



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCA NILDENE NOGUEIRA

**MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

FORTALEZA / CE

2019

FRANCISCA NILDENE NOGUEIRA

MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim

FORTALEZA / CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N712m Nogueira, Francisca Nildene.
Mecanismos de referência nos textos escritos de alunos no Ciclo de Alfabetização / Francisca Nildene Nogueira. – 2019.
141 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

1. Produção textual. 2. Referência. 3. Propósito comunicativo/enunciativo. I. Título.

CDD 410

FRANCISCA NILDENE NOGUEIRA

MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho às professoras Mônica Serafim, Ana Célia, Suelene Silva, Mônica Cavalcante e Margarete Fernandes por terem contribuído significativamente para as indagações e a construção da pesquisa e, em especial, Mônica Serafim, por ter me conduzido de forma tão responsável, paciente e afetuosa nesse universo que é o mundo da produção textual e da referenciação, ousando desafiar e adentrar o Ciclo de Alfabetização.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor da vida, que está ao meu lado em todos os momentos, pois ele é “meu rochedo e muralha, que me guia e conduz”;

À minha família, e em especial meu filho Erik, que nas lutas da vida são meus pilares; nas derrotas, meus ombros calorosos; e nas vitórias, meus mais ardentes animadores. O estímulo e o carinho de vocês foram armas decisivas desta vitória;

À Mônica Serafim, orientadora deste trabalho, que sempre acreditou em minhas empreitadas, compartilhando suas experiências e lançando desafios;

Às professoras Ana Célia Clementino Moura e Suelene Silva Oliveira, minha gratidão e meu afeto, por participarem dos momentos (cruciais) de apresentação deste trabalho, dando sugestões valorosas para o aprimoramento da pesquisa;

Às amigas do curso, Jacqueline Penha, Mayara Arruda e Cátia Lemos, que me deram forças para chegar ao final, fazendo-me acreditar em meu potencial;

Às professoras Lucilene Batista e Margarida Oliveira, que me cederam os textos do corpus da pesquisa;

À Funcap pelo incentivo financeiro e pelo apoio dado a pesquisas relevantes ao desenvolvimento educacional do estado do Ceará.

“Sonho, visão ou poesia
o menino me aparecia trazendo
sobre seus ombros uma estrada.
O menino era alegria
e a estrada não lhe pesava.
Sonho, lucidez ou fantasia eu
tinha diante dos olhos
e da mente
o caminho da vida”.
(Milton Nascimento)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar como se dá o processo de referenciação na produção textual escrita de alunos no Ciclo de Alfabetização. Para tanto, fundamentamo-nos em aportes teóricos acerca da produção textual como atividade sociocognitiva discursiva e do processo da referenciação, visto como fenômeno que contribui significativamente para a compreensão e produção textual. Partindo das contribuições de Costa Val e Rocha (2008), de Heinemann e Viehweger (1991), de Mondada (2001), Cavalcante (2011,2012,2014 e 2017) e Koch (2017). A fim de analisarmos os mecanismos referenciais que a criança utiliza em suas produções textuais escritas, utilizamos quarenta textos da provinha MAISPAIC (Programa Aprendizagem na Idade Certa) produzidas por crianças moradoras do município de Aracati que estavam no Ciclo de Alfabetização no ano 2017. A coleta desses textos ocorreu na secretaria municipal de educação do município de Aracati, instituição responsável pela aplicação e a análise da avaliação externa. Nossa análise permitiu-nos constatar que no processo de introdução referencial há muitas semelhanças no modo de utilizar as expressões referenciais em ambos os grupos GI (grupo do 1º ano) e o GII (Grupo do 2º ano). Já no processo anafórico, no que se refere à anáfora direta, tanto no GI como no GII, evidenciamos uma maior recorrência dos mecanismos de retomada por pronome substantivo, elipse e retomada com o mesmo sintagma nominal. Quanto à anáfora encapsuladora, seu maior uso foi no grupo GII. Já nas anáforas indiretas, também em ambos os grupos recorreram a forma mais inferencial das expressões referenciais em seus textos. No que se refere ao processo da dêixis, os tipos mais utilizados, tanto no GI como no GII, foram a dêixis pessoal, espacial, temporal (marcada quase sempre pelas tempos verbais no pretérito perfeito) e textual. Em relação aos outros tipos de dêixis, identificamos apenas uma ocorrência da dêixis social no GI e uma ocorrência da dêixis de memória no GII. Como resultados, evidenciamos que as crianças já possuem um conhecimento significativo dos mecanismos referenciais que podem utilizar no texto, pois os realizam de forma coerente para atender seu propósito comunicativo/enunciativo. Essa atividade de produção textual revela de forma substancial que a criança tem, sim, o que dizer, para quem dizer e para que dizer, cada uma a seu modo.

Palavras-chave: Produção textual. Referenciação. Propósito comunicativo/enunciativo.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the process of referencing occurs in written texts produced by students in early literacy processes. For this, we based our research on theoretical contributions about textual production as a discursive and sociocognitive activity and also about the process of referencing as a phenomenon that contributes significantly to textual comprehension and production. We accepted the contributions of Costa Val and Rocha (2008), Heinemann and Viehweger (1991), Mondada (2001), Cavalcante (2011, 2012, 2014, 2017) and Koch (2017). In order to analyze the referential mechanisms that the students use in their written texts, we used forty texts from the Brazilian project MAISPAIC (Programa Aprendizagem na Idade Certa) produced by children from Aracati – CE, who were in their early stages of literacy during 2017. The collection of these texts occurred in Municipal Department of Education of Aracati, which is the institution responsible for the application and analysis the of external evaluations. Our analysis allowed us to verify that, during the referential introduction process, there are many similarities in the way of using referential expressions in both GI (1st year group) and GII (2nd year group). In the anaphoric process, regarding to the direct anaphora, it is evident, both in the GI and in the GII, a great recurrence of the mechanisms of retake by pronouns, ellipses and by the same noun phrase. As for the encapsulating anaphora, there is a considerable use in the GII group. Regarding to the indirect anaphora, in both groups the inferential form was predominant. With respect to the deixis process, the most used types of it, both in GI and GII, were the personal, spatial, temporal (usually marked by verbal tenses in the perfect tense) and the textual deixis. In relation to the other types of deixis, we identified only one occurrence of social deixis in GI and another occurrence of memory deixis in GII. As a result of this work, we identified that children already have a significant knowledge of the referential mechanisms that they can use in the text, since they perform them coherently to fulfill their communicative/enunciative purposes. This activity of textual production reveals in a that children have things to say, an audience and purposes in their own way.

