabalho se propõe a discutir a repetição lexical em narrativas escritas de crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Procurou-se, inicialmente, na parte introdutória, apresentar o fenômeno investigado abordando questões que envolvem a concepção da criança sobre o código escrito, as habilidades requeridas na produção de narrativas e os possíveis fatores lingüísticos a interferir na recorrência à reiteração de um item lexical, em sentenças contíguas. Apresentaram-se, ainda objetivos e hipóteses, e metodologia adotada para a investigação proposta.

Na segunda parte, dedicou-se espaço a questões de ordem teórica. Foram discutidos o fenômeno da repetição, as interpretações dadas para este recurso lingüístico e como ele se comporta em nossa língua. Em seguida, foram referidos estudos de Karmiloff-Smith, Bamberg, Hickmann, Orsolini e Di Giacinto, e Ferreiro e Moreira, que constituem o referencial teórico que norteou o desvendamento dos questionamentos levantados.

Na terceira parte, encontram-se reunidas todas as discussões dos resultados alcançados, tanto na etapa que compreendeu o exame dos textos que compunham o *corpus* quanto na etapa em que foram analisadas as respostas das crianças sobre o uso da repetição lexical.

A quarta e última parte, reservada às considerações finais, apresenta a síntese das conclusões desenvolvidas no curso da análise dos textos e das entrevistas.

2 SUPORTES TEÓRICOS

2.1 O fenômeno repetição

2.1.1 *Enfoques teóricos*

Pretende-se nesta seção apresentar uma visão geral da repetição (vista dentro do tema **Coesão**), abordando algumas das diversas perspectivas de enfoque que o assunto vem recebendo.

Com o objetivo de estudar o fenômeno lingüístico denominado coesão, entendido como um dos componentes do conjunto de recursos que confere tessitura aos enunciados, Halliday e Hasan (1976), em sua obra clássica *Cohesion in English*, identificam relações de sentido existentes no interior do texto que o definem como tal. Essas relações responderiam pela continuidade semântica do texto, assegurada por elementos que interligam as sentenças, aos quais chamaram *ties* - laços ou elos coesivos. Percebendo a diferença entre esses elementos, os autores, a partir de critérios gramaticais e semânticos, distinguiram, então, cinco categorias coesivas: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

Das cinco, a que se relaciona diretamente com o objeto de análise deste trabalho é a última.

Como subcategorias da coesão lexical, apontam a reiteração e a colocação, itens coesivos que se referem às relações semânticas passíveis de existir entre unidades lexicais de um texto. A primeira diz respeito a todo processo textual de remissão de um segmento a outro, anterior ou subseqüentemente introduzido. A segunda refere-se aos vários tipos de relações semânticas que podem realizar-se no texto por um mecanismo de associação.

A reiteração seria uma forma de coesão lexical que envolve tanto a repetição de um mesmo (cobrindo com exatidão a primeira ocorrência da palavra) quanto a presença de um lexema a outro relacionado, tal como um sinônimo, um quase-sinônimo, um termo superordenado ou uma palavra geral (cobrindo de forma generalizada o item matriz). Por repetição, Halliday e Hasan referem-se exclusivamente à recorrência de um mesmo item lexical dentro do texto. Nesse sentido, trabalham com a repetição lexical literal.

O estudo aponta, ainda, a referência e a colocação como fatores que contribuem para a dotação coesiva da repetição lexical. O primeiro, por responder pela identidade de referente entre o item matriz e o(s) item(ns) reiterado(s); e o segundo, por tornar semanticamente interdependentes itens lexicais que se encontram fisicamente próximos no discurso.

Ainda que os autores não consigam estabelecer fronteiras nítidas entre as diversas instâncias coesivas, seu estudo serve ao propósito desta investigação por considerar a repetição como mecanismo de coesão capaz de retomar elementos no texto.

Enquanto Halliday e Hasan concebem a coesão em nível distinto da coerência, Charolles (1978) vê os dois conceitos interligados, não demarcando limites entre eles. Com efeito, despreza o termo coesão e trabalha com a distinção entre coerência microestrutural (relações de coerência entre as frases) e coerência macroestrutural (relações de coerência entre as seqüências consecutivas). Para ele, coerência e linearidade textual estão relacionadas, não sendo permitido, portanto, questionar a coerência de um texto sem considerar a ordem em que figuram os elementos que o constituem. Dessa forma, a linearidade é garantida por

mecanismos de recorrência estrita que possibilitam e favorecem a continuidade de um texto.

Para o estabelecimento da coerência local e global, o autor apresenta quatro metarregras de coerência, que tratam da constituição de uma cadeia de representações semânticas organizada de forma tal que as relações de conexidade entre elas se tornam evidentes. Nesse ponto, ainda que não seja admitida, a noção coesão se faz presente.

As metarregras que atendem às exigências de um texto são, portanto: a) metarregra de repetição - responsável pelo desenvolvimento temático contínuo do enunciado, através de mecanismos como as pronominalizações, as definitizações, as referências dêiticas contextuais, as substituições lexicais, as retomadas de inferências; b) metarregra de progressão - responsável pela renovação da carga semântica, garante o equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica; c) metarregra da não-contradição - assegura a não introdução de elemento semântico que venha a contradizer um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente; d) metarregra de relação - assegura o relacionamento dos fatos denotados no mundo representado.

Segundo o próprio autor, as metarregras apenas colocam um certo número de condições que um texto “deve satisfazer para ser reconhecido como bem formado (por um dado receptor, numa dada situação)” (p.33), e sozinhas não são suficientes para explicar os fatos relativos a um texto. Portanto, a aplicação das metarregras estaria sujeita a aspectos da situação da comunicação, posto que qualquer ato de comunicação pressupõe a participação de um interlocutor, mesmo que seja virtual.

Charolles, referindo-se à distinção entre coesão e coerência, proposta como dois níveis estanques por Halliday e Hasan, afirma não ser “possível tecnicamente operar uma divisão rigorosa entre as regras de porte textual e as regras de porte discursivo. As gramáticas do texto rompem as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional” (p.14).

Embora esses autores apresentem pontos discordes quanto ao estabelecimento de limites entre coesão e coerência, são consoantes quanto ao papel da repetição em um texto. Em ambas as teorias, a repetição pode ser interpretada como mecanismo responsável pelo estabelecimento de relações

semânticas interdependentes que favorecem o desenvolvimento temático de um texto, quer seja admitida ou não a existência de fronteira entre coesão e coerência.

Partindo da concepção de que a coesão manifesta-se no nível microestrutural e possibilita aos componentes do universo textual - as palavras - estabelecer conexões entre si dentro de uma seqüência linear, Beaugrande e Dressler (1981) destacam que a repetição constitui-se o recurso mais saliente e óbvio para a manutenção da coesão lexical (p.54).

Por coesão, em consonância com Halliday e Hasan, referem-se às relações semânticas estabelecidas entre as sucessivas sentenças de um texto ou constituintes de uma sentença. Com efeito, os autores distinguem o que compete à organização da seqüência superficial do texto (*connectude seqüencial*) do que diz respeito às relações e conceitos subjacentes a esta seqüência (*connectude conceitual*). À primeira, vincula-se à coesão, tomada na dimensão da superfície do texto; à segunda, corresponde à coerência, relevante, pois, desde a continuidade de sentido que o texto expressa.

Dessa forma, consideram que as relações coesivas do primeiro tipo são dependentes de “formas e convenções gramaticais”, tanto que uma seqüência lingüística não permite ser “radicalmente” alterada sem provocar distúrbios na comunicação. Essas “dependências gramaticais”, segundo eles, constituem as unidades da sintaxe (o sintagma, a oração, o período) e funcionam, ainda, como poderosos sinais de significados e usos textuais.

As considerações acerca dessas teorias permitem aceitar um princípio comum: a combinação de elementos que estabelecem relações de sentido dentro do texto, quer a nível local quer a nível global, reflete mecanismos essenciais à textualidade.

Por outro lado, a possibilidade de se encontrar texto coerente sem apresentar marcas de coesão e texto coeso sem ser coerente sugere que a questão da textualidade não pode ser analisada em termos de limites entre coesão e coerência. Se a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja considerado “bem formado”, em contrapartida não se pode deixar de admitir que o uso de elementos coesivos proporcione ao texto maior legibilidade, uma vez que explicitam os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem (Koch, 1989), possibilitando ao leitor desvendar os

meios que permitem integrar uma informação nova e uma informação já fornecida. Dessa forma, a repetição lexical, enquanto mecanismo que favorece retomadas no texto, possibilitaria ao leitor a construção e a organização das estruturas de significação subjacentes ao escritor. E é sob essa perspectiva que é tomada neste trabalho.

2.1.2 *Estudos de Tannen e Hoey*

Considerando a repetição também como recurso de coesão discursiva e partindo das noções de envolvimento e pré-padronização, Tannen (1989) agrupa os propósitos a que servem a repetição em quatro categorias. A primeira, **produção**, daria conta do volume e fluência necessários à linguagem; a segunda, **compreensão**, da clareza no discurso; a terceira, **conexão**, do estabelecimento de estruturas interdependentes; e a última, **interação**, da troca de turno na conversação.

Além da diferenciação entre os propósitos, a autora apresenta formas distintas de realização da repetição: a) auto e heterorrepetição; b) exata e com variação; c) imediata e retardada. Relacionadas a essas formas, identifica sete funções: audiência participativa, ratificação de audiência, humor, subterfúgio, expansão, ritmo padronizado e delimitação de episódio.

Embora a pesquisadora não consiga estabelecer uma sistematização estreita entre forma e função, seu estudo encontra espaço aqui, apesar de estar limitado à língua falada, por admitir que a repetição, independentemente da modalidade em que se realiza, é reconhecidamente um recurso bastante abrangente na composição textual e nas estratégias comunicativas.

Com efeito, Tannen (1987, 1989) vê a repetição como uma das fontes mais relevantes para o pressuposto de que a fala realiza-se, na maioria das vezes, baseada num princípio de pré-padronização. Na verdade, a língua falada se serve, em muitas ocasiões, de estruturas pré-fabricadas, tais como o idiomatismo e os provérbios. O que ocorre com a repetição é que dentro das diferentes culturas ela recebe interpretações distintas. Na cultura americana, por exemplo, segundo a autora (1989: 40), desprezam-se esses recursos e algumas vezes a repetição é

interpretada como um sinal de “insinceridade”. Por outro lado, a cultura oriental demonstra maior valorização do emprego das estratégias de repetição, uma vez que o reconhecem como legítimo.

Para ilustrar a forma como a repetição é tratada na cultura americana, Tannen (1989: 81) cita um fragmento da conferência realizada em um congresso e compara-o com o texto posteriormente publicado nos Anais do referido congresso. Assim, pôde observar que na transposição do texto oral para o texto escrito foram retiradas as repetições que conferiam ao primeiro maior expressividade e força ilocucionária. A autora mostra, ainda, como os negros americanos se valem mais freqüentemente da repetição como estratégia de comunicação e envolvimento, citando trechos do discurso de Martin Luther King Jr. Com isso, e é importante destacar aqui, a autora levanta a questão de o maior ou menor uso desse recurso estar ligado a fatores culturais.

Ao investigar as relações léxicas estabelecidas em textos não-narrativos, Hoey (1991) procede a um estudo detalhado da repetição, enquanto mecanismo que possibilitaria tanto ao falante quanto ao escritor dizer algo novamente no momento em que algo novo pode ser acrescentado, e distingue entre os tipos de repetição a simples e a complexa.

Está-se diante de repetição lexical simples quando um item lexical que já tenha sido mencionado no texto é repetido sem grande alteração, de forma que permita ser explicado em termos de um paradigma gramatical fechado (Hoey, *op.cit.*: 53). Ou seja, a repetição simples envolveria a reiteração de itens lexicais formalmente idênticos e com a mesma função gramatical.

Já repetição lexical complexa ocorreria ou quando dois itens lexicais partilhassem um morfema lexical, embora não fossem formalmente idênticos em termos morfológicos; ou quando, no caso de serem formalmente idênticos, tivessem funções gramaticais diferentes.

Embora reconhecendo que Hoey propõe essa distinção a partir de textos não-narrativos, tal classificação pode adaptar-se aos textos narrativos, objeto deste estudo, uma vez que se estarão focalizando esses dois tipos de repetição, tanto a que não envolve nem alteração morfológica nem mudança de função sintática – a simples –, quanto a que envolve alterações, morfológica e gramatical – a complexa.

2.2 A repetição no Português

2.2.1 O que dizem as gramáticas e os manuais de estilística

Já se sabe que a repetição, enquanto regularidade discursiva, revela-se habitual nas distintas modalidades e situações de uso da língua, e, ainda, que assume formas e funções particulares de realização, conforme esteja em jogo o exercício dessas modalidades e situações.

Contudo, se por um lado a repetição na conversação coloquial é tolerada e aceita, na escrita não encontra a mesma indulgência e vê-se submetida a uma padronização gramatical, por vezes estilística.

Para se ter uma noção mais clara do que seria essa padronização, são abordados a seguir os tratamentos dados à repetição, tanto do ponto de vista normativo quanto do estilístico.

Almeida (1985) diz que se a repetição não trazer “nenhuma energia à expressão”, ela, tomada como pleonasma, deixa de ser considerada figura de linguagem e passa a ser vista como vício, recebendo os nomes de perissologia, por excesso de palavras; tautologia, por repetição de palavras; e batologia, por repetição resultante de gaguez. Por outro lado, ressalta que deixa de ser tomado como vicioso o pleonasma (leia-se repetição) que, ao repetir idéia já expressa, “aceita um especificativo qualquer, que dê graça e força de expressão ou quando indicar contraste” (p.479).

Câmara Jr. (1997), ao falar dos critérios estéticos da exposição escrita relaciona várias características típicas do código escrito em confronto com o código oral. Entre as considerações feitas, o autor, a respeito da repetição, afirma que “uma palavra muito repetida ou redundante torna-se particularmente afrontosa no processo da leitura”(p.58).

Em seu *Dicionário de Lingüística e Gramática*, no verbete **repetição**, o lingüista faz remissão a entrada **pleonasma**, e distingue as duas figuras. Chama atenção para o caráter estilístico da repetição e adverte que se esse caráter for prescindido a repetição deixa de ser figura e passa a ser vício de linguagem, chamado perissologia (1992:193).

Ao se referir aos meios de alcançar ênfase, Garcia (1992) adverte que a repetição resultante de pobreza vocabular ou de falta de criatividade “pode ser censurável”, ao passo que a repetição com intencionalidade “representa um dos recursos mais férteis de que dispõe a linguagem” (p.271).

Platão e Fiorin (1996), ao discorrerem sobre o tema coesão textual, fazem referência à retomada por palavra lexical, como um dos dois tipos principais de mecanismos de coesão. No entanto, advertem ser preciso “manejar com muito cuidado a repetição de termos lexicais, pois, se ela não estiver a serviço da criação de um efeito de sentido de intensificação, por exemplo, é considerada falha de estilo” (p.373). Sugerem, ainda, no lugar da repetição, a retomada por sinônimos, hiperônimos e hipônimos.

Como se vê, segundo o padrão normativo, a repetição, salvo concessões estilísticas, encontra-se associada à prolixidade e à falta de criatividade e constitui recurso que deve ser evitado para que não se incorra em “vício de linguagem” ou “falha de estilo”.

Ainda que na estilística, a repetição encontre abrigo e valorização, Melo (1976), em seu *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*, afirma que “a repetição desgasta as palavras e acinza as coisas” (p.206).

Entretanto, essa opinião não é comum nos manuais de estilística. Para Monteiro (1987), assim como para outros autores (Yllera, 1979; Vilanova, 1984; Martins, 1989), a repetição se vê associada a fenômenos de motivação sonora, resultante de um “esforço em selecionar e combinar vocábulos”, constituindo figuras como a harmonia imitativa (p.104).

Guimarães (1990), ao abordar os procedimentos que asseguram a coesão e a coerência de um texto, admite o valor estilístico da repetição e afirma que “a simples repetição de um lexema pode significar *efeitos estilísticos* de especial relevância na carga de significação do texto” (p.29).

Assim como a Estilística vê a repetição como recurso de estilo, a Linguística Textual a acolhe, reconhecendo-a como legítima estratégia de coesão (conforme comentado na subseção anterior). Na verdade, a repetição só é encarada como desvio quando são ignoradas as figuras catalogadas pela Retórica. Entre elas, encontram-se, conforme quadro apresentado por Tavares (1984), a anadiplose (empregar uma mesma expressão do final da oração ou verso anterior no início do

período ou verso seguinte – ex.: *Coroai-me em verdade | De rosas – | Rosas que se apagam* – Fernando Pessoa) e o epânodo (desagregar e repetir em separado expressão ou idéia anteriormente expressa, desenvolvendo-lhe o sentido – ex.: *A prudência é filha do tempo e da razão; da razão pelo discurso, do tempo pela experiência* – Vieira), só para citar algumas que se realizam de forma semelhante às repetições analisadas aqui.

Tais figuras, como salienta o próprio Tavares (*op. cit.*), não foram inventadas pelos retóricos. Na verdade, os retóricos “nada criaram que não o tivesse criado o povo em sua linguagem. O que fizeram foi apenas sistematizar e ordenar os diversos aspectos que configuram o modo de expressar a nossa emoção e o nosso pensamento” (p.326).

2.2.2 O que apontam as pesquisas

Alguns trabalhos sobre a repetição no português falado identificam formas, regularidades e funções que atuam na sua ocorrência.

Ramos(1983), objetivando mostrar que a ocorrência da repetição não pode ser considerada irregular ou aleatória, se propõe a descrever de que maneira a repetição contribui para facilitar a compreensão de enunciados pelo ouvinte e identifica duas grandes classes que definem funcionalmente as repetições: a primeira, as que contribuem para facilitar a tarefa do ouvinte de decodificar enunciados; e a segunda, as que não contribuem para a mesma tarefa. Apresenta, ainda, subclasses de acordo com o nível em que a repetição atua: sentencial ou discursivo. Assim dentro da primeira classe, desenvolve seis subclasses; e dentro da segunda, duas subclasses. Com a descrição, a autora vai apresentando sua proposta de “taxonomia das repetições no estilo falado”. Embora admita ser possível comparar textos falados e textos escritos e interpretar as diferenças como manifestação de diferentes regras ou normas, não se pode deixar de salientar que a base de toda a tipologia apresentada sustentou-se no pressuposto de que a repetição tem como função primordial facilitar a compreensão do ouvinte.

Travaglia (1989), adotando uma perspectiva interacional, investiga as repetições, voltado para as causas e/ou funções decorrentes da estrutura e

características próprias da conversação e da língua oral de um modo geral, definidas na Análise da Conversação. Portanto, foram excluídas da pesquisa as repetições que, a despeito de serem recursos coesivos, se revelavam também recursos coesivos da língua escrita. Os dados levaram o pesquisador a agrupar as causas da repetição em dois grupos: as macro-causas e as micro-causas, não significando que pertencer a uma causa elimina a possibilidade de pertencer a outra, uma vez que, “uma mesma repetição pode se dever a várias causas por preencher diferentes funções” (p.58). Assim, chega a 49 tipos de repetição. Com uma lista tão extensa, é natural que surjam casos de funções idênticas recebendo apenas nomes diferentes. Dessa forma, o trabalho resulta mais em uma descrição de ocorrências do que em uma análise, propriamente dita.

Propondo uma metodologia geral para determinar todos os tipos de repetição, Bessa Neto (1991) trabalha detalhadamente a repetição lexical e investiga seus tipos formais e suas variadas funções em textos narrativos, estabelecendo um paralelo de tal fenômeno entre a fala e a escrita. Para a autora, a repetição na fala serve para criar significados, atender à especificidade de sua produção, estabelecer conexão entre os diferentes segmentos textuais e marcar o tema de que trata. Já na escrita, as funções relacionam-se à conexão, manifestando-se, sobretudo, por meio de reiterações próximas (dentro do mesmo segmento tópico) ou distanciadas (em segmentos tópicos distantes); e à significação, que encontra menor ocorrência no texto escrito, fato atribuído a uma possível hipótese, somente levantada, de que o texto escrito não teria necessidade de enfatizar itens lexicais ou então disporia de outros recursos para fazê-lo. Através dessa última consideração, constata-se que a autora deixou de ver a repetição lexical como “poderoso fator para o exercício de elucidação da mensagem veiculada na progressão textual” (Guimarães, 1990: 29).

Um outro trabalho abordando a repetição na fala, aproximado do trabalho de Bessa Neto, é o apresentado por Marcuschi (1992). Segundo o autor, a repetição é mais uma característica constitutiva do chamado estilo falado do que reflexo da situação contextual ou das condições de produção local, constituindo-se, pois, numa estratégia voltada não para a reformulação, mas para a formulação textual. Importante consideração é feita quando afirma que a repetição “é o mecanismo mais saliente para a negação da linearidade textual, sem, contudo, operar como descontinuidade textual”, uma vez que não rompe estruturas ou conteúdos, e sim

organiza-os “numa projeção não linearizada” (p.177). A partir dessa constatação, o autor admite a possibilidade de a linearidade ser uma característica da escrita e não da fala. Sob esse aspecto, reafirmam-se funções distintas para a repetição em uma e outra modalidade.

Na língua escrita, Antunes (1992), ao estudar os aspectos da coesão lexical e sua função na organização do texto escrito de comentário, analisa especificamente a repetição e a substituição sem se prender a classificações. Sobre a primeira, sob o ponto de vista da funcionalidade, diz que a repetição contribui para a marcação lexical do tópico e subtópicos do texto, e sob o ponto de vista da relevância coesiva, reconhece que tal recurso serve à organização tanto da continuidade microestrutural quanto da continuidade macroestrutural. Dessa forma, ressalta que a repetição não pode ser circunscrita à superfície do texto.. Apoiada na constatação de que o uso da repetição revela-se uma regularidade discursiva, posto que cumpre função “na atividade da composição textual levada a cabo pelo sujeito enunciador” (p.437), a autora sugere uma revisão na forma como a repetição vem sendo tratada no ensino da produção escrita.

Embora não se constitua objetivos do estudo investigar a repetição, Bastos (1994), ao levantar os recursos que faltariam ao aluno de 2º grau para um bom desempenho na produção de narrativas escritas e as estratégias para suprir tais dificuldades, analisa a repetição, uma vez que tal fenômeno mostrou-se bastante freqüente no *corpus* estudado. A autora constata que, a despeito de as repetições serem necessárias para a estruturação coesiva de um texto e a língua oferecer mecanismos para a realização da recorrência, os autores dos textos analisados, ignorando tais mecanismos, valem-se, inadvertidamente, da pura e simples repetição de palavras e idéias, produzindo alguns textos excessivamente redundantes. Essa redundância, por ser comum e até necessária no discurso oral, denotaria uma “falta de familiaridade dos alunos com a escrita” (p.120), porquanto teriam deixado resvalar para o texto escrito recursos da oralidade.

Assim, o emprego da reiteração, quando considerada não-padrão, é atribuído “à falta de explicitação do que seja um texto escrito”, posto que “o aluno é levado a usar a competência oral, adquirida fora da escola - escreve como se estivesse falando” (p.105). Como se vê, a análise baseia-se na hipotética e questionável dedução de que os alunos confundem estilo falado com estilo escrito. Já foi dito

anteriormente, e vale reiterar aqui, que não dominar as regras de sistematização da língua escrita não significa não distinguir diferenças entre uma e outra modalidade.

Como se vê, os estudos comentados voltaram-se, em sua maioria, para a língua falada, por adultos. Outros trabalhos não comentados, Perini (1980) e Koch (1993), também se referem à mesma modalidade. O primeiro examinou somente as repetições não contíguas, atribuindo-lhes a função de facilitar “o processamento dos enunciados através da reconstituição de seqüências acessíveis a estratégias perceptuais” (p.118); o segundo ressalta a importância da repetição enquanto mecanismo estruturador do texto falado, posto que nele exerce funções interacionais relevantes, ao lado de funções textualizadoras, retóricas e de processamento discursivo.

Com relação à língua escrita, Bessa Neto (*op.cit.*), em seu estudo, encontrou somente quatro ocorrências de repetição lexical contígua, para a qual atribuiu a função de desdobramento. Segundo a autora, esse tipo de repetição, nos textos examinados, “é formulado a partir de um item lexical pinçado na oração anterior, num processo exatamente igual ao ocorrido no texto oral” (p.189). Já Antunes (*op.cit.*) tratou das repetições que se realizam pelo texto em retomadas do tópico ou dos subtópicos. O estudo, portanto, desse fenômeno na escrita, além de escasso, restringe-se ao texto de adultos.

2.3 A repetição em narrativas infantis

Mais recentemente vários estudos sobre a linguagem infantil têm revelado preocupação com os recursos lingüísticos de que se valem as crianças no estabelecimento de relações coesivas.