Keywords: Textual production. Reference. Communicative/enunciative purpose.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Estratégias de referenciação _____ | 36 |
| Quadro 2 - Processos da referenciação _____ | 37 |
| Gráfico 1 - Processos Referenciais nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização _____ | 56 |
| Gráfico 2 - Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 59 |
| Gráfico 3 - Processo Referencial por Anafóras nas produções textuais escritas das crianças GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 68 |
| Gráfico 4 - Processo Referencial por Anafóras com pronome substantivo nas produções textuais escritas das crianças GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 68 |
| Gráfico 5 - Processo Referencial por Anafóras em relação aos mecanismos de pronome substantivo e de elipse nas produções textuais escritas das crianças GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 71 |
| Gráfico 6 - Processo Referencial por Anafóras com retomada do sintagma nominal nas produções textuais escritas das crianças GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 77 |
| Gráfico 7 - Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 83 |
| Gráfico 8 - Processo Referencial da Dêixis em relação a dêixis pessoal nas produções textuais escritas das crianças GI no Ciclo de Alfabetização _____ | 84 |
| Gráfico 9 - Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 91 |
| Gráfico 10 - Processo Referencial por Anafóras nas produções textuais escritas das crianças GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 96 |
| Gráfico 11 - Processo Referencial por Anafóras com pronome substantivo nas produções textuais escritas das crianças GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 97 |
| Gráfico 12 - Processo Referencial por Anafóras em relação aos mecanismos de pronome substantivo e de elipse nas produções textuais escritas das crianças GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 100 |
| Gráfico 13 - Processo Referencial por Anafóras com retomada do sintagma nominal nas produções textuais escritas das crianças GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 101 |
| Gráfico 14 - Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 109 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 15 - Processo Referencial da Dêixis em relação a dêixis pessoal nas produções textuais escritas das crianças GII no Ciclo de Alfabetização _____ | 110 |
| Gráfico 16 - Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização _____ | 118 |
| Gráfico 17 - Processo Referencial por Anafóras nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização _____ | 121 |
| Gráfico 18 - Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização _____ | 126 |
| Tabela 1 – Ocorrências do Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do GI _____ | 67 |
| Tabela 2 – Comparativo de ocorrências do Processo Referencial por Anafóras nas produções textuais escritas das crianças do GI _____ | 82 |
| Tabela 3 – Comparativo de ocorrências do Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças do GI _____ | 90 |
| Tabela 4 – Ocorrências do Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do GII _____ | 95 |
| Tabela 5 – Comparativo de ocorrências do Processo Referencial por Anafóras nas produções textuais escritas das crianças do GII _____ | 108 |
| Tabela 6 – Comparativo de ocorrências do Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças do GII _____ | 117 |
| Tabela 7 – Comparativo do Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização _____ | 119 |
| Tabela 8 – Comparativo do Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização _____ | 127 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | PRODUÇÃO DE TEXTO E OS MECANISMOS DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO | 20 |
| 2.1 | A produção de texto e o processamento textual | 20 |
| 2.1.1 | <i>A produção escrita do texto na escola</i> | 26 |
| 2.2 | A referenciação e os seus mecanismos de objetos de discurso | 30 |
| 2.2.1 | <i>Princípios basilares e os processos de referenciação</i> | 38 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 49 |
| 3.1 | Contexto da pesquisa | 49 |
| 3.2 | Delimitação do universo | 50 |
| 3.3 | Descrição de coleta dos dados e procedimentos de análise | 50 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS | 53 |
| 4.1 | Análises das produções textuais das crianças no Ciclo de Alfabetização: como as crianças operam com os processos referenciais em suas produções | 53 |
| 4.1.1 | <i>Mecanismos dos processos referenciais utilizados nas produções textuais do Ciclo de Alfabetização: visão geral</i> | 56 |
| 4.1.2 | <i>Mecanismos dos processos referenciais utilizados nas produções textuais do GI no Ciclo de Alfabetização</i> | 58 |
| 4.1.3 | <i>Mecanismos dos processos referenciais utilizados nas produções textuais do GII no Ciclo de Alfabetização</i> | 91 |
| 4.1.4 | <i>Comparativo dos mecanismos referenciais utilizados nas produções textuais do GI e GII do Ciclo de Alfabetização</i> | 118 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| | REFERÊNCIAS | 134 |
| | ANEXO A – PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DAS CRIANÇAS DO GRUPO GI – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - NÃO APRESENTADAS NAS ANÁLISES E DISCUSSÕES NO CORPO DO TEXTO | 140 |
| | ANEXO B – PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DAS CRIANÇAS DO GRUPO GII – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - NÃO APRESENTADAS NAS ANÁLISES E DISCUSSÕES NO CORPO DO TEXTO | 141 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates sobre a temática de aquisição da linguagem têm fomentado discussões e reflexões pertinentes no campo educacional, mais precisamente em relação à escrita a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1991). Esses trabalhos, em sua maioria, estão relacionados às hipóteses das crianças em relação ao sistema de representação alfabética. Tais discussões têm proporcionado avanços significativos nas políticas e nas práticas pedagógicas, evidenciando o importante papel do sujeito como ‘construtor’ de sua linguagem, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. (BENVENISTE, 1991, p. 288)

A Linguística Textual também tem contribuído no que se refere ao aspecto da produção/estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem, entendendo o “texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores durante a atividade verbal”, segundo Koch (2011, p. 27). Para a autora, o sentido do texto não está no texto, mas se constrói a partir dele em uma situação de interação, em que os usuários da língua operam com os recursos que estão disponíveis de coesão e coerência. Em consonância com essa afirmação, nessa pesquisa, assumimos a concepção de texto na perspectiva de Cavalcante e Custódio Filho (2010), como evento comunicativo e os sujeitos como agentes sociais, considerando o contexto para a construção de sentidos.

Vale salientar que a atividade de produção escrita se difere da oral, pois cada uma das modalidades possuem suas especificidades, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico. Portanto, produzir o texto escrito não é registrar a fala. Isso corrobora, e concordamos, com a afirmação de Vygotsky (2008, p. 176): a “comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma ideia”. Desse modo, é importante deixar claro, no trabalho com a escrita essa distinção (entre o oral e a escrita), desde o Ciclo de Alfabetização.

Para isso as crianças realizam escolhas de como dizer, tal estratégia está relacionada a um destinatário, mesmo que em potencial. Diante dessa necessidade, não podemos desconsiderar, no texto dos pequenos aprendizes, o papel que o processo da referenciação propicia para o se fazer e o como se dizer/comunicar. De acordo com Kail (2013, p. 94), o “domínio gradual das funções intradiscursivas atestado em vários campos da referência permite à criança se valer da linguagem como seu próprio contexto, em função das necessidades da comunicação”. Assim, a abordagem teórica da referenciação tem muito a

contribuir para esse processo de produção escrita, mesmo que no Ciclo de Alfabetização. A referenciação compreende que os referentes ou objetos de discurso surgem a partir dos processos cognitivos dos indivíduos por intermédio da relação entre o sujeito e o mundo que o cerca, ao passo que tais objetos são construídos no texto. Logo, as possibilidades para o objeto de discurso são variadas porque podem ser abandonados, reativados, enriquecidos ou até fragmentados (MONDADA, 1994, MONDADA; DUBOIS, [1995] 2003).