Ghiraldelo (1989) analisa os mecanismos utilizados por alunos de 3a. série do Ensino Fundamental para construir a continuidade e a seqüencialidade do texto

narrativo escrito, e dentre eles cita o de reiteração. Ao levantar no *corpus* estudado exemplos de repetição lexical, como em:

*“Laura gostou muito do seu **vestido**. O **vestido** era todo estrelado e cheio de borboletas (...)”* (p.14)

reconhece que tal recurso é empregado com muita freqüência e atribui tal recorrência ao “esforço da criança para desfazer ambigüidades”(p.14). Para a autora, o uso excessivo de repetições seria o reflexo da transferência de características peculiares da linguagem oral para a escrita, posto que a criança nessa fase de vida escolar não compreenderia “a distinção entre língua oral, que pode recorrer às retomadas, redundâncias etc., e a língua escrita, que exige recursos mais sistemáticos e é regulamentada por convenções e normas.” (p.19). O que se constata é que a autora acredita haver uma falta de distinção entre língua falada e língua escrita por parte do aluno e conduz a sua investigação baseada nesse pressuposto, tornando a análise questionável.

A fim de investigar as estratégias de que se valem as crianças na construção de um texto coeso, Soares (1991) analisa, tanto na produção quanto na reprodução de narrativas, nas duas modalidades da língua (oral e escrita), as estratégias utilizadas na manutenção da continuidade temática. A autora constata a possibilidade de: a) o pronome de terceira pessoa se mostrar anafórico em textos de crianças menores e apresentar um caráter mais dêitico em textos de crianças maiores, ao contrario de Karmiloff-Smith (1980, 1981) e Bamberg(1986); b) as expressões referenciais (forma nominal, forma pronominal e anáfora zero), utilizadas em narrativas com apenas um personagem, servirem ao estabelecimento da coesão; c) o pronome de primeira pessoa, embora considerado dêitico com relação à categoria de pessoa, assegurar a continuidade temática e realizar estratégias, quer a nível global; d) a anáfora pronominal ser usada preferencialmente em orações independentes e principais, enquanto o zero anafórico ser preferido em orações coordenadas e subordinadas; e) a opção pela reiteração do pronome ou pelo zero anafórico estar ligada a fatores como idade e escolaridade. Esse estudo se revela importante, sobretudo por concluir que mecanismos de referência tanto nominal quanto pronominal são utilizados pela criança para manter a continuidade textual e, ainda, que não há isomorfia entre as

duas modalidades da língua, no que toca ao desenvolvimento da habilidade de estabelecer a seqüenciação de um texto.

Ao estudar o processo de produção de textos escritos por crianças de sete anos, Pacheco (1992) analisa, entre outros aspectos, a manutenção da referência e constata, também, o uso preferencial de formas pronominais, plenas e nulas. Contudo, essa preferência, em narrações, assume distinções. Diante da presença de vínculo sintático, a forma anafórica se revela mais recorrente; ao passo que a forma pronominal é mais utilizada quando a relação sintática é menos evidenciada. A autora conclui que o uso de uma ou outra forma referencial está ligado ao planejamento do texto, na articulação entre a coerência global e a local, condicionada pelo estabelecimento da hierarquização sintática das orações que compõem o texto. Afirma, ainda, que a função da referência pronominal em textos das crianças seria a de “encadear a progressão do discurso, sendo que em algumas ocasiões estas formas são usadas para a recuperação do referente na mudança de episódios” (p.212). Convém salientar que esses resultados referem-se a manutenção da referência a um sintagma nominal, sujeito na sentença anterior, em posição inicial.

2.3.1 Expressão nominal e funções referenciais: as contribuições de Karmiloff-Smith, Bamberg, Hickman e Orsolini e Di Giacinto

Pesquisas voltadas para a aquisição da linguagem têm demonstrado interesse pelo uso dos mecanismos lingüísticos utilizados pela criança na construção do discurso, sobretudo aqueles que envolvem a habilidade tanto para introduzir e reintroduzir personagens em uma história, quanto para manter a referência a estes personagens. Estudos sobre o uso de expressões nominais e pronominais no estabelecimento de funções referenciais, Karmiloff-Smith (1981, 1985), Bamberg (1986, 1991) e Hickmann (1991), têm servido como ponto de partida para muitas outras investigações.

Ao investigar, em narrativas orais, os recursos utilizados pela criança para assegurar a coesão lingüística, Karmiloff-Smith (1981), uma das pioneiras na área,

descobriu que o *status* topical do personagem (principal vs. secundário) determina a opção por uma ou outra expressão referencial.

Seu estudo revelou que, no desenvolvimento da aquisição do sistema referencial, a primeira etapa é caracterizada pelo uso de formas pronominais como uma estratégia que marca o sujeito temático. A estratégia do sujeito temático consistiria em reservar, em cada enunciado, a posição de sujeito para o personagem principal, representado por um pronome pessoal em início de sentença. Outra característica dessa etapa é o fato de uma forma pronominal ser empregada exclusivamente para referir-se ao personagem de mais alta topicalidade, o sujeito temático. Os demais personagens seriam referidos por expressões nominais definidas, quer em função de manutenção quer em função de reintrodução. Assim, atesta que a forma pronominal e a forma anafórica podem assumir funções distintas, conforme o contexto a que esteja ligada: sentenças coesas de enunciados ou sentenças isoladas.

Buscando dar continuidade ao referido estudo de Karmiloff-Smith, Bamberg (1986) analisou narrativas produzidas por crianças alemãs, elicitadas a partir de um livro contendo vinte e oito gravuras, sem texto, intitulado *Frog, where are you?*, a fim de investigar a referência por uso de formas nominal, pronominal e anafórica, em narrativas com dois personagens principais. As crianças, distribuídas em três grupos etários distintos (3,5-4; 5-6; 9-10 anos), ao narrar a história, expressavam as formas lingüísticas preferidas para manter ou reintroduzir os protagonistas. Com esse estudo, o autor reafirma que a topicalidade dos referentes obriga o uso de formas lingüísticas específicas para recursos referenciais distintos: formas pronominais para manter a referência e expressões nominais para reintroduzir a referência. No entanto, diante da reintrodução da referência, Bamberg encontrou crianças empregando o pronome de 3ª pessoa para se referirem ao personagem principal e pôde constatar que a opção pelo uso da forma nominal ou pronominal era influenciada pela topicalidade do personagem que estava sendo reintroduzido.

As descobertas de Karmiloff-Smith e Bamberg convergem para a mesma questão: a influência da topicalidade dos referentes no uso preferencial de formas lingüísticas para expressar funções referenciais. Divergem, entretanto, em um ponto: a idade em que as crianças mostram-se suscetíveis tanto à força da função referencial quanto ao *status* topical do personagem.

Para Karmiloff-Smith, as crianças de três, quatro anos manifestariam um uso dêitico para as expressões referenciais utilizadas, e somente a partir dos seis anos é que estariam condicionadas pela topicalidade do referente.

Bamberg descreveu comportamento diferente: em seu estudo, as crianças mais novas (3,5-4 anos) e algumas do grupo intermediário (5-6 anos), diante de reintrodução de um referente, já faziam uso de formas pronominais para o personagem principal e expressões nominais para outros referentes. Para o autor, a distinção entre os personagens da história, se justifica pelo fato de tanto a forma nominal quanto a pronominal serem encontradas pela criança no *input* da linguagem ao fazer referência às mesmas entidades não-lingüísticas. Portanto, o par forma/função que a tarefa da narrativa exige é que responde pelo *input* da criança.

Quanto às crianças mais velhas, de 9-10 anos, para os dois autores, não mais seriam afetadas pela topicalidade e diante da reintrodução de qualquer referente manifestariam preferência pelo uso de formas nominais, uma vez que estariam voltadas à necessidade de mudar a referência ou desfazer ambigüidade.

O fato de Soares (1991) ter encontrado resultado diferente dos encontrados por Karmiloff-Smith e Bamberg, no que se refere à idade em que a criança usa o pronome de forma anafórica ou dêitica, não chega a alterar a condução da análise proposta, uma vez que não se estará analisando esse fenômeno.

Hickmann (1991), estudando o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças de quatro a dez anos, em três idiomas (inglês, chinês e francês), levantou alguns problemas com os quais a criança se defronta no processo de aquisição de sua língua materna e na organização da referência no discurso. Sugere, a partir daí, que devem existir princípios universais no desenvolvimento da coesão discursiva e que alguns rumos diferentes de desenvolvimento dependem da língua que está sendo adquirida.

Em seu estudo, que teve por objetivo discutir o desenvolvimento da coesão na narrativa infantil e particularmente a aquisição do sistema referencial, a autora se propõe a verificar se as crianças, fazem uso das expressões de referência no discurso como os adultos. Para tanto, solicita a crianças de três diferentes grupos etários (4, 7 e 10 anos), narrar histórias contidas em duas seqüências distintas de gravuras a um interlocutor, que deveria recontar a história a partir do que ouvisse.

Com relação à introdução dos referentes, constatou uma clara progressão nos usos de introduções apropriadas (artigo definido + nome), registrada nas frequências menores aos 4 anos e maiores aos 10 anos, seguidas por um declínio também proporcional no uso de expressões inapropriadas (artigo definido + nome ou pronome pessoal). As expressões de referência das crianças de 4 anos foram muitas vezes acompanhadas de elementos dêiticos e em outras de não-verbais (gestuais), revelando que nessa idade as crianças dependem do contexto não-lingüístico para estruturar seu discurso.

Já diante da manutenção da referência, verificou que na história que envolvia um só personagem principal, a criança utilizou preferencialmente as formas presumíveis para se referirem a este personagem, e formas tanto pronominais quanto pronominais para os demais personagens. Na outra seqüência de gravuras, sem um personagem central, foram preferidas as expressões nominais para a mesma função referencial. Constatou, ainda, que os mecanismos relativamente presumíveis (pronomes e anáfora zero) foram utilizados em sucessivas declarações, para o mesmo personagem que ocupava o papel de sujeito/agente em enunciados adjacentes. Quando o referente mudava de papel de uma sentença a outra, a criança recorria às expressões nominais. Por outro lado, utilizaram menos os mecanismos presumíveis (expressão nominal) para denotar um referente que não tivesse sido mencionado na sentença imediatamente precedente ou se não tivesse sido mencionado no papel de sujeito/agente em ambas as sentenças. Assim, o papel que o referente ocupa nos enunciados co-referenciais influenciaria a opção pela forma lingüística para expressar a manutenção referencial.

Hickmann conclui admitindo que o domínio das crianças com relação ao sistema referencial é tardio, acontecendo de forma progressiva, uma vez que passam, inicialmente, do uso de expressões somente dêiticas para formas ancoradas dentro do discurso. Chama atenção, ainda, para a necessidade de serem consideradas as propriedades funcional-pragmáticas dos repertórios lingüísticos das crianças ao se estudar a aquisição do sistema referencial.

Propondo-se a rever a questão da expressão referencial em textos narrativos infantis, Orsolini e Di Giacinto (1996) buscam investigar a idade com que a criança manifestaria preferência por determinada expressão referencial e a relação entre o emprego de uma ou outra forma e a familiaridade com o texto a ser reproduzido.

Para a análise, as pesquisadoras estabeleceram quatro categorias de análise: a) o tipo de forma lingüística (expressão nominal, forma pronominal, anáfora zero); b) o papel sintático ocupado; c) a posição pré-verbal ou pós-verbal; d) a função referencial.

Chegaram a alguns dos resultados seguintes: a) as formas nulas foram preferidas quando a referência era altamente acessível, enquanto as expressões nominais foram utilizadas para introdução ou reintrodução de personagem, confirmando as descobertas de Bamberg (1987); b) em crianças mais novas (4 anos), a opção pelo uso de expressões indefinidas, na introdução de referentes, revela a tentativa de reproduzir uma fórmula convencional devido a familiaridade com procedimentos típicos da narrativa ficcional convencional; c) as crianças pré-escolares, utilizam o mesmo mecanismo para reintroduzir um referente no papel de sujeito ou de objeto, não se mostrando, portanto afetadas pelas expectativas que surgem da estrutura textual da sentença anterior. Assim, concordando com Karmiloff-Smith (1985) e Bamberg (1987), as autoras afirmam que as crianças mais novas não teriam controle profundo nem do conteúdo nem da estrutura da sentença imediatamente precedente.

Embora a pesquisa de Orsolini e Di Giacinto tenha se restringido a examinar sentenças com apenas um referente animado, interessa particularmente a esta investigação pelo fato de aqui se estar analisando sentenças em que o referente encontra-se mencionado na sentença seguinte, portanto acessível, e a referência a ele ter sido feita por expressão nominal.

Vale lembrar que não se constitui objetivo deste trabalho investigar o domínio do sistema referencial, muito menos em que idade ele começa a se manifestar. No entanto, esses estudos servem de suporte teórico à análise da repetição lexical à medida que tratam, em narrativas infantis, das formas utilizadas na manutenção da referência (nominais e pronominais) e os fatores lingüísticos que condicionam o emprego de uma ou de outra forma.

Ainda que esses estudos tenham analisado as expressões referenciais, não abordaram especificamente o emprego de expressão nominal reiterada em função de manutenção de referente, estratégia que se pretende analisar aqui. O uso de uma forma plena logo após a utilização dessa mesma forma, o que constituiria a

repetição lexical de que trata este estudo, pode acenar para representações semânticas até então não desveladas.

2.3.2 A reiteração de itens e os limites internos do texto: o estudo de Ferreira e Moreira

Como a repetição encontra espaço privilegiado, e de certa forma reconhecido, na língua falada, os estudos sobre o uso desse recurso na língua escrita ainda são escassos, sobretudo os que se voltam para os textos infantis.

Ferreira e Moreira (1996), em estudo sobre as repetições levantadas em narrativas escritas de crianças e as funções que tais repetições estariam cumprindo no desenvolvimento da competência textual, defendem que nos textos infantis as reiterações cumpririam funções organizadoras do texto, tais como: marcar com clareza as fronteiras da enunciação, anular a distância entre o verbo declarativo e a declaração feita, manter bem estabelecidas as referências na história, salientar personagens principais quando colocados em ação.

Essas funções foram encontradas a partir do agrupamento dos tipos de repetições levantadas. Assim, foram identificadas repetições: a) imediatas, encontradas preferencialmente no discurso direto, com a função de enfatizar exclamações, vocativos, verbos, adjetivos, e estruturas adjetivas ou adverbiais; b) similares, sem mudança de função sintática, com elementos intercalados o elaboração final, encontrada tanto no discurso citado quanto no narrado; c) demarcadoras do discurso direto com identificação do falante no início e no final da enunciação; d) de partes da enunciação de um mesmo falante, voltadas para função comunicativa expressa por seu ato de fala (direta ou indireta); e) de verbos declarativos que separam tanto o falante do que ele diz, quanto o destinatário do que foi dito; f) imediatas de item lexicais com mudança de função, quer sintática, quer enunciativa.

As repetições encontradas tanto no discurso citado quanto no discurso narrado evidenciaríamos (exceto as primeiras) a tentativa de impor fronteiras internas ao texto, já que estariam funcionando como demarcadoras de limites na narrativa.

Nesse sentido, as autoras defendem a idéia de uma “lexicalização da pontuação” (p.16).

Ao tratarem das repetições imediatas com mudanças de função, objeto de análise deste trabalho, as autoras somente situam o contexto em que esse mecanismo específico costuma ocorrer, fronteira entre a apresentação de personagem e o começo da narrativa, com o: ela encontrou **o lobo mal e o lobo mal** queria comer a avó (p3b026), e apontam casos em que estaria sinalizando para a temporalidade das ações, como em: *O lobo entrou entrou* e comeu a vovozinha (c3m018). Sem fazer considerações a respeito, referem-se, ainda, ao fato de se encontrarem elementos inseridos no ambiente da repetição (mudança de linha gráfica, inicial maiúscula, conectivos).

Como se vê, não foram analisados, portanto, fatores levantados neste trabalho, como a função referencial expressa pelo item reiterado, o plano narrativo em que se realiza, o papel do personagem reiterado na narrativa, bem como o tipo de ação empreendida.

As autoras partem do pressuposto de que a criança “sabe que o escrito não reproduz a oralidade” e adotam uma postura, do levantamento das ocorrências às conclusões, de enxergar os mecanismos de repetição utilizados nos textos infantis “pelos olhos do produtor desses textos” e não pelo ponto de vista normativo, que discrimina de antemão as reiterações léxicas em detrimento das que julga aceitáveis e adequadas.

E é exatamente baseada no mesmo pressuposto e dotada dos mesmos olhos que esta investigação será conduzida, buscando aprofundar e ampliar resultados já obtidos sobre a repetição lexical em narrativas escritas infantis, e, quem sabe, apontar novos rumos para a compreensão dos mecanismos de que se vale o aprendiz, enquanto escritor.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Análise dos textos

3.1.1 A ocorrência da repetição

Inicialmente, procedeu-se ao levantamento da ocorrência ou ausência da repetição lexical nos 558 textos que compõem o *corpus*.

Desse primeiro levantamento, formaram-se dois grupos: um, dos textos que deixaram de apresentar repetição lexical do tipo investigado¹³; e outro, dos que apresentaram repetição lexical, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro II: Distribuição dos textos por série e classe social segundo presença ou ausência de repetição lexical (RL)

	TEXTOS SEM RL	FREQUÊNCIA %	TEXTOS COM RL	FREQUÊNCIA %	TOTAL
1B	32	62	20	38	52
2B	30	60	20	40	50
3B	43	62	26	38	69
4B	49	61	31	39	80
1M	29	51	28	49	57
2M	47	64	26	36	73
3M	53	63	30	37	83
4M	64	68	30	32	94
TOTAL GERAL	347	62	211	38	558

Assim, dos 558 textos, 347 encaixam-se no primeiro grupo (Textos sem RL) e 211, no segundo (Textos com RL). De acordo com essa distribuição, 62% do *corpus* responderiam pela ausência de repetição, e 38% pela presença de itens reiterados.

Embora o primeiro grupo registre maior percentual (62%), não se pode deixar de considerar que, de um modo geral, a repetição constitui-se recurso de uso relativamente freqüente em todas as séries, independente de classe social (escola

¹³ Os textos que compõem esse grupo podem eventualmente apresentar outro tipo de repetição, não investigada nesta pesquisa.

pública x escola particular), uma vez que a frequência registrada oscila entre 32% e 49%. Dessa forma, neste *corpus*, a repetição lexical revela-se mecanismo de recorrência freqüente, ainda que, neste trabalho, tenha sido tomada sob caráter restrito - em contextos de contigüidade.

Na classe baixa (escola pública), o nível de escolaridade parece não interferir no uso de repetição lexical, posto que a frequência é relativamente a mesma (38% a 40%) nas quatro séries. Já na classe média (escola particular), a situação se mostra um pouco diferente, chegando a sugerir uma gradação, isto é, as crianças da 1a. série usam mais repetição lexical (49%) que as da 4a. série (32%). Esse dado aponta para o domínio, por crianças mais velhas (9-10 anos), das formas lingüísticas presumíveis utilizadas para a manutenção de personagem. É o que se observa em:

Francisco Adílio (c4b008):
e ciêncon | tro com **o lobo mau** é **ele** disse |

Daniel (c4m007):
e chamou **o caçador** | **que** tirou sua vovozinha e matou o lobo mau.

Ilca Fabiana (p4b012):
e dai quando ela | estava saindo da casa dela tinha um **lobo** | **muito mal que** queria comer a vovozinha da | chapéuzinho vermelho.

Patrícia (p4m022):
Ela saiu correndo e chamou **um caçador ele** veio tirou a vó da | Chapelzinho e todos viveram felizes para sempre.

Ainda que as crianças de 4a. série (9-10 anos) utilizem mais formas vazias do que as crianças de 1a. série (6-7 anos), isso não quer dizer que deixem de lançar mão de formas plenas. Constata-se, assim, que o processo de aquisição da escrita, longe de ser linear e excludente, registra a utilização concomitante por parte de um mesmo aprendiz tanto de formas pronominais e zero anafórico quanto de expressões nominais - reiteraões lexicais - para a manutenção da referência. É o que se verifica em:

Ana Caroline (c4b001):
Era uma vez uma menina chamada | **Chapeuzinho Vermelho ela** tinha uma | Capa muito bonita.

(...) O lobo pulou em cima de **chapeuzinho** | **chapeuzinho** pegou uma faca

Hallysson (c4m010):

um dia sua mae mandou ela ir deixa uma | cestinha com comidas para sua **vovo que** estava | doente então chapeuzinho foi e encontrou | **o lobo mau** então **o lobo mau** disse

Marcos Ricardo (p4b015):

Era uma vez uma menina chamada **chapéu** | **zinho vermelho**. | Um dia **chapéuzinho vermelho** estava brincando | no jardim
(...) E atrás da árvore estava **o lobo que** escutou

Henrique (p4m017):

Era uma vez, uma menina chamada **Chapelzinho** | **vermelho**. **Ela** fu vizitar a vovó
(...) E no caminho ela | encontrou **o lobo mal, que** queria comer os doces
(...) Ela chamou **o caçador**. | **O caçador** pegou o lobo

Para Karmiloff-Smith (1981, 1985) e Hickmann (1991), a partir dos 6/7 anos, as crianças diante da produção de narrativas orais evidenciam o uso preferencial por pronomes e anáfora zero para a manutenção da referência. Assim, também no caso deste *corpus*, há exemplos de crianças, desde as séries iniciais, fazendo uso das formas presumíveis, conforme usualmente realizadas no português, como se constata nos exemplos seguintes:

Antonio Carlos (c1b002):

chapeuziu vemelho vil o lobumal **ele** | gritou | \emptyset coreu

Daís (p2m009):

No caminho ela viu um lobomau **que** estava morrendo | de fome

Marlon ((p2b008):

Chapeu zinho vermelho chegou \emptyset abriu a | porta e \emptyset disse oi vovó

Nara (c2m005)

ele chegou \emptyset comeu a vovo- | zinha \emptyset botou camisola e a toca e \emptyset deitou | na cama.

Embora as crianças desde a 1a. série utilizem as formas presumíveis para a manutenção do referente, não se pode deixar de observar que muitas, independente da série que cursam, empregam, concomitantemente ou não, expressões nominais diante dessa mesma função referencial. Assim, há de se

considerar a parcela significativa de contextos em que a repetição lexical é utilizada para manter o personagem no desenvolvimento da narrativa. É o que se passa a analisar.

3.1.2 *Repetição e funções referenciais*

Segundo Orsolini e Di Giacinto (1996), quando um personagem é introduzido no discurso, as referências subseqüentes a ele são realizadas com formas que variam de acordo com a saliência e a riqueza fonológica e semântica: pronomes e anáfora zero para manter a referência e expressões nominais para reintroduzir o referente quando não estivesse facilmente acessível no contexto enunciativo.

Com relação aos 211 textos focalizados, vale salientar que as 273 ocorrências de repetição lexical encontram-se em posição de manutenção de um referente. Assim, nesses casos, a criança, contrariando o uso de forma lingüística esperada para a manutenção – pronomes e anáfora zero – opta por expressões nominais reiteradas, mesmo o referente tendo sido mencionado no contexto imediatamente precedente e estando, desse modo, altamente acessível, como se vê em:

Nayara (c3m002):

(a chapeuzinho vermelho) foi chamar **o homem** e **o homem** | cortou a barriga dela

Luís Antonio (p3b051):

ela encontrou **o lobo** | **mau o lobo mau** aprisionou a chapeuzinho | vermelho

Nos dois exemplos, o personagem é introduzido e, no enunciado imediatamente posterior, mantido através da repetição do mesmo item lexical. Portanto, a criança, diante da manutenção do personagem, fez uso de uma forma plena quando o esperado seria o emprego de uma forma pronominal, já que o referente havia sido mencionado no enunciado anterior, sendo, em contextos como esse, facilmente recuperável.

Buscando-se uma interpretação para esse uso singular da repetição lexical, procurou-se levantar a função referencial desempenhada pelo item anteriormente citado. O passo seguinte foi, então, atribuir uma categorização para cada repetição lexical encontrada. Assim, registraram-se RLI, quando a repetição lexical manifestava-se após introdução, RLM quando após manutenção e RLR quando após reintrodução do referente. Dessa forma, chegou-se ao quadro seguinte:

Quadro III: Distribuição da repetição segundo função referencial por série e classe social

	RLI	%	RLM	%	RLR	%	TOTAL DE RL
1B	20	72	2	7	6	21	28
2B	15	60	1	4	9	36	25
3B	21	57	4	11	12	32	37
4B	17	43	1	2	22	55	40
1M	19	54	5	14	11	32	35
2M	17	55	1	3	13	42	31
3M	22	59	1	3	14	38	37
4M	22	55	6	15	12	30	40
TOTAL	153	56	21	8	99	36	273

Das repetições lexicais encontradas, a mais recorrente - 56% - é a que se realiza após a introdução de um referente. Esta tendência pode ser observada em todas as séries da classe média (escola particular) e somente nas 1a., 2a., e 3a. séries da classe baixa (escola pública), posto que na 4a. série - classe baixa há um número maior de repetições lexicais após a reintrodução.