Partindo desse pressuposto e, apesar de muitos estudos realizados acerca dos processos cognitivo-discursivos do texto, no qual o processo de referenciação é um dos mais evidenciados como nas pesquisas de Koch (2002; 2011; 2017), Koch e Elias (2015; 2017) Marcuschi (2007; 2012), Koch e Marcuschi (1998), Cavalcante (2005; 2009; 2011; 2012), tem-se dado pouca atenção ao estudo desse processo na produção textual escrita de crianças em processo formal de aquisição da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, o presente trabalho surge da necessidade de buscar compreender este universo da produção textual escrita, de como a criança responde aos problemas postos nesse processo inicial de produção quando posta na posição enunciativa de quem produz o texto escrito: que saberes e operações cognitivo-discursivas são mobilizados e a que mecanismos de referenciação ela recorre nesse processo de produção.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca alargar o conhecimento acerca da temática do processo de referenciação na produção textual escrita do Ciclo de Alfabetização, uma vez que as pesquisas encontradas na literatura científica parecem calcar suas investigações em leitores e escritores mais experientes na prática da produção textual, como os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, tem-se focado reflexões voltadas mais para a ação docente do que para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em si.

A fim de reforçarmos a relevância da pesquisa em questão, apresentaremos alguns trabalhos realizados no campo da temática que, apesar de versarem sobre a referenciação na produção textual, diferem da proposta a ser estudada.

O trabalho de Francischini (1998) investigou os problemas que emergem quando da constituição de cadeias anafóricas em narrativas produzidas por crianças em processo formal de escolarização – séries iniciais (2º ano), bem como identificou as mudanças ocorridas entre a primeira e a segunda produção escrita da criança. A pesquisa mostrou que a estratégia que consiste em empregar pronomes como formas referenciais (pessoal, possessivo, principalmente) mostrou-se a mais problemática, no sentido de que, em um número significativo de ocorrências desses pronomes, houve ou ambiguidade de referência ou

impossibilidade de determinar o referente. Já a situação interativa mediada pela linguagem propiciou a mobilização de operações de linguagem que se materializaram em recursos expressivos mais adequados nas segundas versões das narrativas para a construção das cadeias anafóricas. Isso se justifica por terem sido produzidas a partir da intervenção de um adulto mais hábil. Esta pesquisa apresenta reflexões pertinentes a que o trabalho se propõe, porém, não contemplou alunos do Ciclo de Alfabetização.

O trabalho de Andreazza (2004) teve por objetivo analisar os mecanismos de coesão referencial utilizados por sujeitos diferentes em fase de aquisição da escrita. O *corpus* da pesquisa foi composto por produções textuais de crianças pertencentes a três diferentes clientela da rede pública, sendo o grupo 3 composto por alunos deficientes mentais¹ na faixa etária de 14 a 26 anos e o grupo 1 e 2 na faixa etária entre 7 e 9 anos. Os dados analisados comprovam que o Grupo 1, composto por alunos considerados “típicos”, tem facilidade para utilizar mecanismos de coesão mais complexos, bem como para empregar mais adequadamente as anáforas pronominais em suas produções textuais escritas. Os textos produzidos pela clientela de escola regular, composta por alunos considerados “lentos”, no Grupo 2, demonstram que os sujeitos considerados limítrofes pela escola regular não são alunos problemas conforme a escola os considera, pois também conseguem realizar as operações cognitivas mais elaboradas para estruturar textos. A clientela da escola especial, no Grupo 3, utiliza a repetição com maior constância, demonstrando que, neste último grupo, é mais limitado o uso de elementos de coesão, que requerem certa “sofisticação” no uso de anáforas. Constatou-se ainda que a intervenção de um adulto experiente é importante para promover a interiorização de elementos linguísticos necessários para a estruturação de textos. Esta pesquisa, apesar de também trabalhar com a referenciação textual na produção escrita focou sua investigação em grupos sociais de diferentes contextos, mas contribuirá para a pesquisa aqui proposta, no sentido de identificar os mecanismos de coesão utilizados, em parte, pela faixa etária do Ciclo de Alfabetização.

Com seu trabalho, Araújo (2006) propõe-se observar como se organizam as histórias infantis modernas, enquanto textos, a partir de seu funcionamento textual, tendo por base a coesão referencial, a progressão temática e a referenciação, bem como verificar a relação desses elementos enquanto agentes facilitadores da compreensão textual (produzindo

¹ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”, assim, o termo a ser usado é **deficientes intelectuais**. Porém, manterei a expressão como está descrita no trabalho do pesquisador.

a coerência), tendo em vista o leitor iniciante, que se considera o leitor em potencial dessa categoria de texto. O autor constatou que os elementos em enfoque na análise das histórias infantis modernas apresentam elementos de constituição simples nessas histórias, além de serem importantes e facilitadores na recepção e na compreensão dos textos por parte do leitor iniciante. Apesar de ter trabalhado com o processo de referenciação, seu foco está na leitura, o que não será foco de nossa pesquisa, porém entendemos que seu trabalho deu uma contribuição ao estudo de processamento de leitura.

A pesquisa de Santos (2006) trata da referenciação ocorrida pelas anáforas diretas e indiretas em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental (7^a série, hoje, 8^o ano). A autora verificou a estreita relação entre o processo de construção dos sentidos e a cognição, numa perspectiva de ações sociocognitivas. Como resultado, a pesquisa demonstrou que o sentido do texto se constrói a partir de conhecimentos partilhados que, ao serem relacionados com o que é anunciado, constrói-se o sentido, a significação. Além desse aspecto, o sentido textual se constrói, também, pelas retomadas ocorridas e ancoradas em algum ponto ou elemento do texto.

Com seu trabalho, Pavão (2007) afirma que a estrutura textual na escola parece estar ainda muito atrelada à mera repetição de regras gramaticais, haja vista a dificuldade que os alunos demonstram quando escrevem suas produções. É nesse âmbito que ele analisou os recursos da coesão textual que aparecem com mais frequência nos textos dos alunos (ensino médio/ colégio de rede privada), bem como propôs algumas bases para que as aulas de produção de texto poderiam conduzir o aluno a repensar a construção textual. Os resultados mostraram que os alunos costumam usar em maior número os recursos de coesão referencial, porém com dificuldade; às vezes, deixam de fazer coesão externa (de frase para frase), por isso aparece pouco a coesão sequencial, mas quando a utilizam, em geral, não há inadequações.

Apesar dos pesquisadores supracitados terem focado seus trabalhos sobre a referenciação em relação aos recursos da coesão referencial que aparece com mais frequência nas produções escritas, seu público alvo se difere, pois são alunos experientes, teoricamente, na atividade de produção e que já possuem um conhecimento mais vasto sobre a língua escrita. Vale ainda acrescentar que a pesquisa a ser realizada focará seu olhar na perspectiva da referenciação e não somente nos recursos de coesão.

O trabalho de Medeiros e Praxedes (2009) discutiu sobre as diferentes formas e funções que a coesão apresenta na fala da criança, através da análise de diálogos infantis coletados no pré-escolar, refletindo sobre suas implicações nas produções orais infantis. Além

de descrever a importância do desenvolvimento de tais mecanismos junto ao aprimoramento da relação da criança com gêneros orais públicos, apontando como as diretrizes que norteiam o ensino de língua materna se posicionam diante do trabalho com a fala. Verificou-se que os mecanismos coesivos já fazem parte dos textos das crianças e que, para que esses mecanismos sejam desenvolvidos cada vez mais, é necessário haver um contato intenso com textos variados, proporcionando, por outro lado, a inserção dos alunos nas diferentes práticas sociais perpassadas pela linguagem. Apesar de sua contribuição nos estudos do processo de referenciação, seu foco foi em produções orais de crianças em idade pré-escolar, fato que difere da nossa proposta, mas que muito contribuirá para as análises a serem realizadas com as produções das crianças.

O trabalho de Silva (2011) visou discutir, sob o aporte da Linguística Textual, questões sobre processos de referenciação utilizados em textos escritos em língua portuguesa por alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, especificamente sobre estratégias de substituição do referente por elementos gramaticais e lexicais. A pesquisa apresenta como resultado que a estratégia referencial exerce função coesiva e significativa para a coerência textual, uma vez que tal recurso permite relacionar as partes, deixando-as conexas. Apesar de sua contribuição nos estudos em relação as estratégias referenciais para a coerência do texto, o seu foco foi a produção com alunos das séries finais do ensino fundamental e médio, fato que difere da nossa proposta, mas que muito contribuirá para as análises a serem realizadas com as produções das crianças, principalmente, no que se refere a coerência e a dinamicidade do texto, advinda do processo referencial.

Pelo que foi exposto, ainda não conseguimos perceber esse caminho, principalmente em relação ao processo de referenciação nos leitores/escritores iniciantes que estão descortinando o universo da língua escrita, da transposição para o papel de suas impressões e de seus pensamentos acerca do mundo. Pouco tem sido dito a respeito de como a criança opera com os processos referenciais em suas produções textuais escritas. Qual a relação da criança com o aspecto da referenciação – formas e funções que os recursos incorporam em sua produção textual escrita. Não sabemos categorizar quais mecanismos referenciais, conforme ano de escolaridade, a criança já domina e utiliza com precisão em suas práticas de produção escrita.

Encontramos nessa seara uma justificativa para propormos uma pesquisa que possibilite esclarecimentos a respeito do processo de referenciação na produção textual escrita de alunos do Ciclo de Alfabetização. Propomo-nos a gerar uma reflexão em torno de quatro questionamentos: 1) como ocorre o processo de referenciação na produção textual escrita de

alunos do Ciclo de Alfabetização? 2) o uso de maior frequência de mecanismos referenciais na produção textual escrita, do Ciclo de Alfabetização, depende do ano de escolaridade do aluno? 3) o uso variado de expressões referenciais na produção textual escrita, do Ciclo de Alfabetização, depende do ano de escolaridade do aluno? 4) os mecanismos referenciais usados na produção textual escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização podem influenciar o desenvolvimento e o encadeamento das ideias e o sentido do texto?

Para o primeiro questionamento, levantamos a hipótese de que à medida que a criança vai adquirindo diversos conhecimentos da língua escrita mais mecanismos de referenciação surgem em seu texto. Quanto ao segundo questionamento, sugerimos a hipótese de que conforme o ano, o aluno utiliza com maior frequência determinados mecanismos de referenciação para atender o seu propósito comunicativo na produção do texto escrito. No 1º ano utilizam as anáforas diretas repetindo a expressão referencial e no 2º ano fazem uso de anáforas encapsuladoras. Para o terceiro questionamento levantamos a hipótese de que os alunos já dominam e possuem um suporte significativo e variado de expressões referenciais em suas produções textuais escritas, que variam conforme o ano. Em relação ao quarto questionamento levantamos a hipótese de os fenômenos referenciais usados na produção textual escrita são mecanismos importantes para o desenvolvimento e o encadeamento das ideias e para o sentido atribuído ao texto.

Nosso objetivo geral, resultante dos questionamentos postos, é, pois, analisar como se dá o processo de referenciação na produção textual escrita de alunos do Ciclo de Alfabetização. Além desse, temos outros três objetivos. O primeiro é identificar e comparar, a partir da avaliação MAISPAIC² (Programa Aprendizagem na Idade Certa) do 1º e 2º ano, os mecanismos referenciais presentes nas produções textuais escritas de alunos do Ciclo de Alfabetização. O segundo é investigar e categorizar as expressões referenciais já usadas na produção textual escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização conforme ano e o terceiro é verificar como os mecanismos referenciais, usados na produção textual escrita, podem implicar no desenvolvimento, no encadeamento das ideias e no sentido do texto dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

² O MAISPAIC é um programa do governo estadual do Ceará, instituído como política pública em julho de 2007. Inicialmente, voltado para a educação infantil e o 1º e 2º ano Ensino Fundamental, tendo como meta garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Em 2011 foi ampliado para todo o Fundamental I e posteriormente, 2015, para o fundamental II. Para viabilizar suas metas o programa conta com seis eixos: gestão municipal, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil, Literatura e formação do leitor e o eixo avaliação externa. Este último, é a fonte base do corpus desta pesquisa. Mais informações ver site: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>

A partir da delimitação desses objetivos, foram analisados 40 (quarenta) textos, produzidos por alunos do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano EF), referentes ao ano de 2017, no contexto da avaliação externa provinha MAISPAIC no município de Aracati, estado do Ceará. Tais inquietações impulsionaram a realização desta pesquisa.

A pesquisa está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Dessa maneira, no capítulo 2, objetivamos delinear uma breve reflexão sobre a Linguística Textual, doravante (LT), a noção de texto e os sistemas de conhecimentos acessados no processamento textual. Nesse sentido, discutimos sobre a abordagem da produção textual como uma atividade verbal e a noção de texto na perspectiva adotada nesta pesquisa. Além disso, tratamos da produção de texto realizada na escola, na qual levantamos algumas reflexões pertinentes em colaboração com os estudos da área.