A explicação para a maior ocorrência após a introdução do referente parece se justificar pela própria força dessa função referencial. A introdução de um personagem cria expectativa sobre a sua ação na narrativa e essa ação que vai ser empreendida parece cobrar a "explicitude" de seu agente - função que, pelo menos, o zero anafórico revela-se ineficiente para desempenhar. Torna-se, pois, necessário, que o sujeito da ação a se desenrolar esteja claro, marcado, não por formas nulas, pobres de significação, mas explicitamente por formas plenas, enriquecidas de conteúdo semântico.

O personagem que entra em cena constitui informação nova; é ele que desse momento em diante vai ser o centro das ações narrativas, até que outro apareça e

venha lhe tirar o *status* de tópico. Na verdade, a reiteração revela uma implícita necessidade de manter focalizada a informação que acabou de ser fornecida.

No caso do citado enunciado da Nayara (c3m002), por exemplo, a audiência é informada de que Chapeuzinho Vermelho “foi chamar o homem” (o caçador) e esse homem chamado deve permanecer em cena, pois o evento seguinte - “cortou a barriga dela” - dependerá de sua atuação, enquanto desencadeador da ação (é o homem chamado que cortará a barriga dela). Assim, uma vez que o personagem foi introduzido, a criança deixa de recorrer a mecanismos de pressuposição - pronomes, anáfora zero - e lança mão da reiteração, da repetição do mesmo item, para assegurar a evidência (permanência em cena) do referente, do personagem que vai constituir-se agente da ação seguinte. Como já foi dito, as expressões nominais respondem por uma expressividade semântica maior que as formas presumíveis. Por esse motivo, tanto a pronominalização quanto o zero anafórico, por seu caráter dêitico e sua reduzida carga semântica, revelar-se-iam “impotentes” para reafirmar um referente, ainda que este tenha acabado de ser mencionado.

Tais formas, do ponto de vista da criança, possivelmente não dariam conta de, simultaneamente, representar o referente, traduzir o seu significado e ainda responder pela sua extensão semântica. A extensão semântica é empregada aqui para falar dos sentidos que se vão sobrepondo ao longo do desenvolvimento de um referente na narrativa. Assim, o sentido que, por exemplo, o personagem ‘lobo mau’ tem em sua primeira referência não é o mesmo que adquirirá em suas referências subseqüentes.

Constate-se, a título de ilustração, o anteriormente citado enunciado de Luís Antonio (p3b051), *ela encontrou o lobo mau o lobo mau aprisionou a chapeuzinho vermelho*, em que a primeira entrada do lobo mau refere-se à representação do lobo mau que é encontrado pela Chapeuzinho Vermelho; a segunda referência diz respeito ao lobo mau que foi encontrado e ainda acrescenta-lhe o sentido de ser aquele que aprisionou Chapeuzinho. Percebe-se, dessa forma, uma acumulação de sentidos que se vão incorporando ao mesmo referente. A carga semântica vai sendo, portanto, gradativamente estendida à medida que o referente é retomado e a ele são atribuídas ações específicas. A repetição lexical, diante dessa carga de significação expressiva, indicaria uma tentativa de escapar da baixa representatividade semântica imposta pela pronominalização.

Portanto, o que se afirma aqui é que a repetição lexical contígua é justificada pelo fato de tanto o zero anafórico quanto a pronominalização revelarem-se enfraquecidos para sustentar a manutenção de um referente - e todo o seu significado - face à reduzida espessura semântica, característica de tais recursos lingüísticos.

Vejam-se alguns exemplos, já que se trata de um procedimento bastante recorrente no *corpus* analisado:

Fernando (p1b012):

Ela chamo **o caçador o casado** tirou a vovó do lobo mau.

Paulo Cesar (p3m006):

E a menina foi para floresta esquecendo do conselho | de sua mãe encontrou **um lobo** e **o lobo** disse

Joyce (c4b012):

e ele deu um salto e correu | atrás da **menina** e **a menina** como muito | sabida ela chamou o casa do

Pode-se observar que Fernando e Paulo Cesar introduzem o personagem (o caçador, no primeiro caso e o lobo, no segundo) e no enunciado imediatamente subsequente atribuem uma ação ao personagem referido (tirar e dizer, respectivamente). No momento em que o personagem que foi somente introduzido responderá por uma ação imediata, ele ganha extensão semântica e essa extensão é então assinalada pela repetição do mesmo item lexical. A repetição se prestaria, dessa forma, a sustentar um tópico sentencial¹⁴ que responderá por uma ação que contribuirá para a expansão do significado do item reiterado.

Examinando o exemplo de Joyce, constata-se que ela também mantém o personagem introduzido por repetição lexical (*a menina*), e, como o item reiterado se distancia da ação que irá empreender (*chamou o casa do*) por intercalação de conferência não de uma ação, mas de um atributo (*muito sabida*), ela sente a

¹⁴ Adota-se aqui o conceito de tópico sentencial proposto por Marcuschi (1992). O autor estabelece distinção entre tópico sentencial e tópico discursivo. O primeiro situado no nível das relações locais, comprometidas com a linearidade do texto; o segundo situado no nível das relações globais, envolvidas na tessitura mais ampla do texto. Embora o autor admita não estar certo sobre as noções apresentadas, já que tanto uma quanto outra não deixam de ser uma noção discursiva, entende-se que essa ressalva não chega a interferir na condução da análise que ora se propõe.

necessidade de voltar a reafirmar o referente e dessa vez via forma pronominal (*ela*), agora respaldada pelo item reiterado.

Contrastem-se, com os exemplos citados, os trechos abaixo em que a criança contrariamente faz uso da forma pronominalizada e, em seguida, recorre à repetição lexical, redundando numa dupla referência.

Amanda (c4m002):

A vovó dela | estava doente e a mãe dela pediu que **ela**, **a cha-** | **pelzinho** foce visitar a sua avó

Jocelina (p4b013):

O lobo saiu na frente e chegou a casa da vovô **ele chapeuzinho** | Pateu na porta e falou

Verifica-se nesses exemplos que pelo caráter dêitico do pronome e por estar em cena mais de um referente, a criança sente a necessidade de ratificá-lo através da expressão nominal, a fim de desfazer a ambigüidade, já que a forma pronominal atenderia tanto a um quanto a outro personagem. No exemplo de Jocelina, ressalte-se o fato de Chapeuzinho ser um nome do gênero masculino e representar um personagem do sexo feminino. Em ambos os casos, o emprego da forma plena não chega a constituir repetição (contígua). No entanto, em Antonio (o exemplo a seguir), é a repetição do item que evita uma possível ambigüidade, já que a forma pronominalizada atenderia a um referente que não seria o focalizado no enunciado seguinte.

Antonio (c3b006):

Era uma vez Chepéuzinho vermelho e sua | mãe e sua **vovózinha a vovózinha** estava doente

Dessa forma, a repetição lexical estaria servindo a um desfazimento prévio de uma ambigüidade, que não se instaura justamente pela utilização do mesmo item lexical.

Voltando a Amanda e Jocelina, é oportuno observar que ambas, em outros contextos, utilizam-se da pronominalização sem recorrer à explicitação do referente.

Amanda (c4m002):

o lobo era o unico | da flores ta. **ele** es tava louco de fome e foi | para a casa da vovó.

Jocelina (p4b013):

Era uma vez uma menina que se chamava **chapeuzinho** | **Vermelho** um dia **ela** estava brincando.

Como se vê, nesses contextos, um só personagem está em cena, não havendo, pois, necessidade de endossar a referência, uma vez que não se configuraria caso de ambigüidade.

Tomando-se, agora, a frequência da repetição após a reintrodução - 36% - e considerando-a juntamente com a repetição após a introdução - 56% - chega-se a quase totalidade das repetições lexicais levantadas - 92%. Dessa forma, tanto a introdução quanto a reintrodução de um personagem mostram-se relevantes diante da manutenção desse mesmo referente no enunciado seguinte.

Vale lembrar que os procedimentos lingüísticos utilizados para estabelecimento de funções referenciais são os mesmos quer para a introdução quer para a reintrodução. Sob esse aspecto, manter por reiteração lexical um personagem que está sendo reintroduzido é perceber que ele está novamente entrando em cena; é atribuir-lhe o mesmo destaque dado no momento da sua introdução; é, em última instância, devolver-lhe a atenção que, por algumas seqüências narrativas, esteve voltada para outro referente. É o que ilustra o exemplo a seguir:

Carlos Alexandre (c3b009):

quando chapeuzinho | apareceu tomou um susto quando | viu o lobo e saiu correndo pe- | dindo socorro apareceu um caçado e atirou no **lobo** e o **lobo** | saiu correndo pela floresta.

Já após manutenção, a reiteração lexical revela-se baixa - somente 8%, uma vez que não se justificaria pelo fato de a própria função referencial se encarregar de sustentar a evidência do referente. Nessa situação, o personagem é mantido através de enunciados sucessivos e a sua própria condição de tópico assegura a sua permanência em cena, como em:

Cecília (p2m009);

O lobo pegou um atalho, e bateu na porta da casa da vovó, a vovó falou | pode entra. | O lobo subiu a escada, e chegou e comeu a avó.

Em Cecília, observa-se que o personagem lobo mau é reintroduzido e mantido por formas esperadas - expressão nominal (*o lobo*) e anáfora zero, respectivamente. A manutenção é reafirmada nos enunciados sucessivos tanto pelo zero anafórico quanto pela posição de tópico que o referente ocupa na sentença precedente. Não é, no entanto, o que se verifica em:

Viviane (c3b005):

Depois **ela** ficou catando flores para a vovó e apa- | recebeu o lobo e disse que podia ficar ai catando | flores que não existia **lobo** aqui. | E **o lobo** foi correndo pelo caminho do rio.

Viviane, que anteriormente fizera uso de uma forma pronominal (*ela*) para referir-se a Chapeuzinho Vermelho, recorre no período seguinte à repetição lexical. Constata-se, por outro lado, que embora o lobo não tenha sido introduzido na posição de tópico (*apareceu o lobo*), ele tem sua manutenção assegurada pela forma anafórica presumível (*disse*), contudo esse recurso se mostra pouco eficiente para continuar mantendo-o, mesmo que tenha sido novamente explicitado. Para ela, ainda que aparentemente redundante, parece tornar-se necessário evidenciar que o lobo de que fala não é aquele mencionado no enunciado imediatamente anterior, generalizado, que existe nas florestas, mas sim um particular, o que apareceu e conversou com ela.

Ressalte-se, ainda, o fato de o lobo, enquanto referente, ser primeiramente introduzido (*apareceu o lobo*), em seguida responder por uma ação na narrativa (dizer algo a Chapeuzinho Vermelho) e logo depois passar a uma condição passiva, transformado em uma entidade do cenário (*não existia lobo aqui*). No período posterior, o lobo volta a responder por mais uma ação na narrativa, desta vez dinâmica (*foi correndo pelo caminho do rio*), quando é, então, novamente enunciado explicitamente. A manutenção por repetição lexical estaria funcionando nesse contexto como uma retomada do lobo agente que, enquanto tal, necessita estar claramente enunciado, por expressão nominal.

Já em outros contextos, também de manutenção do referente, a repetição lexical revela-se prescindível, porquanto as formas presumíveis conseguem responder por consecutivas retomadas, do mesmo referente, conforme se ilustra a seguir:

Rafael (p2m023):

Era uma veis uma garota que si chamava o **Chapeuzinho vermelho**. Um dia o **Chapeuzinho vermelho** foi levar auguns doces para sua vovó. Nomeio do caminho **ela** emcomtrou olobo mau. E **ela** disse quem é voce

Ana Caroline (c4b001):

O lobo pulou em cima de **chapeuzinho chapeuzinho** pegou uma faca Ø cortou sua barriga e de la Ø tirou sua avó.

Tanto Rafael quanto Ana Caroline se valem da repetição lexical para manter o personagem, quer após sua introdução (no primeiro caso), quer após sua reintrodução (no segundo caso). Uma vez assegurada a manutenção, via repetição lexical, ambos sentem-se à vontade para, nos sucessivos enunciados, continuar focalizando o referente através da recorrência às formas presumíveis, pronome e anáfora zero, respectivamente, não mais fazendo uso da reiteração do mesmo item. Este fato parece explicar a baixa produtividade da repetição lexical após manutenção e conseqüentemente a sua completa ausência nos grupos 1B, 2M e 3M do Ceará e 2B, 3B e 4B do Paraná.

Até aqui, pretendeu-se mostrar que a baixa densidade semântica e o caráter dêitico das formas presumíveis - pronome e anáfora zero – que não respondem satisfatoriamente pela carga de significação que um referente carrega, favorecem, na narrativa infantil, o uso de expressões nominais, formas plenas, recursos pouco esperados para a manutenção de um referente, configurando caso de repetição lexical contígua. Este tipo de repetição encontra-se, também, associado à função de introdução e à de reintrodução. À primeira, com maior incidência, justificada pela própria força da introdução de um personagem: é ele que centralizará as ações dos eventos a serem narrados; à segunda por funcionar como uma nova introdução, merecendo, pois, o mesmo tratamento. Com a introdução ou reintrodução de um referente concorre ainda a necessidade estabelecida de evitar ambigüidade nos contextos em que mais de um personagem compartilha determinado espaço narrativo, diante do qual uma forma pronominal poderia, se empregada, referir-se a qualquer um dos referentes envolvidos.

3.1.3 *Repetição e relevância*

Para esta análise, o emprego da repetição lexical após introdução e reintrodução de personagem, motivada pela espessura semântica reduzida das formas presumíveis, indicaria o possível intento da criança na busca por deixar marcado no texto escrito que o personagem que acabou de ser referido e que se está constituindo informação dada, parte do enredo, vai se destacar, vai passar a agir, a tomar relevo na seqüência narrativa imediatamente subsequente. É, pois, a repetição lexical que servirá para marcar, no enunciado seguinte, a relevância desse personagem já referido.

Tentando melhor compreender a questão que ora se destaca, procurou-se dar continuidade à investigação considerando o plano narrativo - Figura ou Fundo - em que a repetição se realizava. Buscou-se com esse procedimento verificar se o item reiterado marcava sua relevância em seqüências que compunham o plano saliente da narrativa, posto que é nesse plano que os fatos mais relevantes são reproduzidos. Dessa forma, foram considerados tanto o enunciado em que o item matriz figurava quanto o enunciado seguinte em que o item era reiterado.

Com base nos conceitos de Figura e Fundo instituídos por Hopper (1979), foram, então, estabelecidos quatro contextos, exemplificados abaixo, que resultaram no quadro seguinte:

1. Figura - Figura (Fg/Fg): o item matriz apresenta-se em um enunciado caracterizado como Figura e o item reiterado também faz parte de um enunciado-Figura, como em:

Evandro (c3b003):

e chamou o | cassador e o cassador matou o lobo;

2. Figura - Fundo (Fg/Fd): o item matriz apresenta-se em um enunciado-Figura e o item reiterado em um enunciado-Fundo, como em:

Marcelo(c2m007):

e chapeshinho | vermelho foi buscara ajuda de um | casador e o casador estava atrás |dele;

3. Fundo - Figura (Fd/Fg): o item matriz insere-se em um enunciado-Fundo e o reiterado em um enunciado-Figura, como em:

Alexandre (p1m002):

Era uma zeis uma menina chmada chpiuziho | vermelho e um dia o chpéuziho vermelho | foi levas disihos para a vovósiho; e

4. Fundo - Fundo (Fd/Fd): tanto o item matriz quanto o item reiterado inserem-se em enunciados-Fundo, como em:

Heloísa (p4m056):

Era uma vez uma menina chamada Chapelsinho vermelho. Chapelsinho adorava, brincar de boneca jogo etc.

Quadro IV: Frequência da Repetição Lexical por série e classe social conforme plano narrativo

	Total de RL	Fg/Fg	Fg/Fd	Fd/Fg	Fd/Fd
1B	28	24 (86%)	-	2 (7%)	2 (7%)
2B	25	18 (72%)	1 (4%)	5 (20%)	1 (4%)
3B	37	30 (81%)	2 (5,5%)	2 (5,5%)	3 (8%)
4B	40	31 (77,5%)	2 (5%)	5 (12,5%)	2 (5%)
1M	35	24 (69%)	3 (9%)	6 (17%)	2 (5%)
2M	31	23 (74%)	4 (13%)	4 (13%)	-
3M	37	20 (54%)	4 (11%)	6 (16%)	7 (19%)
4M	40	27 (67,5%)	1 (2,5%)	10 (25%)	2 (5%)
GERAL	273	197 (72%)	17 (6%)	40 (15%)	19 (7%)

Dos contextos levantados, o que se mostrou mais produtivo foi o Figura - Figura, com 72% (197 ocorrências), seguido do Fundo-Figura, com 15% (40 ocorrências) do total das repetições lexicais. Sabendo que os contextos que possibilitam a relevância são justamente esses dois, Fg/Fg e Fd/Fg, posto que o item reiterado insere-se em um enunciado do plano saliente, esse resultado confirma o que se vem afirmando, isto é, a repetição lexical acentua a relevância de um item já referido.

Considere-se que o enunciado compõe-se de tópico e comentário. Retomando, agora, o fragmento de Evandro (c3b003), por exemplo, tem-se o caçador sendo introduzido no comentário (*e chamou o cassador*), passando imediatamente a tópico na sentença seguinte (*e o cassador matou o lobo*). O caçador é mantido em cena, tendo mudado de posição, por meio da repetição lexical. Saiu, portanto, da condição de constituinte do predicado, ou comentário, de um enunciado-Figura para ser alçado a tópico, na função de sujeito, no enunciado seguinte, também do mesmo tipo, Figura.

É como se o personagem saltasse de uma posição estática, em que exerce um papel receptivo, passivo, para uma posição dinâmica, com papel ativo, em que a atenção deverá estar voltada para as ações que irá realizar. O item repetido

expressa, pois, sua relevância dentro do plano saliente exatamente pela reiteração. O referente introduzido, enquanto informação nova e parte da Figura, “necessitaria” ser enfatizado no enunciado seguinte, já que tanto o primeiro enunciado (do item matriz) quanto o segundo (do item reiterado) pertencem ao mesmo plano narrativo. Uma vez que estão em planos do mesmo caráter, salientes, um outro recurso, então, se faz necessário para marcar a relevância do referente que está sendo mantido: a repetição lexical.

A função da repetição lexical contígua, empregada diante da manutenção de um personagem, parece ser, portanto, a de marcar a relevância do referente, assinalando que o personagem de quem se está falando passou de elemento focalizado ao próprio foco da ação narrativa. Uma vez que o personagem muda de posição, as formas vazias, caracterizadas pela baixa informatividade semântica, não sustentariam competência para responder ao mesmo tempo pela representação do referente e por sua alteração de traço semântico. A reiteração atenderia, então, a uma espécie de *sinalização de inversão de traço semântico*, isto é, a repetição seria a marca da transição de uma situação receptiva, em que o referente vê-se numa posição inativa, para uma situação participativa, em que o referente desfruta de uma posição agentiva. Com a repetição, a criança estaria, assim, apontando a relevância do referente, reiterado por ter passado de constituinte focalizado, receptivo, a constituinte foco, participativo.

Pretende-se, com esse enfoque, apor à análise da estruturação interna da sentença (sintaxe) uma dimensão funcional, do ponto de vista discursivo, voltada para a carga informacional do enunciado produzido pela criança, uma vez que estaria escrevendo algo para alguém que vai ler o seu texto e, conseqüentemente, necessitará compreender o que, e como, está sendo dito.

Tomada sob esse aspecto, é procedente afirmar que a repetição deflagraria a busca da criança, em processo de aquisição da linguagem, pela forma semanticamente mais expressiva para fazer valer sua intenção comunicativa. Ela talvez perceba a baixa espessura semântica das formas presumíveis e possivelmente ainda não confie no emprego de tais recursos para traduzir a situação discursiva que se impõe para ser representada no texto escrito. Diante, então, de contextos em que o agente do processo verbal deve estar claramente enunciado, já que o peso da trama em determinado espaço narrativo recai sobre

ele, a criança recorre às reiteraões lexicais. Dessa forma, a repetição lexical desempenharia importante papel no texto escrito e, ao contrário do que atestou Bessa Neto (1991) no texto adulto, serviria de âncora para a progressão narrativa.

Seria um tanto simplista supor que a repetição refletiria um mecanismo de referência da oralidade transposto para o texto escrito. Na introdução deste trabalho, afirmou-se que a criança, desde cedo, se dá conta das especificidades da língua escrita (ainda que não domine os recursos do padrão normativo). Logo, parece sensato crer que esse tipo de repetição lexical, na realidade, evidencia intentos do aprendiz na aquisição do sistema referencial, ainda em processo. Portanto, até chegar a confiar e usar com propriedade esse sistema, a criança passa por etapas que a habilitarão no uso dos mecanismos de recorrência, adequados ao texto escrito.

Não se quer dizer com isso que o sistema lingüístico não reconheça a repetição como mecanismo legítimo para o estabelecimento de referências no texto. Sabe-se que a reiteração de um item, mesmo a imediata, constitui recurso de coesão, com funções determinadas dentro do discurso, tais como: explicitar o tópico em um enunciado novo (Ramos, 1983), favorecer o desdobramento de uma oração (Bessa Neto, 1991), reintroduzir o tópico discursivo (Marcuschi, 1992), entre outras. Contraste-se que a forma pronominal poderia exercer essas mesmas funções, no entanto o produtor do texto recorre à repetição do mesmo item lexical.

Uma vez que o escritor principiante ainda não domina mecanismos para camuflar a repetição, como a paráfrase, por exemplo, é natural que faça uso da reiteração para continuar enunciando um referente que se constituirá tópico da sentença seguinte. O empobrecimento da carga semântica da forma presumível favorece, assim, o recurso da repetição. Portanto, à repetição cabe a tarefa de manifestar a relevância do personagem mantido, que se encontra em situação de alteração de traço semântico.

Com relação aos contextos Fg/Fd e Fd/Fd, convém lembrar que neles não se está diante de inversão de traço semântico (passagem da condição de inativo a agentivo), nem de inserção no plano saliente (o item reiterado insere-se em enunciado-Fundo), e nem de exclusão de uma forma pronominal (aceita-se pronome no lugar do item repetido), mas mesmo assim a criança opta pela repetição da expressão nominal, conforme se vê em:

1º) Fg/Fd

“Então lá se vai **Chapeuzinho vermelho**. Mas **a Chapeuzinho vermelho** era muito teimosa” (Stefanie - p1m017)

“ai ela foi pelo | o lugar da **laguma** ai **ologumau** não tava em casa” (Fernanda - c2b019)

“e chapesinho vermelho foi buscara ajuda de **um** | **casador** e **o casador** estava atrás dele” (Marcelo - c2m007)

“encontrou | **o lobo** mais como **o lobo** sa sabia” (Alex - p3b002)

“E dai o lobo checou perto da casa | da **vovo** e dai **a vovo** estava la dentro da | casa” (Alexandre - p3m043)

“e deitou-se na cama | da **vovozinha** quando **a vovozinha** estava ja dentro | do guarda-ropa” (Magda - p4b046)

“e conseguiu chegar a casa do | vovó antes que **Chapéuzinho, Chapéuzinho** esta- | va quase chegando” (Rafael - p4m067)

2º) Fd/Fd

“Oxapeusinho vermelho estava pegando frutas para | **vovosinha. A vovosinha** estava na cama.” (Orestes - p1m039)

“Era uma ves **a chapezinho Vermelho** | **O Chapeuzinho vermelho** estava brincando no jardim da sua | casa” (Simone - p2b025)

“Era uma vez, uma menina | que se chamava, **chapelzinho** | **vermelio**. | **Chapelzinho vermenho**, era | uma menina muito trabalha- | dora.” (Márcia - p3b039)

“O lobo mauvado estava atrais do **chapeu zinho vrmelho**. | **Chapeu zinho vrmelho** estava colhendo for para a vovó.” (Gisela - p3m021)

“Era uma vez uma garotinha que era | conhecida como **chapeuzinho vermelho, chapeuzinho** tinha | uma mãe” (Márcio - c4b018)

“Era uma vez uma menina chamada **Chapelsinho vermelho** . | **Chapelsinho** adorava, brincar de boneca jogo etc.”(Heloísa - p4m056)

O que se observa nesses casos, como também nos outros, é a alteração da função sintática. Ou seja, na oração precedente o item matriz desempenha papel sintático distinto do desempenhado pelo item reiterado no enunciado seguinte e essa alteração motivaria o emprego da repetição.

A análise desses exemplos vem reforçar o que Hickmann (1991) revelou. As crianças, assim como os adultos, diante da manutenção da referência, recorrem menos aos mecanismos pressupostos, optando pelas formas nominais, quando o referente não ocupa o mesmo papel sintático em ambas as sentenças: precedente e subsequente.