Na segunda parte desse capítulo, tratamos da noção de referenciação, dos seus princípios basilares e de seu papel como um fenômeno que contribui de forma significativa para a compreensão e a produção de texto. Assim, a referenciação é a teoria de base em que nos ancoramos, da qual nos orientou boa parte de nossas leituras, e, finalmente, discutiremos sobre os processos referenciais, comentando algumas pesquisas que propõem classificações mais gerais para os fenômenos referenciais e justificamos nossa escolha a uma delas.

No capítulo 3 desta pesquisa, expomos de forma detalhada os procedimentos metodológicos adotados para a condução deste trabalho.

No capítulo 4 apresentamos a análise dos resultados propriamente dita. Nesta análise, focamos nosso olhar nos mecanismos utilizados pelas crianças para melhor expor o seu dizer, a partir dos processos de referenciação. Apresentamos, inicialmente, uma análise geral dos resultados das ocorrências dos processos referenciais encontrados nas produções textuais escritas do Ciclo de Alfabetização e, em seguida, analisamos cada processo conforme o ano de escolarização, ou seja, de acordo com cada grupo, evidenciando os achados comuns e diferentes em cada grupo e finalizando com o comparativo dos fenômenos comuns e diferentes de ambos os grupos.

Concluimos o trabalho com a seção de considerações finais, na qual pontuamos os principais resultados encontrados em nossa pesquisa, bem como abrimos algumas indagações a respeito dos achados.

A pesquisa em questão contribuirá para que possamos conhecer melhor como se constitui o processo de referenciação na produção de texto escrito do Ciclo de Alfabetização, com o intuito de colaborar com a construção de uma prática educativa consciente do ensino da

língua, e de contribuir, de fato, para a melhoria de práticas de aprendizagens significativas dos sujeitos e, logo, com a qualidade do ensino em Língua Portuguesa das escolas.

2 PRODUÇÃO DE TEXTO E OS MECANISMOS DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Nesta seção, apresentaremos uma breve reflexão sobre a Linguística Textual, doravante (LT), a noção de texto e os sistemas de conhecimentos acessados no processamento textual. Em seguida, abordaremos a produção textual como uma atividade verbal na perspectiva adotada nesta pesquisa. Trataremos também da referenciação como um fenômeno que contribui de forma significativa para a compreensão e produção de texto, com base nas contribuições de Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2005, 2009, 2011, 2017) e Koch (2017).

2.1 A produção do texto e o processamento textual

A Linguística de texto passou por diferentes mudanças no modo de conceber seu objeto de estudo – o texto. A LT tem como objetivo o estudo da linguagem humana, habilidade inerente do ser humano que lhe faculta a interação com o outro e com o mundo, através dos signos. No âmbito da Linguística, dentre as muitas correntes que pesquisam sobre o fenômeno da compreensão textual, como a Semiótica do Texto, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, esta pesquisa pretende se debruçar sobre esta última.

Marcuschi (2012, p. 33) propõe que se veja a LT “mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. O texto é visto, partindo desse conceito, conforme ainda o autor supracitado, “como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p 33). Assim, podemos inferir que sua elaboração não exclui o contexto e a sua intenção comunicativa. Bentes (2011) cita Leontév, o qual relata que o texto não pode existir fora de sua produção ou de sua recepção.

Diante desse contexto, a concepção de LT abordada é a sociocognitivo-interacionista que, para Morato (2001), vê a linguagem como a principal mediadora da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo social. Assim, amplia-se a noção de contexto. O contexto constitui, nessa concepção, conforme Koch (2017), a própria interação e os seus sujeitos, e em grande parte construído na própria interação. Entende-se, diante do exposto, que não se pode separar os fenômenos mentais dos fenômenos sociais. Isso se dá pelo fato de que muitos processos cognitivos ocorrem na sociedade, e não

exclusivamente nos indivíduos. Desta maneira, os aspectos sociais e culturais influenciam de forma significativa para a efetivação dessa relação interacional entre os fenômenos para o processamento textual.

Vale destacar que os sujeitos já possuem diferentes saberes armazenados em sua memória e adquiridos em suas práticas sociais ao longo da vida. Esses saberes, por serem efetivados nas práticas sociais, sofrem alterações em razão das mudanças ocorridos pelo meio social. Desse modo, segundo Koch (2002, p. 40)

A memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos – a ação e a interação social.

Desse ponto de vista, o texto, conforme Koch (2011), é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas naturezas, os quais são selecionados e dispostos conforme as virtualidades que cada língua dispõe aos falantes na atividade verbal, facultando aos sujeitos não apenas a produção de sentidos, mas ancorando a própria interação como prática sociocultural. O texto é “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 37), uma vez que, na atividade verbal, os sujeitos realizam escolhas para atender às suas necessidades enunciativas/discursivas no contexto ao qual estão inseridos. Nessa pesquisa, adotamos a concepção de texto como evento comunicativo e os sujeitos como agentes sociais, em que o contexto é considerado como parte integrante para a construção dos sentidos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Logo, o texto deve ser compreendido como um processo. O processamento textual ocorre através de sistemas de conhecimento que são acionados no texto e no contexto de produção. Na produção textual, toda ação é seguida de processos cognitivos, em que o sujeito dispõe de modelos e tipos de operações mentais. No ato comunicativo, os interlocutores dispõem de saberes acumulados sobre os diversos tipos de atividades de sua vivência social, tais conhecimentos na memória são ativados para que a atividade de produção de texto seja efetivada.

Assim, na atividade, de produção de texto, os sujeitos mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que possuem armazenados na memória e os utilizam conforme a situação comunicativa. Segundo Heinemann e Viehweger (1991), o processamento textual contribui para três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Veremos cada um deles conforme a visão dos autores supracitados.

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento gramatical e o lexical, sendo ele o encarregado para a articulação som-sentido. Esse conhecimento é responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto, pelo uso da coesão – seja para a remissão ou a sequenciação do texto, pela seleção lexical adequada à temática e aos modelos cognitivos ativados. Em relação ao léxico, conforme um dado contexto, as ‘palavras’ possuem uma carga significativa relevante, e os seus usos a depender do contexto podem trazer implicações positivas ou negativas no plano interacional, daí a necessidade do sujeito produzir seu texto de modo consciente, no intuito de produzir efeitos de sentidos no interlocutor – atendendo dessa forma o seu propósito comunicativo da ação interativa.

Vejamos um exemplo analisado por Cavalcante (2017), que demonstra a importância do conhecimento da língua para atribuímos sentido a um texto.