Assim como em Hickmann (*op.cit.*), é corroborada aqui a influência do papel sintático desempenhado pela entidade lingüística na opção pelo mecanismo

lingüístico a ser utilizado na remissão a essa entidade. De fato, na maioria dos exemplos deste *corpus*, a opção pela expressão nominal encontra-se associada à alteração do papel sintático do item reiterado. Uma ilustração clara desse fato é o trecho abaixo:

Roberto (c2m025):

E o lobo se levantou da cama e Ø correu | para pegar **Chapeuzinho**, mas **Chapeuzinho** se escondeu | atrás do armário e Ø ficou gritando socorro | socorro | e **os caçadores** ouviram | e Ø derrubaram a | porta e Ø agarraram o lobo Ø prenderam o lobo | Ø cortaram a barriga do lobo, Ø tiraram a vovózinha | lá de dentro e a vovózinha convidou o caçado e | a mãe de chapeuzinho para comer os deliciosos doces

Nota-se que os personagens mantidos através de expressão nominal - Chapeuzinho e vovózinha - sofreram alteração em seu papel sintático (passaram de complemento verbal a sujeito). Ao passo que os personagens (re)introduzidos que não passaram por mudança de papel sintático - o lobo e os caçadores - dispensaram reiteração e tiveram suas referências imediatamente subsequentes realizadas através de formas presumíveis, no caso a anáfora zero.

Importa, ao mesmo tempo, salientar a condição de tópico que o referente reiterado ocupa no enunciado em que está inserido. Como em todos os outros contextos, o item reiterado foi (re)introduzido no comentário, passando a tópico na sentença imediatamente posterior. É, portanto, a partir do item reiterado, constituído tópico, que novas informações serão acrescentadas. Como dizem Mateus *et alii*, “um tópico tem a função cognitiva de **seleccionar** e **activar** um elemento existente na memória passiva do alocutário, transferindo-o para uma memória activa em que possa ser combinado em novos elementos cognitivos introduzidos pelo comentário.” (1989:149). Confere-se, pois, importância à posição de tópico, necessária ao item a ser mantido por expressão nominal.

Por outro lado, é oportuno lembrar que a mudança de função sintática não acontece em todos os enunciados contíguos em que se faz opção pelo uso de expressão nominal para manutenção de um referente. Há no *corpus*, ainda que raros, três exemplos de crianças que fazem uso de expressão nominal mesmo quando o item é mencionado no mesmo papel sintático: tanto o item matriz quanto o reiterado funcionam como sujeito. É o caso de:

Flaviano (p1b013):

coda pari xum **casado** | **casado** pago lobom mado lobom
(quando aparece um caçador caçador pegou lobão matou lobão)

Cleber (p2b021):

um dia apareceu **o lobo mau** e **o lobo mau** foi na casa da vovó

Windsor (p4m075):

- Tchaumãe | Disse **Chapeuzinho**. | **Chapeuzinho** foi e no meio do caminho ela | encontrou o lobo mau. | O lobo mau disse: | - Onde você vai? |

Permita-se aqui uma observação. Nos três exemplos, observa-se um procedimento comum: a posposição do sujeito no enunciado do item matriz. Ao passar de posposto a anteposto ao verbo (posição do sujeito mais confortável ao padrão frasal do português) deu-se a repetição lexical. Embora a incidência desse contexto de repetição só tenha sido encontrada nesses trechos, é razoável supor que a repetição lexical aqui estaria sendo motivada por uma tendência à retomada da ordem direta dos constituintes oracionais, e conseqüentemente a possibilidade de conferir ao sujeito a posição de tópico.

A despeito desse fato, pode-se constatar a pertinência da posição de tópico, mesmo não havendo alteração do papel sintático. Confirma-se, assim, que desempenhando ou não papel sintático diferente do enunciado precedente, para a primeira ocorrência da manutenção da referência é necessário que o referente ocupe a posição de tópico, o que lhe confere destaque dentro da narrativa. E é justamente a referência reiterada que promove o estabelecimento do tópico.

Uma vez assegurada essa condição, com a repetição do mesmo item, a criança passa, então, a fazer uso dos mecanismos de pressuposição, conforme se ilustra a seguir:

Ademilson (p3b052):

chamou **o caçado o caçador** | correu pra casa da vovó e pinba Ø matou o lobo. |

Ana Caroline (c4b001):

O lobo pulou em cima de **chapeuzinho** | **chapeuzinho** pegou uma faca Ø cortou sua barriga e de lá Ø tirou sua avó. |

Constata-se, dessa forma, que para continuar falando de uma entidade é necessário que ela ocupe a posição de tópico, ainda que essa necessidade implique reiteração contígua de um mesmo item lexical.

Uma outra observação a se destacar em contextos cujo item reiterado insere-se em um enunciado-Fundo é o fato de o escritor se ver diante da contingência de representar, no texto escrito, situações discursivas adjacentes e distintas, que têm espaço de tempo compartilhado. Ele precisa trazer para o momento da fala acontecimentos que se apresentam, no momento da referência¹⁵, envolvidos numa relação de simultaneidade.

Mateus *et alii* definindo “estados de coisas simultâneos”, afirma que há ocorrência de simultaneidade quando se tem dois eventos que compartilham um mesmo intervalo de tempo ou quando um deles se realiza “num intervalo de tempo que intersecta o intervalo de tempo do outro” (1989:310).

Haveria, dessa forma, explícita ou implicitamente manifesta, uma concomitância do tempo em que os eventos se sucedem no mundo narrado. É o que se passa a analisar em alguns dos exemplos citados nas páginas 57-58, que se encaixam nesse paradigma.

Fernanda (c2b019):

aí ela foi pelo | o lugar da laguma aí ologumau não tava em casa ai a laguma foi para casa da vovozinha e a logumau comeu a vovó

Marcelo (c2m007):

e chapesinho vermelho foi buscara ajuda de um | casador e o casador estava atrás dele e as futa estava com o lobo mal | e o casador atirou com sua metralha- | dora no lobo mal.

Alex (p3b002):

encontrou | o lobo mais como o lobo sa sabia que era uma menina e o cachoro | sidisvarusou

Alexandre (p3m043):

E dai o lobo checou perto da casa | da vovo e dai a vovo estava la dentro da casa quando a vovo apriu a porta da | casa pegou e o lobo prendeu o | vovo

¹⁵ Os conceitos de **momento da fala** - “momento da realização da fala, o momento em que se faz a enunciação sobre o evento (processo ou ação); é o tempo da comunicação”; e **momento da referência** - “tempo da referência; o sistema temporal fixo com respeito ao qual se define simultaneidade e anterioridade; é a perspectiva do tempo relevante, que o falante transmite ao ouvinte, para a contemplação do **momento do evento**” - “momento em que se dá o evento descrito, o tempo da predicação” foram tomados de CORÔA, Ma.Luiza M.S. *O tempo nos verbos do português* - uma introdução à sua interpretação semântica. Brasília: Thesaurus, 1985.p.42.

Magda (p4b046):

deitou-se na cama | da vovozinha quando a vovozinha estava ja dentro | do guarda-ropa o chapéuzinho bateu na porta

Rafael (p4m067):

e conseguiu chegar a casa do vovó antes que Chapéuzinho, Chapéuzinho esta- | va quase chegando e avistou a tabuleta que | o lobo havia colocado

Orestes (p1m039):

Oxapeusinho vermelho estava pegando frutas para | vovosinha. A vovosinha estava na cama. | Mas o lobumau estava imdo para a casa | da vovosinha. | Ele bateu naporta da casa da | vovosinha

Gisela (p3m021):

O lobo mauvado estava atrais do chapeu zinho vrmelho . | Chapeu zinho vrmelho estava colhendo for para a vovó. | Em quanto isso o lobo foi na casa da vovó e pegou e escondeu a vovó dentro do armário

Tomando inicialmente como exemplo o trecho de Fernanda (c2b019), pode-se interpretá-lo da seguinte forma: quando Chapeuzinho Vermelho (*ela*) ia pelo lugar do lobo mau ele não estava lá. A simultaneidade encontra-se marcada pelo emprego do imperfeito, indicando que os dois eventos ocorrem no mesmo intervalo de tempo, em que ocorre a referência.

No trecho de Marcelo (c2m007), mesmo que não haja emprego de um marcador temporal (advérbio de tempo) estabelecendo com o tempo verbal uma relação explícita entre os eventos, a simultaneidade também é manifesta e compreendida, através do imperfeito que assegura essa relação.

Como afirma Ilari (1997:15), “à falta de indicações mais específicas, dadas por exemplo pelos adjuntos de tempo, o co-texto anterior fixa geralmente o momento de referência da oração seguinte”. Assim, uma interpretação autorizada do conteúdo proposicional do trecho em destaque seria: ao mesmo tempo que Chapeuzinho Vermelho foi buscar ajuda do caçador (para pegar o lobo mau), ele já estava atrás dela.

Em Alex (p3b002), observa-se uma concomitância entre ação física (encontrar) e uma ação mental (saber). Para melhor compreender a temporalidade lingüística em Alex, é preciso tomar um contexto maior.

Entam (Chapeuzinho) voi pasando pela a floresta encontrou | o lobo mais como o lobo sa sabia que era uma menina e o cachoro | (lobo mau) sidisvarusou (se disfarçou) aonde você está indo para casa da minha vô se eu divese | uma vô eu levava flor

A simultaneidade encontra-se estabelecida uma vez que Alex quer dizer que o lobo mau é encontrado (*encontrou o lobo*) e no momento do encontro ele (lobo) se dá conta de que está diante da menina que ele sabe ser Chapeuzinho Vermelho (*mais como o lobo sa sabia que era uma menina*). Essa afirmação pode ser conferida no enunciado seguinte, quando Alex, dando continuidade à narrativa, cita o fato de o lobo (*cachoro*) ter-se aproveitado daquele momento para se disfarçar e assim poder distrair a menina para, então, chegar primeiro à casa da vovó.

Com Alexandre (p3m043), a interpretação não é diferente. Quando enuncia *E daí o lobo checou perto da casa da vovo e daí a vovo estava la dentro da casa* está dizendo: quando o lobo mau chegou na casa da vovó ela estava em casa. São, portanto, dois momentos simultâneos.

Esse procedimento pode ser estendido aos outros trechos mencionados. O que se pretende, pois, destacar é que em todos eles se configura uma relação de simultaneidade. E essa relação de simultaneidade se estabelece no espaço narrativo entre um enunciado que faz referência a um item e o subsequente que irá retomá-lo para acrescentar-lhe uma circunstância ou causa.

Assim, tem-se uma circunstância de lugar em Fernanda (*tava em casa*), Marcelo (*estava atrás dele*), Alexandre (*estava la dentro da casa*), Magda (*estava ja dentro do guarda-ropa*), Orestes (*estava na cama*); uma circunstância de tempo em Rafael (*estava quase chegando*), Gisela (*estava colhendo for para a vovó*); e causa em Alex (*como sa sabia*).

Observa-se, nesses casos, que a criança recorta um evento da narrativa para introduzir uma circunstância ou causa, com base na qual sustentará o(s) evento(s) seguinte(s). A título de ilustração, reveja-se o trecho, por exemplo, de Magda (p4b046): *e deitou-se na cama | da vovozinha quando a vovozinha estava ja dentro do guarda-ropa o chapéuzinho bateu na porta*. O que está sendo dito é que enquanto a vovozinha está dentro do guarda-roupa o lobo mau se deita na cama e então a Chapeuzinho Vermelho bate à porta da casa da vovó. Assim, o fato de

Chapeuzinho bater à porta e falar com o lobo e não com a vovó se sustenta na informação (circunstância) de que a vovó estava presa no guarda-roupa.

Sabe-se que a expressão de relações mais elaboradas de tempo entre eventos (quer seja de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade) requer a coordenação de diferentes momentos temporais (o momento do evento, o da fala e o de referência). Por outro lado, a interação entre expressão do tempo e organização comunicativa reveste-se de complexidade lingüística, sobretudo para a criança em fase de aquisição da linguagem escrita.

A repetição lexical contígua, nesses enunciados-Fundo, poderia estar funcionando como um possível mecanismo de construção de uma relação de simultaneidade, que servirá à progressão narrativa. Convém lembrar que enquanto na Figura um evento só pode ser referido depois de o precedente ter sido concluído, no Fundo os eventos podem ser apresentados simultaneamente, pois é justamente nesse plano que se tem a imperfectividade se processando como suporte da narrativa (Hopper, 1979).

No trecho de Stefanie (p1m017), *Então lá se foi Chapeuzinho vermelho. | Mas a chapeuzinho vermelho era muito teimosa. ela foi pelo caminho | da floresta. Então apareceu o lobo mau*, não se tem atribuição de circunstância no enunciado em que se encontra inserido o item reiterado. O que se tem é a inserção de um atributo conferido a Chapeuzinho (*muito teimosa*). Entretanto, é esse atributo conferido que sustentará o estabelecimento da relação causa-conseqüência mantida com os eventos subseqüentes. Assim, Chapeuzinho Vermelho encontra o lobo mau por ter ido pela floresta e ela foi pela floresta porque era muito teimosa (certamente, sua mãe a teria advertido sobre o perigo de seguir por aquele caminho).

Ressalte-se, ainda, o emprego do imperfeito que manifesta coincidência com um ponto de referência contido no enunciado precedente: ir pela floresta. Com efeito, pode-se aqui também pensar em simultaneidade, ao considerar que: está indo pela floresta uma menina que é teimosa.

A priori, poder-se-ia pensar numa possível relação de anterioridade, posto que o fato de Chapeuzinho ser teimosa antecederia a sua ida à floresta. Contudo, enquanto Chapeuzinho Vermelho está indo pela floresta ela não deixa de ser

teimosa. Esse atributo permanece concomitante a sua ação de ir à casa da vovó (e aí reside a coincidência de que se fala).

Contraste-se, por exemplo, o trecho de Evandro (c3b003): *e chamou o cassador e o cassador matou o lobo*. Observe-se que quando o caçador mata o lobo, ele não está mais sendo chamado; ou quando está sendo chamado, ele não mata o lobo. Em Evandro, sim, não há simultaneidade.

Confirma-se, desse modo, que a repetição lexical em enunciados-Fundo estaria servindo ao acréscimo de informações importantes para a progressão da narrativa.

Com relação aos demais trechos que registram repetição em sentenças-Fundo, cabe uma outra análise. Observe-se, pois,

Simone (p2b025):

Era uma ves a chapezinho Vermelho | O Chapeuzinho vermelho estava brincando no jardim da sua | casa Mamãe falou Chapeuzinho leva os doces para a vovó

Márcia (p3b039):

Era uma vez, uma menina | que se chamava, chapelzinho | vermelho. | Chapelzinho vermenho, era | uma menina muito trabalha- | dora. | Um dia a mãe dela | chamou, ela e mandou ela | ir levar uns bolinhos para | a vovózinha.

Márcio (c4b018):

Era uma vez uma garotinha que era | conhecida como chapeuzinho vermelho, chapeuzinho tinha | uma mãe que fazia doces e tortas deliciosas

Heloísa (p4m056):

Era uma vez uma menina chamada Chapelsinho vermelho. | Chapelsinho adorava, brincar de boneca jogo etc. | Essa menina, era muito querida com a sua mãe.

Sabe-se que os contos infantis tradicionais sustentam já no título o nome do protagonista, pois é sobre ele que a história discorrerá. Possuem, ainda, uma forma convencional de apresentá-lo: *Era uma vez*. Impregnados por essa forma, Simone, Márcia, Márcio e Heloísa iniciam suas narrativas, e assim Chapeuzinho Vermelho é apresentada. Sendo apresentada, constitui-se informação nova e, enquanto tal, vem no comentário. Para assegurar que é sobre ela que se continuará falando, surge a necessidade de passá-la a tópico. Esse mecanismo, por sua vez, já foi demonstrado nos exemplos comentados até aqui.

No entanto, o caráter de tópico nesses quatro exemplos adquire outra dimensão. Quando se falou que a repetição contígua incidiria sobre um item na sua passagem de constituinte do comentário a tópico, o significado desse termo estava vinculado ao conceito de tópico sentencial, porquanto se relacionava mais diretamente com a microestrutura textual.

Esses exemplos registram tanto o item matriz quanto o item reiterado, Chapeuzinho Vermelho, em enunciados que fazem parte do que, segundo Mandler (1987), se constitui a situação da história¹⁶. Quando a criança, nesse espaço da narrativa, retoma o item Chapeuzinho Vermelho, ela estaria reiterando o tópico discursivo, enquanto assunto principal do texto. O tópico é “o ponto de partida cognitivo, isto é, a entidade que o falante tem em mente e sobre o qual dirá alguma coisa” (Fulgêncio e Liberato, 1992:39). Nesse sentido é como se a criança estivesse reafirmando que está falando do Chapeuzinho Vermelho, aquele que está referido no título.

A forma *Era uma vez* introduz o tópico discursivo fora da posição habitual de tópico, o início de frase. A reiteração conferiria ao tópico discursivo seu lugar natural na sentença: preceder o comentário, e dessa forma funcionar como centro, alvo da narrativa. Assim, este tipo de reiteração iria além do nível local, sentencial, e estabeleceria uma relação mais ampla, extensiva a todo o texto, tomado como discurso, sob a perspectiva da macroestrutura textual.

Sintetizando, o que se pretendeu mostrar com a análise da repetição lexical em enunciados-Fundo é que esse mecanismo atenderia a dois propósitos distintos: dar suporte ao(s) enunciado(s) subsequente(s), através do estabelecimento de uma relação de simultaneidade; ou reafirmar o tópico discursivo, no contexto da situação, por meio da retomada do personagem principal.

3.1.4 *Repetição e ação na narrativa*

A introdução coloca o personagem em cena, apresentando-o. Uma vez apresentado, esse personagem irá se envolver nos eventos que se sucederão na

narrativa. O que se tem afirmado é que a repetição vinculada a tal função referencial estaria assinalando que ao personagem mantido pela reiteração será assegurada a posição de tópico, posto que é sobre ele que recai a expectativa de empreender a ação seguinte, manifestando, dessa forma, a sua relevância em determinada seqüência narrativa.

Assim, por exemplo, o enunciado formulado por Fernando (p1b012): *Ela chamou o caçador o caçador tirou a vovó do lobo mau* poderia traduzir-se por: *Chapeuzinho chamou o caçador e esse caçador chamado, de quem estou falando, tirou a vovó do lobo mau.* O caçador, uma vez tópico, tem, então, sua relevância garantida. A repetição marcaria o limite entre a introdução do personagem e o início de sua ação, como se ele só pudesse passar a agir após a sua retomada, na condição de tópico, assumida pela reiteração.

A repetição lexical (uso de uma forma plena) na manutenção da referência após introdução de um personagem, seguida do conseqüente início de sua ação, como foi visto em seção anterior, verificou-se em todas as séries. Assim, na maioria das vezes em que uma expressão nominal foi empregada para manter um referente recém-introduzido, constituindo uma repetição lexical imediata, constatou-se em seguida ao item reiterado o desencadeamento de sua ação na narrativa, como em:

Érica (c3b020):

ela estava com Medo do **lobumal** | e o **lubo mal** correu para fala | com ela

Juliano (p3m059):

E a Chapeuzinho foi falar pro | **casador** e a **casador** matou o lobo

Tanto em Érica quanto em Juliano o personagem começa a agir depois da sua reiteração. Primeiro ele é apresentado, depois reiterado, passado a tópico, para tornar-se agente do processo verbal.

Buscando compreender essa supremacia, procurou-se levantar, a partir do total de ocorrências de repetição lexical após introdução (RLI), a freqüência com que a repetição se dava nessas condições (preceder o início da ação do personagem introduzido), e assim chegou-se ao quadro seguinte.

¹⁶ Conforme a gramática da estória proposta por Mandler (1987), situação é a parte da estrutura da narrativa que abrange descrição dos personagens, tempo e localização da história.

Quadro V: Frequência por série e classe social da RLI vinculada a início da ação do personagem referido

	TOTAL DE RLI	INÍCIO DA AÇÃO APÓS REITERAÇÃO
1B	20	19 (95%)
2B	15	13 (87%)
3B	21	14 (67%)
4B	17	11 (65%)
1M	19	16 (84%)
2M	17	15 (88%)
3M	22	15 (68%)
4M	22	18 (82%)

A análise do quadro permite constatar, em todas as séries, que tendo um personagem sido introduzido, o início de sua ação se dá, com ocorrência freqüente (65% a 95%), após reiteração lexical. O fato de o personagem introduzido passar, então, a responder por uma ação verbal na sentença seguinte favorece a incidência da repetição lexical.

Tal incidência pode ser interpretada considerando que a história de Chapeuzinho Vermelho envolve mais de um personagem e cada um, em seu turno, responde por empreendimentos narrativos próprios. Com efeito, ao se introduzir um personagem e ele passar a agir após sua apresentação, a variedade de referentes, enquanto contingência desse discurso narrativo, geraria necessidade de explicitar a quem aquela ação mencionada se refere. No caso dos textos aqui analisados, a criança optou pela expressão nominal para estabelecer a manutenção da referência.

Quando diante de contextos em que ações sucessivas irão ser desenvolvidas por um personagem na narrativa, a primeira delas cobraria a transparência do agente. Essa transparência autorizaria, nos eventos seguintes, a recorrência às formas presumíveis, como se vê em:

João Augusto (c3m012):

no meio do caminho avia **um lobo muito | malvado.** | **O lobo malvado** foi para a casa da vovó e | Ø se vestio com a roupa da vovó e Ø esperou | Chapeuzinho Vermelho. |

Verlaine (p2b016):

viu o lobo mal e chamou | **o casador** e **o casador** matou o lobo mau e **Ø** tirou a |
vovozinha da bariga do lobo mau.

Para o escritor principiante, o espaço, pois, que se cria entre uma sentença que coloca, no comentário, um personagem em cena, e outra que dará início a sua ação na narrativa se constituiria ambiente propício à reiteração lexical. Essa ambiência favorável poderia ser justificada tanto pela posição de tópico que o item reiterado irá assumir quanto pela força dinâmica que a ação a se desenvolver impõe nesse espaço da narrativa.

Vem se afirmando que a repetição lexical estaria associada à necessidade de explicitar, através de expressão nominal, o agente da ação verbal. Estando em enunciados do tipo Figura, essa explicitação assinala a relevância do item reiterado. Sabe-se, ainda, que, para a configuração de um enunciado-Figura, é necessária a manifestação de certas marcas pragmáticas e semânticas, dentre elas, o dinamismo narrativo, ou seja, a retratação de fatos através de verbos que envolvam ação, e a agentividade do sujeito, isto é, a caracterização do sujeito da ação verbal no papel de agente.

Para uma extensão da análise tanto do dinamismo quanto da agentividade, foram levantados os verbos ligados ao item reiterado bem como o sujeito do processo verbal que envolvia a repetição.

3.1.4.1 O dinamismo na narrativa

Borba (1996: 58-60) considerando as propriedades sintático-semânticas dos verbos propõe quatro classes: verbos de **ação**, de **processo**, de **ação-processo** e de **estado**. Por verbo de **ação**, entende aquele capaz de desencadear a ação da frase, expressa por um sujeito agente (*o pássaro voa; a velha gritava desaforos*); por verbo de **processo**, aquele que expressa um evento ou uma sucessão deles e cujo sujeito, paciente ou experimentador do processo verbal, é afetado por algo que está fora dele (*o sonho acabou; Dulce virou uma escrava do marido*); por verbo de **ação-processo** (ou causativo), o que expressa uma ação realizada por um sujeito agente ou uma causação levada a efeito por um sujeito causativo, que atinge o complemento (*José quebrou o pires; Dei uma moeda ao garoto*); e por verbo de

estado, aquele que expressa uma propriedade – estado, condição, situação – localizada no sujeito, mero suporte dessa propriedade (*Fernando tem três filhos; Leo está cansado*).

Com base nessa classificação, os verbos ligados a itens reiterados foram distribuídos em quatro grupos que resultaram no gráfico seguinte.

Quadro VI: Freqüência dos verbos ligados aos itens reiterados conforme classificação valencial¹⁷

VERBOS DE AÇÃO	VERBOS DE PROCESSO	VERBOS DE AÇÃO-PROCESSO	VERBOS DE ESTADO
65%	6%	19%	10%

De acordo com os dados revelados, os verbos de ação são encontrados em 65% das ocorrências em que um item lexical foi reiterado em contextos de contigüidade, seguidos dos verbos de ação-processo que respondem por 19% das ocorrências. Vale lembrar que tanto um quanto outro tipo de verbo são os que conduzem o dinamismo da história e expressam, de fato, uma ação empreendida: os verbos de ação por indicarem “um *fazer* por parte do sujeito” (Borba, 1996:58) e os de ação-processo, assim como também os de ação, por expressarem “uma ação realizada por um sujeito agente” (p.59). Esse fato, aliado à possível contingência de a criança ainda não evidenciar domínio no uso da forma pronominal relativa desempenhando essa função - sujeito agente -, favoreceria a recorrência à repetição lexical, uma vez que esse sujeito deverá estar explicitamente enunciado e através de expressões nominais.