(01) Rubinho é um *ás* no volante. (CAVALCANTE, 2017, p. 21)

Segundo Cavalcante (2017), é preciso compreender a ambiguidade produzida pela justaposição dos dois vocábulos: *ás* no, o que gera um terceiro vocábulo, “asno”, para compreender a piada. O vocábulo “asno” modifica o substantivo “volante” como *carro* para um adjetivo - “volante” como aquele que se move. O que provoca o riso é exatamente o jogo de duplo sentido e a ironia que é provocada pela oposição de sentidos entre **ás no volante** e **asno volante**.

Conforme evidencia Cavalcante (2017), é nesse conhecimento que o leitor/ouvinte utiliza tudo o que sabe, seja de forma consciente ou não, em relação ao funcionamento da língua para interpretar o texto.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo compreende o conhecimento que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, seja ele do tipo declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo, quer do tipo episódico, constituído por modelos cognitivos e socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência, ou seja, através das ações realizadas nas diferentes práticas sociais. É a partir de tais modelos podemos levantar hipóteses sobre um texto, partindo, por exemplo, do título. Podemos também prever o campo lexical a ser explorado em um texto e fazemos inferências suprindo as lacunas ou incompletudes na superfície de um texto.

Vejamos um exemplo analisado por Koch e Elias (2017), que demonstra a importância desse conhecimento, quando ativado, para atribuição de sentido ao texto.

(02) Figura 01



Fonte: Koch e Elias (2017, p.43)

Para a compreensão desse texto, é preciso ativar nosso conhecimento de mundo, como então, compreender o enunciado “seis, de preferência”? Para estabelecer tal compreensão é preciso saber o contexto em que o mesmo foi produzido, é preciso saber que o Brasil foi classificado para a Copa do Mundo de Futebol em 2006, realizada na Alemanha e que todos esperavam, os torcedores brasileiros, que o Brasil fosse campeão e conquistasse o título de hexacampeão mundial.

No que diz respeito a esse conhecimento, da bagagem informacional, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) enfatizam que a partir dele somos capazes de reconhecer a diferença entre “este mundo” (dos vivos) e “o outro mundo” (dos mortos), isso se torna possível porque acessamos nossos conhecimentos prévios (conhecimentos bem generalizados acerca do mundo, das vivências pessoais, dos eventos sociais situados em um tempo e em um espaço) sobre tais entidades. Podemos também produzir sentido para o texto ao lembrarmos de situações (vividias ou fictícias) que atestam veracidade à informação.

O conhecimento interacional compreende a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, a realização de certas ações por meio da linguagem. Ele engloba o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural³.

O conhecimento ilocucional permite reconhecer, em uma dada situação de interação, por meios diretos e indiretos o que indivíduo pretende para atingir seu objetivo. Esse conhecimento consiste em perceber as reais intenções do autor, as entrelinhas, o que o autor, às vezes, diz sem dizer. Nesse caso, necessita que o interlocutor tenha um conhecimento necessário para captar o propósito comunicativo ilocucional.

³ Na obra de Koch e Elias (2017), *Ler e Compreender: sentidos do texto*, as autoras apresentam exemplos que melhor demonstram a ativação desses conhecimentos.

O conhecimento comunicacional é aquele que requer meios adequados para atingir os objetivos desejados. Está nesse rol a necessidade de se ter uma quantidade de informação numa determinada situação comunicativa para que o interlocutor seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto, bem como a adequação dos diferentes tipos de textos às práticas sociais.

O conhecimento metacomunicativo refere-se aos meios de prevenir e evitar ruídos na comunicação - atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimentos, etc, ocorridos na atividade de produção de texto. Esse conhecimento trata das diferentes ações linguísticas que viabilizam ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação do interlocutor dos objetivos com que é produzido.

O conhecimento superestrutural envolve modelos textuais globais que permitem aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou certos esquemas cognitivos. Para Koch e Elias (2017, p. 56), tais “modelos são constitutivos do **contexto**, no sentido da Linguística Textual”. (Grifo das autoras) Heinemann e Viehweger (1991) enfatizam ainda que a cada um desses sistemas de conhecimentos correspondem um conhecimento diferenciado da forma de como o transpor para a prática, ou seja, um conhecimento procedural, do procedimento como esses sistemas são ativados no processamento do texto.

Conforme descrevem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o conhecimento interacional diz respeito às expectativas que os sujeitos têm sobre o desenrolar de cada situação interativa, é a partir dela que adequamos a forma como devemos nos comportar, agir, de acordo como o contexto enunciativo se apresenta.

Vejamus um exemplo que demonstra a importância desse conhecimento, quando ativado, para atribuição de sentido ao texto.

(03) Figura 2



Fonte: Site do G1 (2011).

Por meio desse conhecimento, o interacional, podemos reconhecer o que o texto “placa” revela. No exemplo 03, a placa de trânsito em destaque, apresenta informações breves e rápidas, levando em consideração que os leitores (no caso, os motoristas), não disporão de tempo para a leitura, devido a situação em que se encontram, dirigindo. Essas características são percebidas por meio da ativação de conhecimentos que construímos com a interação, o contato, com outros textos como esse.

Vale salientar, que todos os tipos de conhecimentos (linguístico, enciclopédico e interacional) são ativados na produção e interpretação de um texto. Esta divisão é apenas didática para melhor explicitá-los. (CAVALCANTE, 2017)

Veremos na análise das produções textuais das crianças, no capítulo 04, como esses conhecimentos foram acionados para a construção do sentido do texto.

Podemos inferir que toda produção textual pressupõe um interlocutor e, com base nisso, Koch e Elias (2015, p. 51) reiteram ao afirmar que “encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o realizar”, pois o sentido do texto não se encontra no texto, mas é construído a partir dele, no curso de uma interação (KOCH, 2011).

Tendo por base esse postulado, a atividade de produção textual, conforme Koch (2011), é entendida como uma atividade verbal, consciente/criativa e interacional. É verbal porque está a serviço de fins sociais, portanto, inseridas em contextos complexos. É atividade consciente e criativa porque requer o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e escolha dos meios adequados para realizar e alcançar os propósitos comunicativos e é uma atividade interacional uma vez que os indivíduos de maneiras diversas se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Koch (2011) enfatiza ainda que a atividade de produção textual, partindo desta dualidade, social/individual, alteridade/subjetividade, cognitivo/discursivo, são termos que coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis pela ação dos sujeitos envolvidos e empenhados nos jogos de atuação comunicativa e sociointerativa. Nesse contexto, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1999, p.36). A atividade de produção textual só terá sentido quando trabalhamos na perspectiva de devolução da palavra ao sujeito, ou seja, quando permitimos ao sujeito ser autor, a dizer a própria palavra, estabelecer uma relação de interação com a língua num contexto de escrita viva, intencional e real.