A baixa freqüência dos verbos de processo e de estado é justificada pelos contextos em que se inserem, posto que reproduzem eventos que afetam um sujeito paciente (processo) ou expressam estado, condição ou situação que se localiza no sujeito, transformado em suporte de uma dessas propriedades (estado).

¹⁷ Das 273 repetições lexicais levantadas, 17 – correspondendo a 6% – foram desconsideradas para este levantamento. Essas 17 ocorrências pertenciam a dois tipos específicos de situações atípicas. Uma em que o verbo era omitido, como em *Dai ela encontrou o Lobo mau. O lobo mau primeiro que ela lá na vovózinha.* (p3b027), e outra em que o item reiterado não se relacionava com o verbo da sentença, como em *perguntou para sua mãe! Mãe vou levar estes docinhos para vovó* (p4b019).

Os verbos de processo aparecem mais freqüentemente associados ao lobo mau (*o lobo mau **morreu*** - c2b020) porque ele é o sujeito afetado por excelência, pois é morto pelo caçador. Já os verbos de estado referem-se mais freqüentemente à Chapeuzinho Vermelho (9 ocorrências) e a Vovó (8 ocorrências). Com Chapeuzinho Vermelho figuram em contextos de fundo (*Chapeuzinho vermelho **tinha** uma mãe* - c4b018; *Chapeuzinho vermelho **era** muito teimosa* - p1m017), utilizados para fornecer descrições sobre a personagem; com a Vovozinha, para expor-lhe a condição inativa (*vovó **estava** deitada* - p2m021; *a vovozinha **estava** doente* - c3b006), uma vez que a ela só cabem descrições sobre o seu estado de saúde.

Um outro fator que merece destaque é a alta freqüência dos verbos *dicendi* em contextos envolvendo itens (personagens) reiterados. Dos 167 verbos de ação, 74 são verbos de elocução, equivalendo a 44%.

Importa salientar que essa incidência não se encontra ligada ao episódio 6, parte da narrativa em que se estabelece o diálogo canônico entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo disfarçado de vovó, posto que em nosso *corpus*, neste episódio, registram-se somente quatro ocorrências envolvendo verbos *dicendi*.

Thaís (p3b018):

dai o lobo mal falou: | Entre **chapélsinho vermelho**. Dai **o chapélsinho vermelho** falou: Que olhos tão grande

Cristiane (p3b026):

O lobo mal se vestiu se de avó do | **chapeusinho vermelho** e **o chapeusinho vermelho** | disse que naris tão cranta vovó

Alexandre (p1m038):

Dai éra **o lopumau** dai **o lopumao** falou eu comio a vovó

Vinícius (p2m048):

idai ela chegou na caza de vovó | e tocou a campainha da caza de **vovó** e | **vovó** falou emtri eu estou aqui

O que se vê com maior freqüência neste episódio é a reiteração de itens ligados a verbos de ação, que não os *dicendi*, como em:

Aldinizio (c3b002):

entre **chapilcenha** i **chapelcenho** | **vermelhar** abriuapor (ta)

Eduardo (p4b001):

e o lobo mau comeu a | vovozinha e colocou a ropa dela | ja vai **chapeuzinho vermelho** | **chapeuzinha** etrou na casa | da vovozinho

Interessante observar o trecho de Felipe que registra repetição lexical também no episódio 6.

Felipe (p1m026):

e o chabeusiho | chegou na casa da vovó e dise assim para **o lobo** e **o lobo** coreeu atras | tela.

Embora o enunciado precedente envolva um verbo declarativo (*dise assim para o lobo*), o item reiterado associa-se a um verbo de ação (*o lobo coreeu atras tela*). Note-se, contudo, que o emprego do verbo *dicendi* exigiria a explicitação do receptor a quem aquele ato enunciativo se dirige. O item reiterado, então, salta, nesse contexto, de um papel receptivo para um agentivo na sentença em que se dá sua reiteração.

Portanto, não seria o diálogo entre Chapeuzinho e Lobo Mau, espaço narrativo privilegiado para os verbos de elocução, o motivador do registro: item reiterado + verbo *dicendi*.

A produtividade desse contexto permite uma explicação razoável. Os verbos de declaração (falar, dizer, perguntar, responder), do ponto de vista da valência quantitativa, comportam três argumentos: alguém (1) diz algo (2) a outrem (3). Sintaticamente, essa valência pode assumir a seguinte configuração: SN1 + V + SN2 + Sprep.¹⁸ Com efeito, em enunciados em que tais verbos ocorrem haveria dois sujeitos envolvidos na enunciação (SN1 e Sprep). Essa possibilidade de estar diante de dois referentes, que tanto podem ser SN1 (agentivo) quanto Sprep (receptivo) - quem diz o que a quem -, produziria a necessidade de marcar explicitamente um em função do outro, isto é, seria preciso deixar claro o sujeito agente daquele ato declarativo.

Por outro lado, constata-se que o verbo *dicendi* representa uma das ações que o personagem desenvolve naquele episódio da narrativa. E já se viu que a ação

¹⁸ SN = Sintagma Nominal; V = Verbo; Sprep = Sintagma preposicionado (cf.. BORBA, 1996: 48)

que o personagem (re)introduzido vai realizar influencia a ocorrência da repetição. É importante observar ainda que nesses contextos a criança está diante da representação de duas situações distintas da enunciação narrativa: a precedente em que se coloca sob o ponto de vista do narrador, e a subsequente em que se coloca sob o ponto de vista do locutor, ou seja, na primeira narra o fato, na segunda dá a voz ao personagem envolvido no fato. Tem-se, então, o limite entre o discurso narrado e o discurso citado.

Dessa forma, as circunstâncias que envolvem um verbo *dicendi* motivariam a recorrência à repetição lexical que expressaria funções entrelaçadas: assinalar o início da ação do personagem referido, marcar a passagem de um modo de enunciação para outro e, ainda, explicitar o sujeito emissor daquele ato de elocução, como se vê nos exemplos abaixo.

Gledison (c1b003):

i Chapeusenha em | controu **o lobo mau** i **o lobo mau** | disse

Andrea (p1m010):

ai ela encontrou **o lobo mau** e | **o lobo** falou

Rafael (c2m010):

ela viu **o lobo** | **mau** e **o lobo mau** perguntou

Carlo Eduardo (p2b004):

é no caminho chapeuzinho encomtrou **um lobo** | **o lobo** perguntou a Chapeuzinho?

Aldinizio (c3b002):

podeir **chapeucenho** é **chapeu cenho** | respondeu

Paula (p3m040):

e encontrava **o Lobo mau**, ai **a Lobo** perguntava:

Halysson (c4m010):

e encontrou | **o lobo mau** emtão **o lobo mau** disse

James (p4b042):

ia quase todo dia vizitar | a sua vóvozinha no caminho com **o lobo mal** e **o** | **lobo mal** perguntou

Com os exemplos citados, observa-se a maior recorrência ao lobo mau. Esse fato é justificado pelo próprio enredo da narrativa. Fora do episódio 6, em que

Chapeuzinho questiona a aparência de uma suposta vovó, é o Lobo Mau quem faz as perguntas: ele precisa saber de Chapeuzinho onde mora a vovozinha.

Em todos os contextos exemplificados, o emissor do verbo declarativo encontra-se compartilhando o enunciado precedente com o seu receptor. Dessa forma, dois sujeitos envolvem-se num ato enunciativo. A reiteração estaria prestando-se, portanto, a ressaltar a ação do personagem referido naquele espaço narrativo, marcar o início do discurso direto e ainda indicar quem é o emissor, quem de fato vai deter o turno da conversação que irá se estabelecer, já que por haver somente dois participantes envolvidos, somente o locutor precisaria ser enunciado.

3.1.4.2 A agentividade do sujeito

Continuando a analisar a configuração dos enunciados-Figura levantados no *corpus*, parte-se agora para o estudo do papel desempenhado pelo sujeito nos contextos com itens reiterados.

Ainda com base em Borba (1996), foram considerados **agente** o sujeito que age, causa ou faz (ex.: o lobo pulou em cima de **chapeuzinho** | **chapeuzinho** pegou uma faca - c4b001), **paciente** o sujeito afetado pelo processo verbal (ex.: e deu dois tiro no **lobo mal** | e o **lobo mal** morel - c3b001), e **participante inativo** aquele que não sendo agentivo, causativo ou paciente torna-se o suporte, experimentador ou beneficiário de uma expressão de estado, condição ou situação (ex.: pegando frutas para **a vovozinha**. **A vovozinha** estava na cama. - p1m039). Com efeito, chegou-se ao quadro seguinte.

Quadro VII: Distribuição das RL por série escolar e classe social segundo papel do sujeito

Série	Sujeito Agente	Sujeito Paciente	Participante Inativo	Outros ¹⁹
1B	24 (86%)	1 (3%)	1 (3%)	2 (8%)
2B	23 (92%)	1 (4%)	1 (4%)	-
3B	28 (76%)	4 (11%)	3 (8%)	2 (5%)
4B	29 (72%)	2 (5%)	4 (10%)	5 (13%)
1M	30 (86%)	-	2 (6%)	3 (8%)
2M	23 (74%)	2 (7%)	5 (16%)	1 (3%)

¹⁹ Nesta categoria foram incluídos os itens reiterados que funcionam como vocativo (ex.: *e um dia ela disse pa / ra a mãe . | Mãe, eu posso ir levar uns docinhos para a vovó?* Giselle - p4b037) ou aparecem como termo solto na frase (ex.: *Daí ela en- | controu o Lobomau. O lobo primeiro que ela | lá na vovozinha.* Cristian - p3b027).

3M	27 (73%)	3 (8%)	4 (11%)	3 (8%)
4M	31 (78%)	4 (10%)	3 (7%)	2 (5%)
TOTAL	215 (79%)	17 (6%)	23 (8%)	18 (7%)

Dos 273 enunciados com RL, 215 - equivalendo a 79% - registram o item reiterado no papel de sujeito agente. Essa supremacia é compreendida considerando, sobretudo, que esse sujeito agente insere-se em enunciados do tipo Figura, e que está ligado aos verbos de ação e de ação-processo, os de maior ocorrência nos enunciados com repetição lexical.

Para, no entanto, compreender melhor essa questão é preciso considerar não somente o enunciado em que o item reiterado se insere, mas também o contexto que o envolve. Veja-se, a título de ilustração, o exemplo que segue.

Fabiana (p3b022):

E dai a chaozinho saiu gritando para casa | E ela disse mamãe. | O lobo engoliu a vovó. | E dai a mãe dela telefonou para **os casadores**. **Eos casadores** pegaram o lobo mal e abriu | a barrica tirou a vovó da barriga do lobo | mal. E os casadores jogaram o lobo mal no | poço.

Nesse trecho de Fabiana, há a reiteração contígua do item *os casadores*. Como se vê, tanto o item matriz quanto o reiterado inserem-se em enunciados-Figura. O que se tem a destacar, contudo, é a condição não-agentiva de os caçadores em sua primeira menção, e em seguida passando a agente no enunciado em que se dá a repetição. Vale destacar que os caçadores, uma vez reiterado, detêm a agentividade das ações subseqüentes (*abriu a barriga e tirou a vovó da barriga do lobo mal*) e no período seguinte, ainda enquanto sujeito agente, volta a ser enunciado explicitamente.

O que se pretende, pois, salientar é que para ser reiterado, em enunciados contíguos, o item precisa ser alçado a tópico, e o sujeito agente, por excelência, exige essa condição. Assim, a agentividade estaria contribuindo para a ocorrência da repetição lexical, à medida que levaria um item sujeito-agente a ocupar a posição de tópico.

A baixa freqüência tanto do sujeito paciente quanto do participante inativo está diretamente ligada ao personagem que desempenha em maior número de

ocorrências tais papéis. Com efeito, só o lobo morre, apenas à vovó cabe estar doente.

A análise da agentividade do sujeito bem como a do dinamismo na narrativa servem para corroborar a relação entre repetição a ação na narrativa. Foi dito que a repetição em enunciados adjacentes estaria sinalizando que o personagem introduzido estaria “autorizado” a iniciar sua ação após encontrar-se mantido através da reiteração. Tanto a agentividade quanto o dinamismo se prestam a ratificar tal afirmação. A primeira por ressaltar o papel do sujeito diante de verbos que imprimem ação; o segundo por caracterizar a ação empreendida.

Continuando a análise, procurou-se ainda examinar o papel desempenhado pelo personagem mantido por expressão nominal reiterada.

A respeito do *status* do personagem, Karmiloff-Smith (1981, 1985) e Bamberg (1991) revelaram que as crianças, até 9-10 anos, preferem pronomes para se referirem ao personagem mais alto na topicalidade, aquele que contribui fundamentalmente para a narrativa, ao passo que as expressões nominais são reservadas para os outros personagens.

Para saber se a topicalidade poderia estar relacionada à recorrência da repetição lexical, em uma das funções referenciais - a manutenção -, partiu-se para uma extensão da análise, buscando, então, distinguir a repetição diante da vinculação a personagem principal (PP) vs. personagem secundário (PS) e chegou-se ao seguinte resultado:

Quadro VIII: Distribuição das RL segundo topicalidade do referente

	PERSONAGEM PRINCIPAL		PERSONAGEM SECUNDÁRIO			OUTROS ²⁰
	Chapeuzinho	Lobo Mau	Mamãe	Vovó	Caçador	
1B	4 (14%)	15 (54%)	1 (4%)	2 (7%)	6 (21%)	-
2B	7 (28%)	11 (44%)	1 (4%)	2 (8%)	4 (16%)	-
3B	8 (22%)	17 (46%)	2 (5%)	3 (8%)	7 (19%)	-
4B	15 (38%)	8 (20%)	2 (5%)	6 (15%)	7 (17%)	2 (5%)
1M	7 (20%)	13 (37%)	3 (9%)	6 (17%)	6 (17%)	-
2M	6 (19%)	11 (36%)	3 (10%)	4 (13%)	6 (19%)	1 (3%)
3M	10 (27%)	13 (35%)	-	4 (11%)	7 (19%)	3 (8%)
4M	15 (38%)	11 (27%)	1 (3%)	4 (10%)	8 (20%)	1 (2%)
TOTAL	72 (26%)	99 (36%)	13 (5%)	31 (11%)	51 (19%)	7 (3%)

²⁰ Refere-se aos casos em que o item reiterado não é personagem da narrativa, como em Regis (c3mo25): - Va pela **a floresta** porque **a floresta**, | é mais perto; Eduardo (p2m011): e falou com **a voz a voz** era | do lobo.

Comparando os personagens referidos dentro da narrativa, constata-se que as maiores frequências - 36% e 26% - referem-se, respectivamente, ao Lobo Mau e a Chapeuzinho Vermelho. Para o fato de o Lobo Mau e a Chapeuzinho Vermelho - personagens principais - registrarem maior número de ocorrências de repetição lexical contribui o próprio enredo da história. Enquanto Chapeuzinho está envolvida em quase todos os episódios da narrativa e o Lobo em pelo menos quatro, a mãe, a vovó e o caçador em no máximo dois episódios.

Com efeito, os personagens mais recorrentes são aqueles que suscitarão maior número de referências, quer através de formas pronominais, quer através de expressões nominais.

Nas narrativas orais, objeto de estudo de Karmiloff-Smith (*op.cit.*) e Bamberg (*op.cit.*), a topicalidade justificaria a opção das crianças mais novas por pronomes, uma vez que a situação de interlocução direta facilitaria um compartilhamento do referente focalizado. O pronome, desfrutando dessa condição, tem maior possibilidade de resgatar o referente, posto que ambos, emissor e receptor, encontram-se juntos no momento da enunciação. Já em narrativas escritas, para o emissor, distante do receptor, a forma pronominal poderia não assegurar a condição de representar indubitavelmente o personagem de quem se está falando naquele espaço narrativo, sobretudo porque outros personagens também estariam em cena.

A respeito disso, Hickmann (1991), também em relação a narrativas orais, salienta que, quando os referentes são presumíveis, partilhados no mesmo momento tanto de produção quanto de interlocução, a criança não precisa estabelecer uma relação estrita com o contexto lingüístico. Essa situação, na realidade, seria um convite a depender do contexto não lingüístico para a comunicação. Por outro lado, diante de situação contrária, quando os referentes não estão sendo partilhados ao mesmo tempo, fatores de ordem estrutural, semântica e pragmática acabam por interferir na opção pelo mecanismo a ser adotado.

Com relação aos personagens secundários, o que chama atenção é a frequência da repetição lexical associada ao caçador. Envolvendo-se basicamente em um único episódio, o caçador supera as ocorrências da mãe e da vovó juntas (50 vs. 45), que desfrutam de outro(s) episódio(s) narrativo(s). Vale salientar que,

embora secundário, o caçador, ao lado do Lobo Mau, principal, responde pela maior dinamicidade²¹ da narrativa.

O Lobo Mau é aquele que espreita, engana, corre, se disfarça, surpreende e devora; o caçador o que salva, dá cabo do Lobo Mau e ainda resgata a vovó.

O caçador, dessa forma, acolheria expressões nominais na manutenção de sua referência não por ser secundário, mas pela força das ações que empreende ao solucionar o conflito estabelecido na narrativa.

Parece, portanto, pertinente supor que a dinamicidade que determinado personagem (principal ou secundário) manifesta na narrativa influenciaria, diante da manutenção desse personagem, a opção preferencial por mecanismos lingüísticos mais ou menos presumíveis.

Examinando, agora, as ocorrências do item *vovó*, e comparando-as com as do *caçador* (ambos personagens secundários), pode-se constatar que as frequências da 4B (15 vs. 17) e 1M (17 vs. 17) mostram-se semelhantes. Verificando os trechos em que figuravam a reiteração contígua de *vovó*, observou-se uma relativa incidência de contextos que envolviam discurso direto e/ou verbo *dicendi*, como se vê abaixo.

Danielle(c1m020):

e guanbo achapelzinhovermelho | chegou o lobo mal estava vistido de **vovo** | **vovo** por que este olho tão grande

Alexandre (p1m002):

e o lobo | mau foi na casiha da**vovósiha** e a **vovósiha** | falo quen é

Katiane (c4b013):

ai - chapéuzinho | Vermelho chegou na casa da **vovó vovó** | trouxe comindinha para senhora respondeu ela

Pauline (p4b050):

E o lobo respondeu sou eu **vovó**. | E a **vovó** disse: | - Então entre minha netinha.

²¹ Cabe aqui a distinção estabelecida entre **dinamicidade** e **dinamismo**. Por dinamicidade, entenda-se a capacidade de ser dinâmico de determinado personagem; e por dinamismo, a manifestação de ser dinâmico de certos verbos. Portanto, quando se fizer referência à dinamicidade se estará pressupondo o personagem e quando for ao dinamismo, o verbo.

Considerando, então, somente o total de ocorrência do item *vovó*, procurou-se levantar a presença de verbos *dicendi* ou a inserção em sentenças com discurso direto e chegou-se ao gráfico seguinte.

Quadro IX : Distribuição de freqüência do item *vovó* segundo presença de VD ou DD

Total de ocorrências	Contextos com Verbos <i>Dicendi</i> (VD)	Contextos com Discurso Direto (DD)	Outros ²²
31	23%	26%	51%

O interessante nesse caso é que um item mantido por repetição lexical – *vovó* – tem 49% de suas ocorrências ligadas a um contexto de elocução, quer de forma direta, quer sob a intermediação de um verbo declarativo²³.

Enquanto para o caçador, diante de manutenção da referência, a dinamicidade seria uma aliada na ocorrência de repetição lexical, para a *vovó* a situação de elocução estaria favorecendo o mesmo fenômeno. Considere-se que se trata de personagens secundários e conforme atestaram Karmiloff-Smith (1981, 1985) e Bamberg (1991) as crianças mais velhas para expressar funções referenciais orientariam sua opção lingüística não mais atreladas à topicalidade, mas sim a contingências discursivas. Esse dado justifica a recorrência ao recurso da repetição lexical - expressões nominais -, contudo não exclui a explicação apresentada aqui. Além da mudança de referência e o impedimento de uma virtual ambigüidade, há, ainda, que se considerar outros fatores: a dinamicidade imposta à narrativa pelo personagem e/ou a sua vinculação a contextos de elocução.

Assim, o fato de um personagem revelar dinamicidade na narrativa, funcionando como força antagônica dentro da trama, ou estar envolvido em atos de fala, manifestando a sua voz, poderá influir na preferência por um ou outro recurso lingüístico para expressar a manutenção referencial em textos escritos.

3.1.5 *Repetição e fronteiras no discurso*

²² Contextos em que não se apresentam os critérios levantados, como em Ricardo (p4b020): *e tiraram | A vovó e vovó e chapéuzinho viveram felizes por a senpre*

²³ A influência de um verbo declarativo na escolha da forma lingüística para manter a referência já foi comentada no item 2.1.4.1.

Já foi dito que há um contexto privilegiado para a ocorrência da repetição lexical nesse tipo de narrativa. É aquele que se estabelece entre uma sentença em que o personagem é enunciado no comentário e outra em que esse personagem, tópico, passa a responder por uma ação, caracterizada por verbos de ação ou de ação-processo.

Considerando que esse contexto propício à repetição lexical se dá entre fronteiras sentenciais, procurou-se, então, investigar se essas sentenças fronteiriças localizavam-se dentro de um mesmo episódio ou entre episódios diferentes.

Leal (1997), ao investigar os mecanismos lingüísticos utilizados no estabelecimento da referência aos personagens da história *Chapeuzinho Vermelho*, admite que no desenvolvimento de episódios as crianças usam preferencialmente formas presumíveis em funções referenciais. Por outro lado, ressalta o registro de formas nominais para a manutenção do referente, que se convertem em estruturas marcadas pela reiteração. A autora não faz considerações a respeito desse fato, uma vez que não se constitui escopo de sua pesquisa e limita-se a afirmar, apoiada em Hickmann (1991), que tal ocorrência está associada à mudança imediata de função sintática por que passa um item lexical mantido por repetição entre sentenças contíguas.

Como é de interesse específico deste trabalho a análise de sentenças marcadas pela repetição imediata, partiu-se para examinar a relação entre repetição lexical e fronteiras da narrativa, valendo-se, para tanto, dos episódios identificados nesta história. Desse modo, procurou-se verificar se a repetição lexical ocorria dentro de um mesmo episódio ou entre episódios diferentes. Desse levantamento, chegou-se ao gráfico seguinte.

Quadro X: Distribuição da freqüência das RL por fronteiras dentro ou entre episódios

	DENTRO DO EPISÓDIO (%)	ENTRE EPISÓDIOS (%)
1B	89	11
2B	76	24
3B	89	11
4B	78	22
1M	77	23
2M	81	19

3M	84	16
4M	75	25

Sabe-se que cada episódio da narrativa, excetuando o primeiro, prevê tanto a (re)introdução de um personagem quanto à menção à ação empreendida por ele. Assim, a ocorrência freqüente de repetição lexical dentro de episódio - 75% a 89% - pode ser explicada pelo fato de esse recurso ocorrer preferencialmente entre sentenças que enunciam na precedente um personagem e na subsequente sua respectiva ação. Portanto, a repetição dentro de episódio reafirma o espaço privilegiado da remissão reiterada a um item lexical.

Já se sabe também que os personagens com maior ocorrência de manutenção por repetição de uma expressão nominal são, respectivamente, o lobo mau, a Chapeuzinho Vermelho e o caçador. Por outro lado, esses personagens não figuram em todos os episódios da narrativa. Pressupõe-se, então, que os episódios que centralizam as ações mais dinâmicas de tais referentes seriam aqueles que deteriam maior número de ocorrências da repetição lexical.

Diante disso, partiu-se para o levantamento da freqüência dos itens reiterados por episódio, considerando tanto a sentença precedente quanto a subsequente. Vale lembrar que os episódios 1 e 8 foram caracterizados como tal para atender aos programas computacionais do Sistema *Textus*. Na realidade, o episódio 1 refere-se à abertura da história, ou situação, e o episódio 8, ao fechamento. Embora não sendo episódios “autênticos” foram incluídos na distribuição para que se tivesse uma visão dos espaços narrativos em que mais se registraram itens reiterados. Assim, chegou-se ao quadro seguinte:

Quadro XI: Distribuição da RL por episódio da narrativa

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	TOTAL ²⁴
17	12	1	86	21	27	55	0	219
8%	6%	0,5%	39%	9,5%	12%	25%	-	100%

Pela distribuição dos dados, pode-se verificar que os episódios que registram percentuais mais elevados são os de números 4 e 7 - respectivamente, 39% e 25%. Vale lembrar que o episódio 4 é aquele que se refere ao aparecimento do lobo mau e seu encontro com Chapeuzinho Vermelho. Antes desse encontro, os episódios 1,

2 e 3 limitam-se a apresentar Chapeuzinho e descrever a conversa com sua mãe. Nesses três episódios tem-se, então, Chapeuzinho sendo apresentada, sua mãe entregando-lhe uma cesta de guloseimas e pedindo-lhe que a leve para a vovó, que está doente. Contrariando o conselho da mãe, Chapeuzinho vai pela floresta. Vem, então, o episódio 4.