Partindo do exposto acima, a escola é o lugar, por excelência, para que a atividade de produção textual seja efetivada de modo a devolver a palavra ao aluno. Desse modo, veremos, a seguir, como tal atividade vem sendo abordada no contexto escolar.

2.1.1 A produção escrita do texto na escola

Como já apontamos nas discussões anteriores, a atividade de produção textual torna-se significativa quando tem caráter sociointerativo, ou seja, quando o processo de produção textual é dialógico. Quanto a esse aspecto, Bakhtin (1999) afirma que toda palavra comporta duas faces, na realidade.

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Visto desse modo, adentrando no universo escolar, evidenciamos diferentes práticas, em que a atividade de produção textual ainda é um dilema para muitas instituições. Como afirma Geraldi (1991, p. 178) “devolver a palavra ao outro significa querer escutá-lo. A escuta não é uma atitude passiva, a compreensão do outro envolve, segundo Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra”, assim, o papel do professor, como mediador, nesse processo dialógico é fundamental. Cabe a ele direcionar seu fazer pedagógico, potencializando as capacidades do aluno em atividades significativas, que façam sentido, em que ao produzir um texto o aluno tenha o que dizer, para quem dizer e para que dizer, ou seja, é necessário propiciar as condições de produção.

Na escola, nem sempre há espaço para essa prática dialógica e significativa. Muitas vezes, o único interlocutor para os textos produzidos se restringe à figura do professor, e o que se escreve não representa a palavra do aluno, mas o que o professor quer que escrevam, como afirma Geraldi (2001, p. 90),

na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

Partindo dessa prática de produção, a atividade se torna algo artificial e o contexto social e interativo da língua se esvazia, pois o escrito, o dito não tem funcionalidade, são palavras ao vento, uma vez que os alunos não conseguem apreender a essência da elaboração e da reelaboração do discurso materializado no texto. A escola ocupa a maior parte do tempo ensinando a gramática da língua, com exercícios enfadonhos. Não queremos dizer com isso que o conhecimento metalinguístico não seja importante, pois como esclarecem Koch e Elias (2015, p. 37)

Escrever é uma atividade que exige do escritor **conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua**, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola. (Grifos da autora)

Esse conhecimento linguístico contribui para a produção de texto, tornando-o mais eficiente e dialógico, além de viabilizar melhor a expressão do dizer/como dizer, e coordenar esses conhecimentos para a construção de novos discursos. É função da escola fazer com que o aluno, entendido como sujeito ativo, segundo Evangelista (1998), exercite na escola a sua capacidade de assumir o seu papel de autor. Se o professor pensar dessa forma, irá inverter o modo como tradicionalmente se trabalha a produção de texto na escola.

Segundo Marcuschi (2007), as produções textuais realizadas na escola, mesmo quando os alunos não produzem meras redações, mas textos que simulam produções de gêneros textuais em situações reais de uso, acabam por refletir um tratamento estereotipado dado pelos alunos a esses textos. Isso se justifica pelo fato de eles próprios saberem que, ao final, tais textos servirão apenas para propósitos pedagógicos.

Nesse sentido, cabe à escola, conforme Mussalim e Bentes (2011, p. 251) “recuperar a atividade de produção de textos como um trabalho dialógico, de forma que resgate o sujeito-autor-leitor que diz, resgatá-lo através da construção imaginária de um sujeito-leitor que lhe devolve uma contrapalavra”. Entendemos que o trabalho consciente do professor em relação à dialogicidade com seus alunos é uma atitude coerente e fundamental para que os educandos possam vivenciar experiências de produções significativas, motivando-os a produzir seus textos, permitir usar sua palavra e também a sua contrapalavra.

Antunes (2009, p. 213) diz que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”. Isso nos remete compreender que o mundo fora da escola está repleto de situações comunicativas que exigem de nós tais saberes, e é papel da escola sistematizá-los para que possamos significar e interagir de forma competente no convívio social.

Diante do exposto, é primordial a escola conhecer e compreender o processo de produção realizado pelos alunos para agir de forma consciente e ajudá-los a superar suas dificuldades, ou seja, conhecer as condições de produções textuais e os processos cognitivos envolvidos nessa atividade, já que ela é uma atividade cognitiva e social.

Quanto aos processos cognitivos, referem-se ao campo psicológico da atividade intelectual do processo de produção. Isso implica dizer sobre os aspectos de gerar, selecionar e organizar as ideias, bem como esboçar, revisar e editar o texto final, porém, realizar tal ação não é tão simples, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar diferentes conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional. Esses conhecimentos já foram explanados anteriormente, na primeira seção.

Para Jolibert (1994), o escrito sempre é um processo de produção de linguagem distanciada e organizado, que confere um movimento de descentração do emissor em relação a si mesmo e em relação ao que tem de dizer. É uma ação de mão dupla, em que o emissor tem a possibilidade de se colocar simultaneamente no lugar de quem escreve e interpreta o texto. Isso evidencia que é necessário refletir não só antes de escrever, como também durante todo o processo de produção do texto.

É nesse movimento de escrever e ler o escrito que o sujeito reelabora o seu dizer, realiza escolhas do como dizer e que elementos serão incluídos, produzindo, desse modo, interpretações para (re)significar sua produção e causar efeitos de sentido no outro.

Essa tarefa de produção escrita do texto não deve ser somente para leitores e escritores mais experientes, mas, sim, deve-se investir desde as séries iniciais. Segundo Vieira e Costa Val (2005), ao analisar textos escritos por crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se uma recorrência e uma constância de determinados fenômenos característicos nas produções. Esses fenômenos levam a construir hipóteses sobre os mecanismos utilizados na construção da representação escrita, ao longo do processo de escolarização, logo, as produções das crianças não são aleatórias, elas operam formulando, testando e reformulando continuamente suas hipóteses em relação à organização e ao funcionamento da produção do texto escrito.

As autoras Vieira e Costa Val (2005) compreendem que a produção das crianças se fundamenta em quatro princípios. Apresentaremos cada um deles.

O primeiro princípio retrata que “a construção do conhecimento da escrita se baseia, essencialmente, no conhecimento da língua falada que o aprendiz já possui” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12). Esse conhecimento é denominado como a competência linguística ou o conhecimento internalizado. Ele determina as hipóteses que o aprendiz

elabora e as estratégias que serão utilizadas para construir seu conhecimento da escrita. Em relação ao aprendizado do texto escrito, “que precisa funcionar como mediador de uma comunicação que se realiza à distância, o aprendiz vai recorrer àquilo que já domina sobre o funcionamento dos textos orais” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12).

O segundo princípio evidencia que “a competência linguística dos falantes de uma língua é essencialmente uma competência discursiva” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12), pois nos comunicamos através de textos que são produzidos em função dos espaços de interlocução em que eles ocorrem e que se criam e se constituem. “A competência linguística é o conhecimento que nos habilita a agir discursivamente na interação com os outros” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12).