O episódio 4 é o primeiro momento de tensão da narrativa. Chapeuzinho Vermelho encontra um lobo faminto, que vê diante dele algo capaz de saciar seu apetite voraz. Surgiu, aí, o perigo. O lobo mau foi, então, introduzido. Em seguida, conversa com Chapeuzinho, mostra a ela o caminho que diz ser o mais curto, pega um atalho e corre para chegar primeiro à casa da vovó. Esse episódio detém,

portanto, um dinamismo de ação maior que os três anteriores, ainda que nem todas as ações previstas sejam integralmente relatadas pelas crianças.

É, pois, nesse espaço da narrativa que o personagem - lobo mau - vai empreender ações que vão responder por um dos momentos de tensão da trama. Presume-se que a criança ao recontar a história do Chapeuzinho Vermelho, embora saiba que o leitor tem conhecimento do enredo, não deixaria de reconstruir-lhe a surpresa e o suspense. Assim, o episódio 4, por envolver a apresentação do lobo mau e o dinamismo de suas ações, que conduzem o suspense, possibilitaria a recorrência à forma menos presumível - expressão nominal - para a manutenção do referente, mesmo em sentenças contíguas.

Com relação ao episódio 7, que registra o aparecimento do caçador e a solução do conflito, tem-se novamente a introdução de um personagem e o desenrolar de sua ação, também carregada de dinamismo, que configura um outro momento importante dentro da narrativa. É o caçador que vai matar o lobo mau e salvar Chapeuzinho e a vovó. É, portanto, esse espaço da narrativa, e somente esse, que o personagem decisivo para o desfecho da história tem para expressar sua dinamicidade. O episódio 7, por referir-se ao caçador e discorrer sobre sua ação, acolheria o uso de expressão nominal, diante da manutenção da sua referência.

²⁴ Os itens reiterados que se inseriam entre episódios foram desconsiderados para, posteriormente, serem analisados.

Até aqui, falou-se de episódios, importantes na narrativa, que possibilitariam a ocorrência da repetição: o 4, como primeiro momento de tensão, em que um dos personagens principais é introduzido e passa a agir, e o 7, como resolução do conflito, em que um salvador surgirá para encaminhar o desfecho da história.

Não se pode, por outro lado, deixar de se reportar ao episódio 6 - chegada de Chapeuzinho Vermelho à casa da vovó -, de maior tensão, que compreende o clímax da narrativa, pois é nele que a Chapeuzinho se vê diante de um lobo, disfarçado de vovó. E é justamente nesse segundo encontro que o lobo terá a oportunidade de saciar o desejo que ele adiou no episódio 4. Tem-se, então, o momento crucial da narrativa. É oportuno lembrar que é exatamente nesse episódio de clímax que se tem o espaço reservado para o discurso direto, para o famoso diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau. No entanto, não se dá aí a maior ocorrência dos verbos *dicendi*. Há outras ações de dinamismo e suspense, que marcam tal episódio, como: chegar à casa da vovó (ou entrar na casa da vovó), esconder-se do lobo mau, gritar pelo caçador, e que respondem pelo maior número de ocorrências de repetição lexical nesse espaço da narrativa. Acrescente-se, ainda, o fato de nesse momento da narrativa os personagens envolvidos no diálogo - Chapeuzinho e lobo mau - já terem sido introduzidos, dispensando, assim, a constante referência aos interlocutores.

Analisando agora a repetição lexical entre episódios, verifica-se que as fronteiras que acolheram maior recorrência a esse mecanismo são as que se estabelecem entre os episódios 1 e 2 (10 ocorrências), 4 e 5 (9 ocorrências) e 5 e 6 (também com 9 ocorrências).

As ocorrências registradas na fronteira entre os episódios 1 e 2 podem ser justificadas pela passagem da ambientação (situação) para o desenrolar da trama, que se desenvolve exatamente a partir do segundo episódio, como se vê em:

Rômulo (c3b014):

Era uma vez uma menina e **amãe dela e a mãe** | **dela** mandou ela i pracasa da vovó dela

As fronteiras que se estabelecem entre os episódios 4 e 5, 5 e 6 limitam acontecimentos de suspense na narrativa. A primeira, o encontro com o lobo mau e a ida imediata dele à casa da vovó; a segunda, o encontro, esperado e temido,

entre o lobo disfarçado de vovó e a Chapeuzinho Vermelho. Assim, encontram-se respectivamente:

Marcus (p1m005):

e o lobo mau se vistiuse | de avo de **chapeuziho** | e a **chapeuziho** bateu na porta da | sua avó

Filipe (p4m016):

e vingir que é a vovó para engu- | lir **Chapeusinho Vermelho**. | Quando **Chapeusinho Vermelho** | chegou na beira da cama

Vale ressaltar, no entanto, que das 273 ocorrências de repetição lexical, 54 (19,8%) correspondem a reiteraões entre episódios, logo a maioria, 219 (80,2%) se encontra dentro de episódios. Portanto, esta situação é a que favorece a reiteração de itens lexicais por abrigar, justamente, a introdução de um personagem e o início imediato de sua ação, o que não inviabiliza outras possibilidades de ocorrências como as citadas e comentadas acima.

3.1.6 Repetição e pontuação

Até aqui se trabalhou com a repetição sem considerar os recursos gráficos utilizados concomitantemente pela criança. No entanto, não se pode deixar de observar que muitas das ocorrências da repetição lexical, analisadas neste trabalho, encontram-se associadas a marcas gráficas como, por exemplo, sinal de pontuação, mudança de linha gráfica e inicial maiúscula. A fim de buscar a comprovação da interação entre repetição e pontuação, pressuposto que norteia a última hipótese apresentada, quis-se inicialmente saber como se distribuíam as ocorrências da repetição lexical diante da presença ou ausência de pontuação entre as crianças que utilizaram esse recurso de reiteração.

Quadro XII: Distribuição das ocorrências de RL segundo presença ou ausência de pontuação

	1B	2B	3B	4B	1M	2M	3M	4M	TOTAL
RL sem pontuação	25 (89%)	22 (88%)	28 (76%)	22 (55%)	26 (74%)	21 (68%)	13 (35%)	13 (32,5%)	170 (62%)
RL com pontuação	3 (11%)	3 (12%)	9 (24%)	18 (45%)	9 (26%)	10 (32%)	24 (65%)	27 (67,5%)	103 (38,%)
TOTAL	28	25	37	40	35	31	37	40	273

O percentual das ocorrências de repetição lexical que não registravam pontuação entre o item matriz e o item reiterado correspondeu a 62%, enquanto o de ocorrências com pontuação registrou 38%.

Esse levantamento vem confirmar o que Ferreiro e Moreira (1996) constataram ao estudar as repetições imediatas de itens lexicais em mudança de função sintática e/ou enunciativa. Segundo as autoras, é justamente nesse caso que a falta de pontuação se mostra mais evidente.

Por outro lado, o quadro permite ainda outras interpretações. Observa-se tanto na escola pública (classe baixa) quanto na escola particular (classe média) uma proporção gradativa entre pontuação e repetição lexical, isto é, a pontuação vai aparecendo associada à repetição lexical à medida que a criança avança na escolaridade. Assim, as crianças da 1a. série têm suas ocorrências com repetição lexical menos pontuadas do que as da 4a. série. Portanto, a pontuação vai aqui também surgindo gradativamente e confirmando a aquisição tardia desse recurso da escrita.

Sabe-se, todavia, que a seriação escolar por si só não justifica tal aquisição. A esse respeito, Rocha (1994:291) já salientara que, embora o desenvolvimento da pontuação “não possa ser explicado diretamente por fatores como idade, nível sócio-econômico ou escolaridade”, pode-se admitir “um movimento lento, mas visível na habilidade de pontuar à medida que aumenta a escolaridade”, comprovado através dos instrumentos utilizados em sua pesquisa, como a produção e a revisão textual.

Com relação à procedência social, ainda que esse fator não determine a maior ou menor habilidade no trato com a pontuação, pode-se constatar que as crianças da escola particular (1M, 2M, 3M, 4M) utilizaram mais pontuação associada ao item reiterado do que as crianças da escola pública (1B, 2B, 3B, 4B). Esse fato pode ser creditado ao maior contato com a escrita, de que desfrutaram as crianças da escola particular, uma vez que dispõem, como aliados no seu processo de aquisição, de experiências sociais mais freqüentes com diversos livros e leitores, exposição mais constante e sistemática ao texto impresso e ainda maior oportunidade de empreender ensaios no espaço gráfico. Ressalte-se, entretanto, que, apesar desses fatores, a recorrência aos signos gráficos da pontuação não é

um privilégio das crianças da escola particular. Como afirma Rocha (*op.cit.*:169), as crianças tanto da escola pública quanto da particular “seguem uma mesma marcha evolutiva”. Na realidade, o que as diferencia resulta de fatores sociais e não cognitivos.

É importante ressaltar que não se constitui objetivo nessa investigação constatar a evolução das crianças no processo de aquisição da pontuação. O que se pretende, nesse estudo, é explorar os usos da repetição lexical, analisando, por extensão, a sua ocorrência junto a outros recursos gráficos e/ou discursivos.

Após essas considerações, retoma-se o quadro XII. Nele, foram considerados apenas os contextos de repetição lexical com ou sem inserção de pontuação. Entretanto, não é permitido afirmar que a criança que deixou de usar pontuação nesse contexto não a empregue em outros espaços do seu texto. Aceitando que repetição lexical e pontuação “poderiam expressar a mesma busca de limites internos dentro dos episódios ou dos modos de enunciação de uma narrativa completa” (Ferreiro e Moreira, 1996: 168), e ainda com base no referido quadro, algumas questões emergem: a criança que se valeu da repetição lexical sem recorrer à pontuação nesse ambiente poderia estar se valendo desse recurso da escrita em outros contextos? Essa pontuação, caso encontrada, se situaria nos limites internos da narrativa? Os itens lexicais reiterados poderiam associar-se a outros recursos lingüísticos e dessa forma expressar funções diferentes?

A fim, então, de iniciar a investigação das questões levantadas, partiu-se para a etapa seguinte: entre os textos com repetição lexical sem pontuação, levantou-se a frequência dos que apresentavam pontuação em outros espaços textuais e a dos que não apresentavam pontuação alguma. Para este levantamento, foram demarcados três grupos: o primeiro, composto por textos com ausência total de pontuação; o segundo, por textos somente com pontuação externa²⁵; e o terceiro, pelos que apresentavam pontuação interna e externa. A distinção entre o segundo e o terceiro grupos baseia-se no pressuposto de que a pontuação externa seria um estágio anterior ao surgimento da pontuação interna (ainda que haja registros, raros, de textos somente com pontuação interna) e revelaria, portanto,

²⁵ Para a pontuação externa consideraram-se as marcas estabelecidas nos limites - início e fim - do texto (inicial maiúscula e/ou ponto final) e para a pontuação interna, os sinais gráficos utilizados no interior do texto (ponto, vírgula, travessão, dois pontos, etc.).

níveis distintos de maturidade em pontuação. O resultado encontra-se no quadro a seguir.

Quadro XIII: Distribuição dos textos com RL sem pontuação entre o item matriz e o item reiterado, por série e procedência social, segundo presença ou ausência de pontuação no texto

	1B	2B	3B	4B	1M	2M	3M	4M	Total
Com ausência de pontuação	5 (26%)	3 (17%)	1 (5%)	-	-	-	-	-	9 (7%)
Somente com pontuação externa	4 (21%)	9 (50%)	7 (37%)	-	12 (57%)	6 (33%)	-	-	38 (29%)
Com pontuação interna e externa ²⁶	10 (53%)	6 (33%)	11 (58%)	16 (100%)	9 (43%)	12 (67%)	9 (100%)	10 (100%)	83 (64%)
Total de textos ²⁷	19	18	19	16	21	18	9	10	130

O que chama atenção, inicialmente, é o fato de na 4B, 1M, 2M, 3M e 4M não se registrar nenhum texto sem pontuação também em outros ambientes da narrativa.

Isso quer dizer que as crianças produtoras desses textos se valeram da repetição lexical prescindindo da pontuação, entretanto em outros contextos da mesma narrativa não dispensaram tal recurso. Esse dado pode ser compreendido se se considerar que os índices de maior recorrência aos signos de pontuação são encontrados, em sua maioria, quanto à escolaridade, em textos de 3a. e 4a. séries; e quanto à procedência social, em textos da escola particular.

Embora as crianças das 3a. e 4a. séries da escola pública e todas da escola particular manifestem maior propensão ao uso e variedade das marcas de pontuação, é importante ressaltar que há registros, no *corpus*, de textos sem pontuação, em todas as séries, de ambas as escolas.

Interessante observar que, ainda que haja casos de textos sem pontuação e sem repetição lexical, não há na 4a. série da escola pública (e na 3a. série, apenas um), nem em todas as séries da escola particular textos com repetição e sem pontuação. Esse fato revela que, ao recorrer à reiteração lexical, a criança de um

²⁶ Em toda a amostra de textos com repetição lexical sem pontuação, foram encontrados apenas três com pontuação somente interna (c2b004, c2b008, p3m018). Como nessa análise a distinção maior se estabelece entre presença ou ausência de pontuação e a fim de evitar criação de um grupo pouco relevante, optou-se pela inclusão desses três textos no terceiro grupo.

desses grupos recorre também às marcas gráficas. Estabelece-se, nesse momento, o elo entre repetição e pontuação.

Por outro lado, mesmo nas outras turmas - 1B, 2B, 3B - pode-se constatar uma recorrência freqüente de textos com repetição lexical sem pontuação nesse ambiente, mas com pontuação em outros espaços textuais. De fato, o uso da pontuação somente externa já evidencia, por parte da criança, uma atenção, ainda que incipiente, voltada para as marcas gráficas de um texto escrito. Há, em contrapartida, outros recursos que permitem estabelecer limites internos no texto além das marcas gráficas. É o caso dos conectivos, seqüenciadores temporais, marcadores discursivos, entre outros.

Sabe-se que a criança ao escrever tenta lidar com aspectos ligados ao conteúdo e com outros ligados à forma. Com efeito, diante da produção de uma narrativa, ela estaria revelando atenção voltada tanto para o que dizer (conteúdo) quanto para o como representar o que está sendo dito (forma). Mantidos simultaneamente sob controle esses dois aspectos, a repetição lexical, do ponto de vista do conteúdo, estaria acentuando a relevância do personagem introduzido, indicando o início de sua ação, e, do ponto de vista da forma, demarcando limites internos.

Quando se restringe atenção com a forma às tentativas de impor limites internos ao texto não se está excluindo a preocupação com outros aspectos ligados à forma, tais como convenções ortográficas e segmentação entre as palavras. No dizer de Teberosky (1996: 99), “a possibilidade de compor textos supõe conhecer as normas de como colocar esta linguagem na sua forma gráfica”.

Faz-se necessário, nesse ponto, explicitar a que se refere o termo **forma**. Por **forma**, nesse estudo, entenda-se, tão somente, o uso de marcas que estabelecem limites no texto e o emprego dos sinais de pontuação (externa e/ou interna). Aspectos como ortografia, translineação, formatação gráfico-espacial, entre outros, deixaram de ser considerados por não terem sido tomados como variáveis nesta pesquisa.

²⁷ Dos 211 textos encontrados no *corpus* com repetição lexical em contextos de contigüidade, 130 (62%) correspondem a textos sem pontuação entre o item matriz e o reiterado, conseqüentemente, os 81 restantes (38%) correspondem aos que apresentam pontuação nesse mesmo contexto.

O que se pretende dizer é que o fato de a criança não usar marcas gráficas em seu texto não significa que ela não estabeleceria limites entre os segmentos textuais. Com efeito, pode-se presumir que as crianças que de algum modo percebem e impõem limites em sua narrativa poderiam estar usando a repetição lexical não somente levada por motivações de ordem semântico-pragmática, mas também por motivos relacionados à forma de apresentação de um texto escrito.

Assim, se somente na 1B, 2B e 3B são encontrados textos com repetição e sem pontuação, resta saber se as crianças produtoras desses textos poderiam estar se valendo de outros recursos para marcar limites entre uma sentença e outra do seu discurso. A repetição lexical poderia estar ligada, portanto, não somente às marcas gráficas, mas também a outros marcadores de limites intratextuais.

Para melhor ilustrar a questão, tomaram-se dois textos: o primeiro, de uma criança que apresenta repetição lexical sem pontuação tanto no contexto da reiteração quanto nos demais; o segundo, de uma criança que apresenta repetição lexical sem pontuação, mas com marcas gráficas em seu texto. Esta transcrição manteve-se fiel, inclusive, à organização em linhas gráficas apresentada no texto original.

Conceição (c2b018):

*era uma ves o chapeuzinho vermelho Eli estava
brimcado com a çuas amiginha e sua mãe mamou Ele
para ir a casa da vovózinha e Eli foi
pela a estrada fora Eu vo tão sozinha leva estis
docis para a vovózinha Ela mora loji o caminho e
dezerto io lobo mal paco aqui poperto chapelzinho ver
melho voçe vai purai que eu vo poraqui i o
lobo chego poraqui i emguliu a vovo pepoi
que ele emguliu a vovó o chapeuzinho vermelho
chegou e chamou a vovo e o bolo Respondeu oque e o
capeuzinho vermelho eu quero entrar podi en
trar e o chapeuzinho vermelho entror e capel
zinho vermelho li pergunto paque estis ochos
tão gradis para ti emgergar melhor
praque estis ouvidos tao gradis para
ti ouvir melhor para que estis naris tao
gadis parati ouvir melhor paraque esta
boqua tão gradi para ti quo
mer e o chapeuzinho vermelho gritou coco
ro **cacadori** o **cacado** veio i tirou a vo
vó da bariga do lobo i fiquarão feliz*

para cempri

Cleber (p2b021):

O chapêuzinho vermelh

Era uma ves uma menina quese chamava chapeuzinho vermelho.

*Um dia apareseu **o lobo mau** e **o lobo mau** foi na casa da vovó chapeuzinho vermelho foi na casa da vovozinha.*

O chapeuzinho viu o lobo mau ingulido a vovozinha e venhu o casador

O lobo mau murreu e a vovozinha saiu da barriga do lobo mau.

O Chapeuzinho vermelhos e a vovozinha e o casador vivia alegre.

final

A despeito das incorreções do ponto de vista da escrita convencional, é inegável que as duas crianças alcançaram êxito na tarefa solicitada: recontar a história de Chapeuzinho Vermelho, ainda que a segunda tenha reproduzido menos eventos da narrativa.

Observa-se que enquanto Conceição dispensou as marcas gráficas, Cleber utilizou inicial maiúscula, ponto seguido de maiúscula e ponto final, e ainda registrou o título. Contudo, Conceição, ao desprezar as marcas gráficas que Cleber tão bem empregou, não deixou de construir seu texto, até mais rico em detalhes (de conteúdo), e a ele impor limites internos.

Esses limites podem ser identificados através da recorrência ao conectivo **e**, por várias vezes, (como em: *Eli estava brimcado com a çuas amiginha e sua mamãe mamou Ele para ir a casa da vovozinha e Eli fo*), e de expressão adverbial que demarca intervalo temporal (como em: **pepoi que** *ele emguliu a vovó o chapeuzinho vermelho chegou*). Observa-se, ainda, que o item reiterado (caçador) aparece sozinho, isto é, não associado a essas marcas.

Quanto ao texto de Cleber, percebe-se mais evidentemente a sua preocupação com a forma. Sua narrativa, de fato, indica um nível de elaboração textual mais adiantado, segundo as normas de convenção da escrita. Cleber articula reiteração e conectivo para delimitar sentenças dentro de um mesmo enunciado.

Ferreiro e Moreira (1996) interpretam as repetições não-imediatas que se situam ao redor do discurso direto como “uma lexicalização que lenta e penosamente será substituída pela pontuação” (p.185). Embora esses dois exemplos citados não se enquadrem no paradigma apresentado pelas autoras,

parece sensato admitir que tanto em Conceição quanto em Cleber a repetição lexical imediata estaria também funcionando como uma espécie de *lexicalização da pontuação*, uma vez que em ambos o item reiterado se instala no limite que se estabelece entre uma sentença que termina e outra que começa.

Como diz também Ferreiro (1996) em outro texto, no qual aborda as dificuldades enfrentadas pelas crianças para introduzir em seus textos as marcas gráficas, “a pontuação é fundamentalmente um conjunto de instruções para o leitor” (p.151). Sob esse aspecto, a repetição lexical “instruiria” o leitor no sentido de indicar-lhe que no lugar em que ela se instala existe uma fronteira.

Os textos de Conceição e Cleber, ambos da 2a. série, são bem distintos. Enquanto o primeiro não se valeu de “marcas silenciosas que guiam a interpretação” (Ferreiro, *op.cit.*: 153), o segundo as utilizou. Contudo, há delimitação de limites internos nos dois textos. Por outro lado, há outros textos que não se enquadram nem em um nem em outro caso. Vejam-se os exemplos a seguir.

Ismênia (c2b004):

*era uma vez o chapeusinho vermelho foi leva os doces
para vovó ai a mamãe dise: cuidado com o lobo mal
tabom mamãe e ela foi nomei do caminho a-
cho **o lobo mal o lobo mal** ensinou o caminho
da floresta o lobo mal chegou na casa da vovó
e comeu a vovó ai a chapeuzinho vermelho chegou
lá é bateu na porta o lobo mal disse: entre
vovó que olhol grande você tem e pa ti olha que na-
riz grande e pa ti cheira que ouvidos grande
e pa ti ouvi que boca grande e pá ti come ai o caça
dor veio mato o lobo mal e tiro a vovó e vive
o finais felizes*

Ademilson (p3b052):

*O Chapeuzinho vermelho
A mãe de chapeuzinho vermelho madou ela levar um
docinhos a sua vovózinha.
Ela foi ela passeando pelo bonque chegando a o outro
lado do bosque ela encontro **o lobo mal o lobo** perguntol
aonde você vai. Chapeuzinho respondeu nou na casa da vovó-
zinha e assim chapeuzinho foi cantando. rá - lá - rá - lá - rá - ...
O lobo tomou um atalho pra casa do vovózinha
o lobo chegou primeiro na casa da vovó e comel ela.
Chapeuzinho perguntol que nariz enorme vovózinha. E pra chirar
melhor. Que boca enorme vovó. E prati comer
melhor rrr. Socorro! Socorro! Socorro! O lobo mal!*

*Chapeuzinho correu pro floresta chamou o caçado o caçador
corriu pra casa da vovó e pinba matou o lobo.
Ele cortou a bariga do lobo e tirou a vovózinha,
E assim eles viveram felizes para sempre.*

Em Ismênia, observa-se que a recorrência à pontuação restringe-se a um contexto bem preciso: depois de um verbo *dicendi*, em discurso direto (*a mamãe disse: cuidado com o lobo mal e o lobo mal disse: entre vovó*). Somente esse limite textual é marcado com sinal gráfico, contudo outros limites são estabelecidos pelo emprego do conectivo **e** (como em: **e ela foi**) e do marcador discursivo **aí** (como em: **aí a chapeuzinho vermelho chegou lá**). Ressalte-se, ainda, o emprego do hífen, por duas vezes, para marcar um outro limite: o que se estabelece em palavras, na translineação.

Assim, no texto de Ismênia, parece presente um intento de marcar fronteiras sentenciais não apenas pelo uso da repetição contígua, mas também pela não contígua. Observa-se, ainda, que o sintagma **lobo mau** não é antecedido por marcadores continuativos.

Já em Ademilson, como em outros textos do *corpus*, são vários os indícios de que os limites internos do texto são considerados: inicial maiúscula, ponto seguido de maiúscula e/ou espaço, ponto final, ponto entre turnos de fala, segmentação espaço-gráfica entre episódios (entre o 2º e o 3º, e entre o 4º e o 5º). Os sinais gráficos são empregados para delimitar fronteiras no texto, assim como a repetição lexical está delimitando a introdução de um personagem e o início de sua ação.

Contudo, pretende-se tomar esse exemplo para delinear uma extensão da interpretação: o espaço de tempo que transcorre entre o fato enunciado na sentença precedente (*chamou o caçado*) e o enunciado na subsequente (*o caçador corriu pra casa da vovó*) é tão exíguo que não admitiria a inserção de um recurso mediador que pudesse descaracterizar essa brevidade. Dessa forma, a repetição lexical contígua, nesses casos, estaria assinalando o imediatismo da ação desencadeada pelo personagem introduzido.

Com os exemplos dados, assim como em outros do *corpus* que orienta esta pesquisa, a utilização de recursos lingüísticos delimitadores, ligados à repetição lexical ou a outros espaços da narrativa, evidencia intentos da criança para marcar limites internos no seu texto. A repetição lexical contígua se constituiria, ao lado

desses recursos, em mais um mecanismo delimitador de fronteiras sentenciais. Portanto, comprova-se a última hipótese formulada neste trabalho.

Embora a maior parte das ocorrências de repetição lexical contígua levantadas no *corpus* não registre a inserção de marcas gráficas, há contextos de repetição nos quais se encontram sinais de pontuação e/ou outros recursos utilizados como elementos intermediários entre o item matriz e o item reiterado. Entre eles estão o uso de seqüenciadores discursivos, a mudança de linha gráfica, a definitização. É a respeito do uso ou do não-uso desses recursos que se discorrerá a seguir.

Em busca de uma distinção que se pudesse estabelecer entre os diversos recursos associados à repetição lexical e que, ao mesmo tempo, os contemplasse, adotou-se, como critério, a maior ou menor proximidade em relação à escrita convencional. A opção por esse critério fundamenta-se no fato de que a criança, ao escrever um texto, procura fazê-lo segundo o que julga pertencer ao registro escrito.

Embora se esteja voltando a diferenciação para a perspectiva do adulto, convém salientar que a análise levará em conta a intenção do aprendiz, enquanto construtor de seu processo de aquisição da linguagem. A consideração desses outros recursos, além da pontuação, se deu em virtude de se procurar, ao estudar as repetições lexicais, estar atenta a outros mecanismos que foram ao mesmo tempo utilizados pela criança.

A fim de sistematizar a análise foram constituídos dois grupos, assim denominados: o primeiro, grupo das repetições **não-convencionais**; o segundo, das repetições **semi-convencionais**.

No primeiro grupo, das repetições não-convencionais, encontram-se aquelas repetições que se mostram mais desviantes em relação à escrita convencional. São itens lexicais que se encontram justapostos ou separados por mudança de linha gráfica ou por inserção de um outro recurso, o que não chega a conferir maior aceitabilidade dentro da modalidade escrita. Trata-se de repetições formadas de itens lexicais:

a) idênticos e imediatos sem inserção de qualquer elemento lingüístico

Ela chamou o casador o casado tirou a vovo do lobo mau. (p1b012)

b) idênticos e com mudança de linha gráfica

*cha peuzinho em contro **olobo | olobo** falou (c1b010)*

c) entre fronteiras discursivas, sem pontuação e sem mudança de linha gráfica

*por | que pela a floresta tem **lobo mal o lobo | mal** ja simodou de lã (c2b009)*

d) com itens não idênticos sem inserção de pontuação

*a vovó abriu/aporta para **o lobo o lobo mau** prendeu a vovó (p2b009)*

No segundo grupo, das repetições semi-convencionais, foram tomadas as repetições que, por se aproximarem da escrita convencional, registram a associação de outros recursos lingüísticos, que revelam um nível mais elaborado de construção textual. Observa-se, praticamente em todos os casos, a recorrência simultânea a mais de um recurso, o que confere maior aceitabilidade. São, portanto, repetições:

a) com definitização

*e chamou **um casador o casador** correu (p2b008)*

b) com mudança de linha gráfica, com separadores

*Um dia o chapeuzinho vermelho foi até **a vovó - | a vovó** falou (c2b007)*

c) com mudança de linha gráfica seguida de maiúscula e/ou espaço final

*Chapeuzinho vermelho viu **o lobo mau % | O lobo mau** foi antes para casa de vovó (p1b011)*

d) com itens idênticos ou não e inserção de seqüenciadores ou pontuação

*que se chamava **chapeuzinho | vermelho um dia chapeuzinho** foi levar docinhos para | vovó (p2b004)*

e) entre fronteiras discursivas com mudança de linha gráfica e/ou inserção de itens

*Um dia mamãe chamou **Chapeuzinho | Chapeuzinho.** | (p4b031)*

f) com mudança de linha gráfica seguida de espaço e maiúscula, e com inserção de outro item

*E a chapeuzinho foi chamar **os caçadores.% | E os caçadores** vinheram e tiraram a vovozinha (c3m011)*

Para a formação desse grupo considerou-se o nível de construção textual evidenciado pela criança ao empregar outros recursos lingüísticos simultâneos à repetição. Esses recursos foram, portanto, considerados indicativos da competência textual. Sobre eles serão tecidos alguns comentários, que justificam a sua inclusão nesse grupo.

A definitização, como se sabe, tem a função de possibilitar a referência a algo já conhecido e exerce no texto valor coesivo.

Simó e Roca (1996), com o objetivo de discutir questões ligadas à prática docente, realizaram uma atividade com alunos de 3a. série, que propiciava reflexão sobre algumas categorias gramaticais. Em determinado espaço de um texto narrativo lacunado, os alunos tinham a possibilidade de fazer a opção entre o emprego do artigo indefinido ou definido. Os resultados revelaram que as crianças, embora não tenham feito referência ao nome técnico (artigo indefinido ou definido) nas justificativas dadas para a escolha feita, tinham consciência de que a frase mudaria de significado de acordo com o artigo utilizado. Dessa forma, nos contextos aqui analisados, acredita-se que o uso de artigo indefinido no item matriz e artigo definido no item reiterado não tenha sido aleatório.

A utilização de itens não idênticos expressa a variação nas escolhas léxicas. Sabe-se que ao escrever um texto o produtor deve, entre outras atribuições, voltar atenção para a seleção lexical.

O emprego de marcas gráficas já foi referido aqui como um dos indícios da maturidade para pontuar. A pontuação, assim como as segmentações gráfico-espaciais, é um dos recursos que permitem conferir caráter de escrita a um texto.

A inserção de seqüenciadores permite inferir que a criança está percebendo a autonomia entre a sentença do item matriz e a do item reiterado e faz uso de um outro elemento lingüístico para estabelecer a conexão entre elas e assim dar continuidade ao discurso.

A repetição entre fronteiras do discurso assinala para o alocutário a ruptura entre um e outro modo de enunciação. Evidencia, por outro lado, a preocupação da criança em explicitar ao menos um dos interlocutores ao reproduzir um diálogo, que busca identificar-se com o modelo fornecido pela escrita convencional. Após a distinção entre as repetições analisadas, chegou-se ao quadro a seguir.

Quadro XIV: Distribuição das RL por série e procedência social segundo grupos de análise

	1B	2B	3B	4B	1M	2M	3M	4M	Total
GRUPO I	10	7	6	5	3	3	1	1	36

	(36%)	(28%)	(16%)	(12,5%)	(9%)	(10%)	(3%)	(2,5%)	(13%)
GRUPO II	18 (64%)	18 (72%)	31 (84%)	35 (87,55%)	32 (91%)	28 (90%)	36 (97%)	39 (97,5%)	237 (87%)
TOTAL	28	25	37	40	35	31	37	40	273

Atesta-se, de um modo geral, que a repetição simples, isto é, não associada a nenhum outro recurso, é bem menos recorrente que as outras, chegando a registrar somente uma ocorrência na 3M e na 4M. As turmas a deterem maior número de ocorrências não-convencionais são a 1B e a 2B, respectivamente. Ressalte-se que foi também nessas turmas que se verificou frequência maior de itens reiterados sem pontuação. Parece, portanto, que as outras séries estão voltadas para certos aspectos textuais que a 1B e a 2B ainda não os considera.

Talvez a dificuldade em registrar a língua, e sua conseqüente morosidade, leve crianças dessas series a focalizar elementos mais relevantes para a progressão da historia (personagens e ações). Aliado a isso, vem o seu desconhecimento dos recursos formais e estilísticos.

A diferença maior se estabelece entre o primeiro grupo (repetições não-convencionais) e o segundo (repetições semi-convencionais). Esse fato revela que o uso da repetição lexical, em sua maioria, se deu associado a outros recursos lingüísticos. Logo, é razoável supor que, ao dispor em um texto escrito itens idênticos e contíguos, a criança possivelmente se dê conta de que essa estratégia foge ao conceito que faz da escrita. Dentro desse ponto de vista, os recursos lingüísticos empregados concomitantes com a repetição poderiam estar servindo para “neutralizar a transgressão”.

Assim como em levantamentos precedentes desta seção, constata-se por meio desse quadro uma relação entre repetição e escolaridade. A relação é estabelecida aqui através da gradação proporcional entre repetição semi-convencional e escolaridade. À medida que a criança avança na seriação aumenta a ocorrência desse tipo de repetição. Esse fato pode ser justificado se se considerar que a incorporação dos diversos mecanismos de que a língua dispõe se dá de forma lenta e gradual. Logo, à proporção que novas estruturas vão sendo internalizadas, a criança vai ampliando sua competência textual.

Reduzir o uso da repetição lexical ao não-domínio do sistema referencial, mesmo na 1B e na 2B, é desconhecer a marcha que as crianças empreendem para

a apropriação da escrita, é não reconhecer-lhes a intenção comunicativa, é impor-lhes uma norma sem ter dado a elas a oportunidade de experimentar a construção das possibilidades do sistema lingüístico.

Na verdade, as construções “desviantes” analisadas neste trabalho sugerem o caminho percorrido pela criança até chegar à elaboração de um texto escrito dentro do padrão convencional.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com 32 crianças, de 1a. a 4a. série, sendo 16 de uma escola pública e 16 de uma escola particular, ambas do município de Fortaleza.

No momento da entrevista foi apresentado à criança um relato da história *Chapeuzinho Vermelho* com seis lacunas (ver Apêndice), a serem preenchidas segundo escolha feita. Após o preenchimento de cada lacuna, a criança era solicitada a dizer por que supôs ser aquela a melhor resposta.

Requerer da criança a explicação sobre sua ação, a verbalização dos motivos da preferência por determinada possibilidade lingüística, é em última instância trabalhar com o desvendamento de estratégias metacognitivas. Esse trabalho exige o conhecimento sobre a regulação da cognição e nem sempre se é capaz de falar explicitamente sobre aquilo que se sabe fazer. Por isso mesmo esta não é uma tarefa fácil de se realizar, sobretudo com crianças, ainda que, mesmo as pequenas, já saibam auto-regular seus comportamentos para resolver um problema (Brown, 1985).

No entanto, esse fato não impede que sejam levantadas hipóteses sobre esse conhecimento e que se busquem evidências a fim de confirmá-las, ou até rejeitá-las. Foi com esse intuito que se buscou uma possível legitimidade para algumas das explicações encontradas aqui para o uso da repetição lexical.

A aplicação do referido instrumento tomou, portanto, por objetivo verificar como a criança lidava com as possibilidades oferecidas pelo sistema lingüístico, diante da referência a um personagem enunciado na sentença precedente e, ainda, que explicações apresentava para a escolha feita.

Este momento da investigação foi de suma importância. Primeiro, pelo fato de possibilitar esclarecer algumas questões relacionadas ao uso da repetição lexical; segundo por favorecer o encontro com as crianças. Desses encontros, e sobretudo das respostas obtidas, sobrevieram algumas dúvidas. Dúvidas que, com certeza, servirão para iluminar trabalhos posteriores e sobre elas também se falará.

Como durante a entrevista foi facultado à criança “mudar de opinião”, isto é, alterar a escolha anteriormente feita, obtiveram-se respostas diferentes para uma mesma lacuna. Essas respostas serão apresentadas pela ordem de preferência. Assim, inicialmente, a fim de se ter uma visão geral da recorrência ou não da repetição lexical partiu-se para levantar, entre as crianças entrevistadas, aquelas que se valeram de tal recurso em sua primeira escolha e em que contextos o empregaram.

Quadro XV: Distribuição geral da opção das crianças por forma nominal (FN) ou forma pronominal (FP)

	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR	
	FN	FP	FN	FP
1a. série	4	-	3	1
2a. série	3	1	2	2
3a. série	3	1	1	3
4a. série	1	3	-	4
TOTAL	11 (69%)	5 (31%)	6 (37,5%)	10 (62,5%)

O quadro revela a mesma tendência observada nos textos do *corpus*. As crianças mais novas das séries iniciais, sobretudo as da 1a. série, empregam mais o recurso da repetição lexical (FN) do que as crianças mais velhas, das 3a. e 4a. séries. Ainda que na escola pública tenha se registrado maior número de ocorrências, a repetição lexical foi empregada por crianças da escola particular, com exceção da 4a. série. A ausência de repetição nessa série acolhe a mesma explicação anteriormente apresentada: as crianças mais velhas apresentam maior domínio das formas presumíveis (FP), justificado tanto pelo processo de desenvolvimento cognitivo quanto pelo conhecimento acumulado.

Já foi dito que o texto apresentado às crianças continha seis lacunas. Para melhor compreensão dos fatos a serem analisados, julgou-se necessária a transcrição dos trechos em que figurava cada lacuna, fazendo-se menção ao episódio da narrativa e à situação referencial. Assim, têm-se:

a) 1a. lacuna (episódio 1 - após introdução de Chapeuzinho Vermelho)

“ERA UMA VEZ UMA MENININHA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO _____(ELA - CHAPEUZINHO VERMELHO - QUE) ESTAVA SE BALANÇANDO NO QUINTAL QUANDO SUA MÃE CHAMOU.”

b) 2a. lacuna (episódio 2 - após introdução da vovó)

“- CHAPEUZINHO, VENHA AQUI. PEGUE ESSA CESTA E LEVE PARA A VOVÓ _____(A VOVÓ - ELA - QUE) ESTÁ DOENTE.”

c) 3a. lacuna (episódio 4 - após introdução do lobo mau)

“NO MEIO DO CAMINHO ELA VIU O LOBO MAU _____(ELE - QUE - O LOBO MAU) DISSE PARA ELA: “

d) 4a. lacuna (episódio 6 - após reintrodução do Chapeuzinho)

“QUANDO CHAPEUZINHO CHEGOU LÁ ENCONTROU O LOBO _____(QUE - O LOBO - ELE) ESTAVA VESTIDO DE VOVOZINHA.”

e) 5a. lacuna (episódio 6 - após reintrodução do Chapeuzinho)

“O LOBO MAU SAIU CORRENDO ATRÁS DE CHAPEUZINHO _____(CHAPEUZINHO - QUE - ELA) COMEÇOU A GRITAR”

f) 6a. lacuna (episódio 7 - após introdução do caçador)

“E CHAMOU OS CAÇADORES _____(ELES - OS CAÇADORES - QUE) PEGARAM O LOBO MAU, ABRIRAM A BARRIGA DELE, TIRARAM A VOVÓ E JOGARAM O LOBO NO RIO.”

Os quadros a seguir registram a primeira escolha das crianças por lacuna. O primeiro refere-se à escola pública e o segundo, à escola particular.

Quadro XVI: Distribuição da 1a. escolha das crianças por lacunas na escola pública (Pu)

	1ª LACUNA		2ª LACUNA		3ª LACUNA		4ª LACUNA		5ª LACUNA		6ª LACUNA	
	FN	FP	FN	FP	FN	FP	FN	FP	FN	FP	FN	FP
1a.s.	1	3	-	4	3	1	1	3	2	2	2	2
2a.s.	1	3	1	3	2	2	-	4	-	4	1	3
3a.s.	1	3	1	3	2	2	-	4	-	4	1	3
4a.s.	-	4	-	4	-	4	1	3	1	3	-	4
Total	3	13	2	14	7	9	2	14	3	13	4	12
%	18,7	81,3	12,5	87,5	43,7	56,3	12,5	87,5	18,7	81,3	25	75

Quadro XVII: Distribuição da 1a.escolha das crianças por lacunas na escola particular (Pa)

	1ª LACUNA		2ª LACUNA		3ª LACUNA		4ª LACUNA		5ª LACUNA		6ª LACUNA	
	FN	FP	FN	FP	FN	FP	FN	FP	FN	FP	FN	FP
1a.s.	-	4	-	4	1	3	2	2	1	3	1	3
2a.s.	-	4	2	2	2	2	-	4	2	2	1	3
3a.s.	-	4	-	4	-	4	-	4	1	3	-	4
4a.s.	-	4	-	4	-	4	-	4	-	4	-	4
Total	-	16	2	14	3	13	2	14	4	12	2	14
%	-	100	12,5	87,5	18,7	81,3	12,5	87,5	25	75	12,5	87,5

Analisando os resultados numéricos desses dois quadros, constata-se que os contextos que acolheram número maior de formas nominais (expressão reiterada) foram, na escola pública, os que correspondiam às 3a. e 6a. lacunas (43,7% e 25%, respectivamente), e na escola particular, os que correspondiam às 5a. e 3a. lacunas (respectivamente, 25% e 18,7%). Com essa constatação, verifica-se que há um contexto comum entre as duas escolas: a 3a. lacuna, a que se refere ao personagem lobo mau, após sua introdução. Ressalte-se, ainda, o fato de estar inserida no episódio 4, o mais freqüente (conforme representado no quadro VIII e comentado na subseção 3.1.6)

Observa-se que nesse espaço da narrativa, além de o lobo mau ser introduzido, é dado início a sua ação, que marca justamente a mudança que vai se estabelecer entre os modos de enunciação: a partir do enunciado em que se insere a repetição lexical o discurso narrado passará a discurso citado.

Esse discurso citado envolverá dois interlocutores e um deles, o que acabou de ser introduzido, tomará o turno da conversação. E uma vez introduzido no comentário necessita ocupar a ordem canônica, a posição inicial. A repetição lexical ocorrida, então, nesse ambiente demarcaria o início da ação de um personagem principal, que fora introduzido na sentença anterior, e ainda tornaria mais explícita a sua participação enquanto interlocutor. Tal explicação parece confirmada nos depoimentos abaixo:

E: Aí pode deixar “o lobo mau” do lado do “lobo mau”? (Diante da lacuna anterior, a criança dissera que não podia repetir uma palavra ao lado da outra)

C: Pode.

E: Pode deixar, por quê?

C: Porque fica melhor de entender quem falou pra ela. (Aline, 2a.Pu)

E: Por que “o lobo mau” fica melhor aí?

C: Porque está dizendo que o lobo mau disse uma palavra para ela. (Fa. Jaiciane, 3a.Pu)

Já a explicação apresentada por Luís Eduardo parece estar voltada para a força da introdução. Uma vez que se trata de um personagem importante para a trama da narrativa, haveria a necessidade de retomá-lo por expressão nominal e o pronome não expressaria explicitamente os significados contidos em lobo mau (um lobo que é mau).

E: Por que você achou melhor “o lobo mau”?

C: Porque ele é o lobo (pausa). E ele é mau. (Luís Eduardo, 1a.Pa)

Os quadros anteriores consideraram todas as repetições empregadas pelas crianças. Isto quer dizer que houve crianças que empregaram só uma vez e outras que empregaram duas ou três vezes, e uma que chegou a se valer desse recurso em quatro lacunas.

Buscando maior evidência sobre o contexto que se revelaria mais propício ao uso da repetição contígua, levantou-se, entre as crianças que se valeram da repetição somente uma vez, aquele que se mostrou privilegiado, isto é, aquele que registrou mais ocorrências.

Quadro XVIII: Distribuição da RL segundo preferência por lacuna

		1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6 ^a .
Natália	1a.Pu			X			
Diego	2a.Pu	X					
Diana	3a.Pu						X
João Paulo	4a.Pu			X			
Sara	1a.Pa						X
Pedro	3a.Pa					X	

Através do quadro, observa-se que a 3a. e a 6a. lacunas registraram duas ocorrências, cada uma. Retomando o resultado apontado nos quadros XVI e XVII, pode-se afirmar que a 3a. lacuna (episódio 4) constituiria o espaço mais propício ao uso reiterado de expressão nominal para a manutenção de personagem. É o que se encontra ratificado em Natália, 1a.Pu.

E: E se a gente botasse “ele disse para ela”?

C: Fica ruim de entender.

E: E “que disse para ela” fica ruim de entender?

C: Fica.

E: O que fica melhor?

C: “O lobo mau disse para ela”.

Interessante contrapor a justificativa que a mesma criança dá para a escolha da forma pronominal na lacuna seguinte, que também faz referência ao lobo mau.

C: “ele”.

E: E “o lobo” também não dá certo aí?

C: Não. Fica melhor “encontrou o lobo ele estava vestido de vovozinha”. (Natália, 1a.Pu)

O depoimento de Natália parece ir ao encontro do que já foi afirmado. No primeiro trecho, a confirmação de que o personagem, dinâmico, que está sendo introduzido e vai passar a agir na sentença imediatamente subsequente favoreceria a ocorrência da repetição, acentuando o limite entre introdução e início da ação, sobretudo quando essa ação é expressa por um verbo *dicendi*, envolvendo dois interlocutores. No segundo trecho, tem-se o mesmo personagem sendo reintroduzido em um enunciado-Figura, e mantido em um enunciado-Fundo, ambiente este que se revelou pouco favorável ao uso da repetição (apenas 6%, conforme apresentado no quadro IV, subseção 3.1.3).

A 6a. lacuna (episódio 7) apresentou também duas ocorrências e foi a segunda mais freqüente na escola pública (cf. quadro XVI). Nesta lacuna, tem-se a manutenção de um outro personagem, também dinâmico: o caçador. Portanto, a repetição estaria marcando a relevância desse referente no espaço em que se dá o início de sua ação mais saliente na narrativa: abater o lobo mau. É o que sugere o depoimento abaixo:

E: Dá certo “os caçadores” aí?

C: Dá.

E: E “eles”?

C: Não pode, porque tá falando do caçador. Então, tem que botar o nome do caçador.

(Aline, 2a.Pa)

Parece que Aline está querendo dizer que por se tratar de referência ao caçador (aquele de importância porque vai matar o lobo mau), a expressão nominal (“o nome”) seria aconselhável, ainda que em sentença contígua.

Quanto à 5a. lacuna (maior número de ocorrências na escola particular, e, na pública, a terceira mais freqüente), pode-se justificar a ocorrência da repetição pelo fato de estar inserida em um enunciado-Figura, em que se tem expressa a ação de maior dinamismo de Chapeuzinho: gritar. Vale lembrar, ainda, que esse é o

momento de maior tensão na narrativa. A respeito dessa ocorrência, justifica Pedro (3a.Pa):

E: Aí você acha melhor botar “Chapeuzinho”?

C: É.

E: Não dá certo o “que”?

C: “que começou”? Acho melhor não.

E: “Ela” começou a gritar?

C: Só que eu achava bem melhor botar “Chapeuzinho”

E: Por quê?

C: Porque o texto fica mais entendido que ela começou a gritar.

Com uma relativa freqüência, as crianças, após uma primeira escolha, optaram por uma outra forma. Para analisar esta segunda forma escolhida, levantaram-se, primeiramente, os casos em que a criança abandonou a forma pronominal e preferiu a nominal. Em seguida, examinou-se a situação contrária, aquela em que a criança desprezou a expressão nominal e se decidiu pela forma pronominal. O resultado da primeira situação encontra-se registrado no quadro abaixo.

Quadro XIX: Distribuição da mudança de FP para FN por lacuna e por criança

		1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.
Rafael	1a.Pu	X	X				
Renato	1a.Pu					X	
Victor	1a.Pu		X				
Letícia	3a.Pu						X
Gerlany	3a.Pu						X
Carlos	1a.Pa	X					X
Aline	2a.Pa	X					
Laís	2a.Pa	X					
Camila	4a.Pa						X

Observa-se que as lacunas que registraram maior número de alteração foram a 1a. e a 6a. respectivamente. A 1a. lacuna (na escola pública, foi a terceira mais procurada, ao lado da 5a. lacuna) refere-se à retomada de um dos personagens principais, aquele que dá título à história: Chapeuzinho Vermelho. A respeito da mudança, reproduzem-se algumas justificativas.

E: Por que fica melhor “Chapeuzinho Vermelho”?

C: Por a história estar falando do Chapeuzinho Vermelho.

E: E o “ela” não é o Chapeuzinho Vermelho, não?

C: É.

E: Então, qual fica melhor?

C: “Chapeuzinho Vermelho” porque combina com o nome da história.

E: Não dá mais certo o “ela”, não? “...Chapeuzinho Vermelho ela estava se balançando no quintal?”

C: Não. (Aline, 2a.Pa)

E: Por que você achou que “Chapeuzinho Vermelho” fica melhor?

C: Porque combina mais com a história dela. (Laís, 2a.Pa)

As respostas parecem confirmar a explicação encontrada. Neste espaço da narrativa, a reiteração estaria ligada ao tópico discursivo. A criança recorreria à repetição para assegurar que é sobre a Chapeuzinho Vermelho, “dona” da história, que se está falando. Sabe-se, por outro lado, que a criança diante do texto não tem sua atenção voltada somente para o estabelecimento de significado no nível local, ela também toma decisões no nível global, voltada para todo o texto, enquanto totalidade discursiva. Dessa forma, “os elementos que relacionam as diversas partes do texto são também instrumentais na construção do significado global” (Kleimann, 1989: 47).

A 6a. lacuna, que também registrou quatro ocorrências, teve a alteração justificada pelo fato de a forma pronominal não se revelar semanticamente satisfatória. É o que se pode inferir em:

E: Você tinha escolhido o “eles” e agora escolheu “os caçadores”. Por quê?

C: Porque “os caçadores” explica mais. (Carlos, 1a.Pa)

As respostas das crianças apresentadas até aqui revelam uma atenção voltada para o aspecto semântico, já que manifestam uma preocupação com a necessidade de certificar-se de que o conteúdo daquilo que está sendo dito é compreensível.

Por outro lado, encontraram-se respostas em que a atenção evidenciava estar voltada também para os aspectos gráficos. Vejam-se:

E: Você agora está preferindo “os caçadores”...

C: Bota a vírgula e bota “os caçadores”.

E: Por que você está achando melhor botar a vírgula e repetir a palavra “os caçadores”?

C: Porque os caçadores foram atrás para pegar o lobo. Se botar os caçadores “que” pegaram o lobo não vai dar pra entender direito.

E: E pra que a vírgula?

C: Pra ficar escrito melhor. (Camila, 4a.Pa)

C: Ah, mas se aqui tivesse uma vírgula até que daria certo botar “eles”, porque aí dava uma parada aí começava tipo como se fosse outra frase. (Laura, 4a.Pa)

- C: Pode botar um ponto aqui? Chamou os caçadores “ponto”. A gente podia botar “os caçadores” se botasse “ponto”?
- E: Fica melhor botando “ponto” e “os caçadores” do que o “que” (escolha anterior)?
- C: Fica melhor “ponto” e “os caçadores”.
- E: Por quê?
- C: É melhor de entender. (Gerlany, 4a.Pu)

A necessidade de pontuação foi percebida também em outros contextos, como ilustra o trecho a seguir.

- E: Por que você não escolheu “Chapeuzinho estava se balançando”? (1a.lacuna)
- C: Tinha que ter ponto. (Victor, 4a.Pa)

- E: Fica melhor “ela”? Não dá certo “Chapeuzinho Vermelho”? (1a. lacuna)
- C: Não.
- E: Não dá, por quê?
- C: Porque se isso fosse dar certo então aqui era para ter ponto. (Larissa, 1a.Pa)

- E: Por que você escolheu o “que”? (2a. lacuna)
- C: Por que se botasse “a vovó” ou o “ela” tinha que ter ponto. (Victor, 4a.Pa)

A atenção voltada para os sinais de pontuação evidenciou-se, na escola particular, desde a 1a. série, como se vê no trecho de Larissa, ilustrado acima; já na escola pública somente nas 3a. e 4a. séries (1 criança em cada).

Para essas crianças, de um modo geral, parece que a repetição contígua passa a ser consentida se associada à pontuação. É como se esse mecanismo ratificasse a função da pontuação: estabelecer limites internos. E uma vez estabelecido o limite, a reiteração estaria assinalando a relevância do item que se torna tópico. Esse fato pode ser confirmado em:

- C: ... Chapeuzinho Vermelho “Chapeuzinho Vermelho” não pode. (1a.lacuna)
- E: Por que não pode?
- C: Porque tá repetindo e não tem ponto nem vírgula.
- E: E se tivesse ponto poderia repetir?
- C: Podia. (Luís Gustavo, 2a.Pa)

- E: Você já ia pegando a palavra “Chapeuzinho” e desistiu. Por que você desistiu?
- C: Porque já está dizendo Chapeuzinho. Se colocar o “Chapeuzinho” tinha que colocar ponto aqui.
- E: Se tivesse o ponto você deixava “Chapeuzinho”?
- C: Só se tivesse o ponto. (Jáder, 2a.Pa)

- C: Se eu botasse o ponto podia botar “Chapeuzinho”, podia?
- E: Você acha melhor?
- C: É. Fica melhor de continuar a frase. (Jonathan, 4a.Pu)

Examinando agora a situação em que a criança optou pela forma pronominal, depois de ter inicialmente escolhido a expressão nominal, chegou-se ao seguinte resultado.

Quadro XX: Distribuição da mudança de FN para FP por lacuna e por criança

		1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.
Victor	1a.Pu				X		
Diana	3a.Pu						X
João Paulo	1a.Pu			X			
Jaiciane	3a.Pu		X				
Bruna	4a.Pu				X		
Aline	2a.Pa		X			X	
Laís	2a.Pa		X	X		X	

Nessas crianças, observamos dois comportamentos distintos: um, em que a alteração da forma nominal para a forma pronominal se deu em enunciados-Fundo; outro, em que a criança opta por deixar o texto sem repetição. O primeiro pode ser justificado pelo fato de a criança perceber o contexto que prescinde de repetição. É o que se encontra em:

E: Não quer mais o lobo. Por que você não quer mais “o lobo”? (4a.lacuna)

C: Porque repetiu.

E: E aqui pode deixar “Chapeuzinho”? (5a.lacuna)

C: Pode.

E: Por quê?

C: Porque fica melhor. (Bruna, 4a.Pa)

Quanto ao segundo, a criança reconhece que não deve repetir palavras próximas, como se vê em:

E: Você desistiu de botar “a vovó”, por quê?

C: Porque vai ficar repetindo a história.

E: E não pode ficar repetindo?

C: Não, pensando bem não fica direito. A professora falou. (Laís, 2a.Pa)

Interessante citar a conversa com Priscila (2a.Pu). Na 3a. lacuna, ela aceita que uma palavra fique repetida ao lado da outra e na 5a. lacuna não.

E: Por que fica melhor aí “o lobo mau”?

C: Porque fica melhor de entender.

(...)

E: E se botar “Chapeuzinho” não fica melhor de entender?

C: Não, porque já tem e não pode repetir.

E: Como você sabe que não pode repetir?

C: A professora falou.

E: E aqui pode deixar assim? (referindo-se à resposta dada na 3a. coluna)

C: Aí pode.

Percebe-se que Priscila não está muito certa de que deve evitar a repetição. Se ela encontrar explicação para o conselho da professora, ela o segue, caso contrário, prefere ficar com a sua resposta, ainda que não coincida com o que a professora falou.

O exemplo de Priscila evidencia o conflito entre o que se tem como convenção e o que se acredita ser mais funcional. Quando aceita a convenção, concorda com o conselho da professora, quando não, permite-se orientar pelas suas estratégias de compreensão.

Como depois de concluída a tarefa, foi solicitada uma última leitura, algumas crianças (5 da escola pública e 4 da escola particular) optaram por modificações nesse momento da entrevista. As modificações, de um modo geral, apresentam os mesmos motivos já comentados, com se vê em:

E: Nessa primeira frase, a gente tinha: “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho “ela” estava se balançando no quintal. Agora, relendo, você achou melhor botar “chamada Chapeuzinho Chapeuzinho Vermelho estava se balançando no quintal”. Por que “Chapeuzinho Vermelho” fica melhor nesse pedacinho da história?

C: Porque fica melhor o nome completo da Chapeuzinho. Fica mais bonito dizer o nome dela e fica melhor de entender a história. (Diana, 3a.Pu)

C: Aqui no lugar de “eles pegaram o lobo mau” fica melhor botar “ponto os caçadores”

E: Por quê?

C: Porque desse jeito fica mais fácil. (Gerlany, 4a.Pu)

E: Por que você trocou “o lobo mau” por “ele”? (3a. lacuna)

C: Porque aqui (referindo-se a sentença precedente) já estava dizendo que era o lobo mau.

E: E o que que tem?

C: Não precisa dizer de novo. (Aline, 2a.Pu)

Vale ressaltar que Aline faz alteração somente na 3a. lacuna, permanecendo com a reiteração contígua na 6a. lacuna (os caçadores). Saliente-se, ainda, o fato de ela, anteriormente, na 3a. lacuna, ter dito que a expressão nominal (o lobo mau) ficava melhor, pois explicitava o emissor do verbo *dicendi* (cf. página 101). Fica uma dúvida: por que Aline só se deu conta da repetição na 3a. lacuna? Ambas ocorrem após a introdução de personagens importantes na narrativa (o lobo mau e os

caçadores, respectivamente), e registram início imediato de suas ações. Se considerarmos que esse momento da tarefa envolvia uma atitude de monitoração, qual (is) o(s) fator(es) que impediram que essa monitoração se processasse também diante da 6a. lacuna? Essa é uma questão, sem dúvida, instigante e que se deixa aberta, pronta para novas investigações.

Houve, ainda, alterações como as que se relatam a seguir.

E: “Quando Chapeuzinho chegou lá encontrou o lobo”, não é mais o “que”? (4a.lacuna)

C: É “ele estava vestido de vovozinha”.

E: Por quê?

C: Porque fica melhor de entender. (Carlos, 1a.Pa)

E: Por que você trocou o “que” pelo “eles” (6a.lacuna)?

C: Porque tá dizendo os caçadores aqui (referindo-se à sentença anterior). Aí fica melhor “eles pegaram o lobo mau”. (Jáder, 2a.Pa)

E: Você tirou o “que” pra botar o “ela”. Por quê? (2a. lacuna)

C: Porque está falando da vovó que está doente.

E: E o “ela” é melhor por quê?

C: Porque diz melhor. (Alex, 4a.Pu)

E: Você tá tirando o “ela” e preferindo o “que” aí, por quê? (5a.lacuna)

C: Porque se botar “Chapeuzinho” fica repetindo.

E: E não pode?

C: Não.

E: Por que não?

C: Porque o “que” combina mais, fica melhor porque não está perto. (Ludmila, 3a.Pa)

Ainda que não se esteja investigando o emprego das formas pronominais, não se pôde deixar de ressaltar esse fato observado. Trata-se da substituição de uma forma pronominal por outra. Das 14 ocorrências que registraram essa particularidade, somente em duas se deu a alteração do pronome pessoal para o pronome relativo, portanto, a maioria preferiu a forma pronominal de 3a. pessoa.

Uma explicação razoável consiste no que já foi afirmado sobre o caráter dêitico das formas pronominais. No entanto, uma diferença se estabelece: o pronome de terceira pessoa guarda informações sobre o gênero e o número. Dessa forma, parece cumprir melhor a função de retomar um referente, como bem atestam as explicações abaixo.

E: Por que você botou “eles”? (6a lacuna)

C: Porque a palavra (verbo) depois do “eles” está no plural.

E: E se botasse o “que” não continuava no plural?

C: Continua, só que a concordância é melhor com “eles”, porque “eles” também tá no plural.

E: E o “que” não tá no plural?

C: Não.

E: O “que” tem plural?

C: Não.

E: E aí?

C: É melhor botar o “eles pegaram, abriram a barriga...” (Teane, 3a.Pa)

E: Por que você preferiu “ele”? (3a. lacuna)?

C: Porque está no masculino.

E: E o “que” não serve pra dizer que tá no masculino?

C: Serve, né, mas aí...

E: Mas aí?

C: O “ele” é mais certo. (Laura, 4a.Pa)

Contudo, há de se considerar outras implicações, além de saber até que ponto vai o caráter dêitico dos pronomes pessoais. Monteiro (1994), a esse respeito, acredita “ser falaciosa a idéia generalizada de que os pronomes carecem de conteúdo significativo” (p.43). Argumenta, por outro lado, que somente os pronomes da primeira e da segunda pessoa poderiam ser considerados vocábulos dêiticos, por excelência, posto que nos pronomes de terceira pessoa “o valor dêitico é bem menos acentuado” (p.50).

Esse tipo de substituição (pronome pessoal no lugar de pronome relativo) se deu preferencialmente nas 1a. e 5a. lacunas, embora em todas as outras a colocação da forma pronominal fosse aceitável. Por que, então, a questão do esvaziamento de sentido da forma relativa emerge justamente nesses dois espaços da narrativa? Essa é mais uma questão (tão intrigante quanto a outra) que fica à espera de maiores investigações. Ainda que estudos como os de Corrêa (1989), Soares (1991), Pacheco (1992) e Leal (1997) tenham tratado da referência a personagens em narrativas infantis não chegaram a focalizar o uso de expressões pronominais referenciais em manutenção de um item lexical mencionado no comentário, que é alçado a tópico na sentença imediatamente subsequente.

Interessante comentar ainda a resposta de Rafael (1a.Pu).

E: Por que você escolheu o "que"?

C: Porque tem o u e o e.

E: E por que não escolheu o "ela"?

C: Porque o u e o e é pra fazer palavra.

Observa-se pela resposta de Rafael uma atenção voltada para a sua preocupação mais imediata, qual seja a de lidar com um sistema de escrita a que ele está sendo apresentado. Rafael é aluno da 1B, e sua resposta vem confirmar os resultados apresentados nessa turma. Nessa série, as crianças estão ligadas a decodificação, por isso quando indagado sobre o pronome que respondeu falando sobre a palavra que.

Independentemente das dúvidas levantadas, acredita-se que as respostas fornecidas pelas crianças tenham servido para confirmar explicações apresentadas para o uso da repetição lexical contígua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição maior que se julga ter alcançado com este trabalho foi lograr a possibilidade de esclarecer e confirmar questões levantadas acerca do uso da repetição lexical contígua em narrativas infantis, bem como suscitar outras para servir de reflexão e assim, quem sabe, propiciar novas pesquisas.

Não resta dúvida que a repetição constitui-se recurso coesivo, bastante recorrente na interação discursiva, tanto oral quanto escrita, e desempenha funções específicas dentro do texto, sinalizando relações, criando coerência. O objetivo deste trabalho foi justamente tentar desvendar as motivações que subjazem ao uso desse recurso, ainda que este tenha sido empregado de forma pouco convencional.

Analisando os textos do Banco de Dados, verificou-se que a repetição é um recurso de que se valem crianças de 1a. a 4a. série, tanto da escola pública quanto da particular, embora nesta última a incidência tenha sido menor. Os dados revelaram que o espaço privilegiado para a ocorrência da repetição é o que se estabelece entre a sentença em que se (re)introduz um personagem e a que registra o início de sua ação.

Com relação ao personagem, é importante ressaltar que este estudo mostrou que a dinamicidade se sobrepõe à topicalidade. Assim, o fato de um personagem assumir importância na narrativa, independente de ser principal ou não, influiria na seleção da forma para exprimir sua manutenção referencial. Da mesma forma, a inversão do traço semântico se sobrepõe à mudança do papel sintático.

Acredita-se que o grande destaque dessa pesquisa foi acenar para aspectos semânticos na interpretação dos usos da repetição lexical em narrativas infantis. A atenção voltada para o significado, quer a nível sentencial, que a nível global, permeou quase todas as respostas obtidas nas entrevistas.

A criança, sem dúvida, está buscando fazer do texto a expressão daquilo que pretende dizer. A repetição lexical se constituiria em um mecanismo de que a língua dispõe para marcar a relevância de determinado personagem, garantir a posição de tópico para o referente que está sendo focalizado, sinalizar a inversão de traço

semântico. Todas essas funções, na realidade, contribuem para tornar mais evidente a preocupação com o a construção e o estabelecimento de significado.

A baixa carga semântica e o caráter dêitico das formas pronominais se revelaram motivadores do emprego da reiteração. Contudo, uma questão se insurgiu: até que ponto se pode colocar no mesmo nível de presumibilidade formas que, segundo a criança, se mostram semanticamente distintas?

Permite-se, para concluir, estabelecer uma analogia entre sinais de pontuação e pronomes relativos. Os primeiros, como pressupõe Ferreiro (1996), constituiriam marcas silenciosas que orientam a interpretação; os segundos, como se propõe aqui, constituiriam marcas semanticamente silenciosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N.M. (1985). *Gramática metódica da língua portuguesa*. 38^a ed. São Paulo: Saraiva.
- ABAURRE, M.B.(1988). O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In: M. Kato (Org.). A concepção escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- ANTUNES, M.I.C.M. (1992). *Aspectos da coesão lexical na organização do texto escrito de comentário*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de doutorado.
- BAMBERG, M. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationship. *Linguistics* 24: 227-284.
- _____. (1991). The acquisition of narratives: learning to use language. *In: Language*, v.7, n.1.
- BASTOS, L. K. (1994). *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production - toward science of composition*. Norwood Ablex.
- _____; DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London Longman.
- BESSA NETO, R. 1991. *A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1987). A escrita da linguagem domingueira. *In: Emília Ferreiro & Margarida G. Palácio (Org.). Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BORBA, F.S. (1996). *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática.
- BROW, A. (1985). Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. *In: Singer & Ruddell (Ed.) Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA.
- CÂMARA JR., J.M. (1992). *Dicionário de lingüística e gramática*. 16^a ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1997). *Manual de expressão oral e escrita*. 14^a ed. Petrópolis: Vozes
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la coherence des textes. *In: Langue Française*. Paris Vle.
- CORÔA, M.L.M.S. (1985). *O tempo nos verbos do português - uma introdução à sua interpretação semântica*. Brasília: Thesaurus
- CORRÊA, L.M.S. (1989). Por que as orações relativas são de difícil compreensão para as crianças? *DELTA*, 5 (2). São Paulo.
- FERREIRO, E. (1996). Os limites do discurso: pontuação e organização textual. *In: E. Ferreiro et alii. Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática,
- _____; MOREIRA, N. (1996). As repetições e suas funções na evolução da construção textual. *In: E. Ferreiro, et alii. Chapeuzinho vermelho aprende a*

- escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas.* (Coleção Múltiplas Escritas). São Paulo: Ática.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. (1996). *Lições de texto: leitura e redação.* São Paulo: Ática.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y (1992). *Como facilitar a leitura.* São Paulo: Contexto.
- GARCIA, O. M. 1992. *Comunicação em prosa moderna.* 15^a ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- GARCIA-HIDALGO, I. (1996). O sistema TEXTUS. *In: E Ferreira, et alii. Chapeuzinho vermelho aprende a escrever - estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas.* (Coleção Múltiplas Escritas). São Paulo: Ática.
- GHIRALDELO, C. M. (1989). Coesão e coerência textual em composições infantis. *Alfa: 33: 9-21.*
- GUIMARÃES, E. (1990). *A articulação do texto.* São Paulo: Ática.
- HALLIDAY, M. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.
- HICKMAN, M. (1991). The development of discourse cohesion some functional and cross-linguistic issues. *In: G. Piérait-Le Bonniec, & M. Dolitsky. (Ed). Language bases ... Discourse bases.* Amsterdam: John Benjamins.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of lexis in text.* Hong Kong: Oxford University Press.
- HOPPER, P.J. (1979). Aspect and foregrounding indiscourse. *In: T. Givón (Ed.). Syntax and semantics, v.2: discourse and syntax.* New York: Academic Press.
- ILARI, R. (1997). *A expressão do tempo em português.* São Paulo: Contexto/EDUC.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1980). Psychological processes underlying pronominalisation in children's connected discourse. *In: J. Kreiman e A. E. Ojeda (Ed.) Papers from paressesion on pronouns and anaphoral.* Chicago: Chicago Linguistic Society.
- _____. (1981). The gramatical marking of thematic structure in the development of language production. *In: W, Deutsch (Ed.). The child's construction of language.* London: Academic Press.
- _____. (1985). Language development affter five. *In: P. Fletcher e M. Gavruan (Ed.) Language Acquisition.* Cambridge: CUP.
- KATO, M e SCAVAZZA, B. (1988). A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. *In: M. Kato (Org.). A concepção da escrita pela criança.* Campinas: Pontes.
- KLEIMANN, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes.
- KOCH, I. G. V. (1989). *A coesão textual.* São Paulo: Contexto.
- _____. (1993). A repetição como mecanismo estruturador do texto falado. Recife. Texto apresentado na 45a.Reunião da SBPC.
- LEAL, A.P.B. (1997). *A referência a personagens na história Chapeuzinho Vermelho.* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Dissertação de Mestrado.
- MANDLER, J.M. (1987). On the psychological reality of story structure. *In: Discourse processes, 10.*
- MARCUSCHI, L. A. (1992). *A repetição na língua falada: formas e funções.* UFPE: Departamento de Letras do Centro de Arte e Comunicação. Tese para professor titular de lingüística.
- MATEUS, M.H.M. *et alii.* (1989). *Gramática da língua portuguesa.* Lisboa: Editorial Caminho.
- MARTINS, N.S. (1989). *Introdução à estilística.* São Paulo: EDUSP.

- MELO, G. C. (1976). *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.
- MONTEIRO, J.L. (1987). *Fundamentos da estilística*. Fortaleza: SECULT.
- _____. (1994). *Pronomes pessoais*. Fortaleza: EUFC.
- ORSOLINI, M.; DI GIACINTO, P. (1996). Use of referencial expressions in 4-year-old children's narratives: invented versus recalled stories. *In: C. Pontecorvo et.alii.* (eds.). *Children's early text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PACHECO, C.M.G. (1992). *Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Dissertação de Mestrado.
- PERINI, M. (1980). A função da repetição no reconhecimento de sentenças. Belo Horizonte: *Cadernos de lingüística e teoria literária*, n. 3.
- PESSOA, F. (1975). *O guardador de rebanhos e outros poemas*. São Paulo: Círculo do Livro.
- PONTECORVO, C.; FERREIRO, E. (1996). Língua escrita e investigação comparativa. *In: E Ferreiro, et alii. Chapeuzinho vermelho aprende a escrever - estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas.* (Coleção Múltiplas Escritas). São Paulo: Ática.
- RAMOS, J. (1983). *Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado.
- ROCHA, I. L. V. (1994). *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de doutorado.
- SIMÓ, R. ; ROCA, N. (1996). Aprendendo a ensinar. *In: A. Teberosky e L. Tolchinsky (Org.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* São Paulo: Ática.
- SOARES, M. E. (1991). *A constituição do discurso coeso: um estudo evolutivo da produção oral e escrita*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado
- TANNEN, D. (1986). Spoken and written narrative in english and greek. *In: _____ (Ed.). Coherence in spoken and written discourse (Advances in discourse processes; v.12).* 2nd ed. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- _____. (1987). Repetition in conversation: toward a poetics of talk. *Language*, 63.3: 574-605.
- _____. (1989). *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAVARES, H. (1984). *Teoria literária*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alves.
- TEBEROSKY, A. (1996). Compor textos. *In: A. Teberosky e L. Tolchinsky (Org.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* São Paulo: Ática.
- TOMPKINS, G. E.; MCGEE, L. M.(1991). Enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento. *In: MUTH, K. D. (Comp.). El texto narrativo estrategias para su compensión.* Argentina: Aique.
- TRAVAGLIA, L. C. (1989). Considerações sobre a repetição na língua oral e na conversação. *Letras & Letras*. Uberlândia, 5(1 e 2): 5-61.

VILANOVA, J.B. (1984). *Aspectos estilísticos da língua portuguesa*. Recife: EDUFPE.

YLLERA, A. (1979). *Estilística, poética e semiótica literária*. Coimbra: Almedina.

APÊNDICE

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENININHA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO _____
ESTAVA SE BALANÇANDO NO QUINTAL QUANDO SUA MÃE CHAMOU:

- CHAPEUZINHO, VENHA AQUI PEGUE ESSA CESTA E LEVE PARA A
VOVÓ _____ ESTÁ DOENTE MAS NÃO VÁ PELO BOSQUE, VÁ PELO CAMINHO DO RIO.

CHAPEUZINHO TEIMOU E FOI PELO CAMINHO DO BOSQUE.

NO MEIO DO CAMINHO ELA VIU O LOBO MAU _____ DISSE PARA ELA:

- ONDE VOCÊ ESTÁ INDO?

- NA CASA DA VOVOZINHA.

O LOBO PEGOU UM ATALHO, CHEGOU ANTES NA CASA DA VOVOZINHA E A
DEVOROU.

QUANDO CHAPEUZINHO CHEGOU LÁ ENCONTROU O LOBO _____ ESTAVA
VESTIDO DE VOVOZINHA.

ELA DISSE:

- QUE OLHOS GRANDES VOCÊ TEM!

- É PARA TE ENXERGAR MELHOR!

- QUE OUVIDOS GRANDES VOCÊ TEM!

- É PARA TE OUVIR MELHOR!

- QUE NARIZ GRANDE VOCÊ TEM!

- É PARA TE CHEIRAR MELHOR!

- QUE BOCA GRANDE VOCÊ TEM!

- É PARA TE COMER!

O LOBO MAU SAIU CORRENDO ATRÁS DE CHAPEUZINHO _____ COMEÇOU A GRITAR CHAMOU OS CAÇADORES _____ PEGARAM O LOBO MAU, ABRIRAM A BARRIGA DELE, TIRARAM A VOVÓ E JOGARAM O LOBO NO RIO.

CHAPEUZINHO VERMELHO PROMETEU NUNCA MAIS DESOBEDECER A MÃE NEM FALAR COM ESTRANHOS.

RESPOSTAS OFERECIDAS:

1a lacuna: ELA - CHAPEUZINHO VERMELHO - QUE

2a lacuna: A VOVÓ - ELA - QUE

3a lacuna: ELE - QUE - O LOBO MAU

4a lacuna: QUE - O LOBO - ELE

5a lacuna: CHAPEUZINHO - QUE - ELA

6a lacuna: QUE - ELES - OS CAÇADORES