O terceiro princípio revela que “o aprendizado da representação escrita de ‘textos’ é necessariamente, mediado pela criação e articulação de espaços de interlocução, unidades naturais da configuração textual” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12 - grifo das autoras). Esses espaços correspondem ao “espaço que se constitui pela presença dos interlocutores – o ‘eu’ que produz o texto, o ‘tu’ ou ‘você’ que recebe e interpreta o texto -, interlocutores esses que se situam num determinado tempo e espaço” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12 - grifos das autoras). Por fim, o quarto princípio ressalta que é com

base no conhecimento que já tem da criação e da articulação de instâncias enunciativas na produção de textos orais que a criança constrói, testa e reconstrói hipóteses através das quais vai, gradativamente, adquirindo os princípios, mecanismos e estratégias da representação escrita dessas instâncias nos padrões textuais convencionalmente estabelecidos (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 12).

Tal princípio nos esclarece que a criança, ao produzir seu texto, pensa sobre, não o produz de forma aleatória e manipula a estrutura da língua partindo de suas experiências, de seus conhecimentos de mundo e da própria língua. Significa dizer que ela já tem uma noção, consciência metatextual. A consciência metatextual tem como unidade de análise o texto. Gombert (1992) a define como uma atividade realizada por um sujeito que trata o texto como um objeto de análise. A consciência metatextual pode ser analisada, também, em relação a capacidade do indivíduo em refletir sobre a estrutura e a organização de textos.

Partindo desses princípios, Vieira e Costa Val (2005) pressupõem que os espaços de interlocução são unidades da organização do texto, representadas na escrita, no processo de apropriação e desenvolvimento da produção do texto escrito. Isso faz com que um texto se constitua como texto escrito, portanto a

produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produções de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos

linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2017, p.44 - grifos da autora).

Diante de tais reflexões acerca da atividade de produção textual escrita, reforçamos que ao produzirem seus textos, as crianças, não os produzem de forma aleatória, pois já possuem um conhecimento bastante significativo em relação a essa ação. Elas vão transferindo e operando com os conhecimentos que já possuem sobre a língua, formulando e testando continuamente suas hipóteses em relação à organização e ao funcionamento da produção do texto escrito de forma interativa. Desta maneira, a criança ao produzir um texto escrito, realiza escolhas em relação ao que usar ou ao que não usar no seu texto.

Nesse sentido, pesquisas na área da Linguística, partindo de uma orientação sociocognitivista, têm direcionado discussões sobre diferentes aspectos para melhor compreender a produção da linguagem, aspectos esses que abordaremos no próximo item.

2.2 A referenciação e os seus mecanismos de objetos de discurso

Conceber a produção de linguagem como uma atividade interativa para a produção de sentidos requer um olhar diferenciado no processo de produção. Esse processo é construído de forma dinâmica e processual, em que seus atores atuam dialogicamente em suas práticas sociais, sendo capazes de usar os recursos linguísticos, adequadamente, postos a sua disposição. Nessa perspectiva tem-se direcionado diversos estudos linguísticos de orientação sociocognitivista, em que os usos linguísticos evidenciam não a realidade, mas uma concepção do real.

Nesse contexto, a referenciação se define como uma atividade discursiva e contribui para o entendimento da relação entre língua e realidade. Ela se afirma como sendo uma proposta teórica enfatizando o caráter dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto, conforme cita Cavalcante (2017). Mondada (2001) substitui a noção de referência pela noção de referenciação, não no sentido apenas de mudança de termo, mas de toda uma concepção que envolve tal conceito.

Ela [a referenciação] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciados (MONDADA, 2001, p. 9)

Essa concepção muda a forma de enxergar o processo de referir como uma relação língua e mundo, algo já posto e existente na realidade, ficando a critério do sujeito apenas nomeá-la através da língua. Ela passa a uma visão de dinamismo, em que a mesma realidade pode ser expressa em diferentes maneiras dependendo de fatores variados (intencionalidade, momento sócio-histórico, etc) como apontam Mondada e Dubois (2003).

Para Koch (2017), sendo a referenciação uma atividade discursiva, o sujeito em sua interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e realiza escolhas significativas para um querer-dizer. Desse modo, os “objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação” (KOCH, 2017, p. 67). Mondada e Dubois (2003) sugerem a mudança dos termos, pois o referente – aquilo a que remete uma expressão referencial é, na verdade, uma entidade do discurso, por isso nomeá-lo de objetos de discurso, definindo-os como:

entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele (o discurso) e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. Dito de outra forma, o objeto de discurso não remete a uma verbalização de um objeto autônomo e externo às práticas languageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente. (MONDADA, 2001, p. 9)

Koch (2017) afirma ainda que o discurso constrói aquilo a que faz remissão, pois, ao mesmo tempo que é tributário de sua construção, constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada que é alimentada pelo próprio discurso. Sendo os objetos de discurso dinâmicos, eles podem ser introduzidos, modificados, desativados e até mesmo recategorizados. Nesse sentido, a discursivização ou textualização retrata uma (re)construção interativa do real e não um simples processo de elaboração de informação, em que o

ato de referir é sempre uma ação conjunta. Para a Linguística do Texto, hoje, fazemos referência a algo quando nos reportamos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, qualquer coisa, enfim, que se torne essência, que se substantive quando falamos ou quando escrevemos. É na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências sócio-culturais que construímos uma representação – sempre instável – dessas entidades a que se denominam referentes (CAVALCANTE, 2011, p.15-16)

Logo, o processo de referenciação se dá na interação que os objetos de discurso vão se constituindo em suas relações uns com os outros em função de um querer-dizer, conforme já referiu Koch (2017). Cabe aqui enfatizar a importância também do entorno discursivo, já que outras marcas linguísticas e situacionais podem surgir e cooperar de

maneira específica para o processo de categorização, para a construção dos objetos de discurso, fornecendo pistas que, às vezes, são cruciais ao processo de referenciação.

A referenciação para Koch e Elias (2017) refere-se às formas de introdução - no texto - de novas entidades ou referentes. E a progressão referencial diz respeito à retomada de tais referentes tanto para frente quanto para trás ou servem de base para a introdução de novos referentes. Para as autoras, a referenciação e a progressão referencial consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso, pois são construídos e reconstruídos dentro do discurso a partir da percepção de mundo, das crenças sociais e dos propósitos comunicativos a que a produção textual se propõe, partindo dos diferentes tipos de conhecimentos, já enfatizados anteriormente.

Mondada e Dubois (2003) fazem uma ressalva em relação ao caráter dinâmico, inerente à atividade discursiva de atribuir referência. Isso se dá em razão de ao mesmo tempo em que propõem a instabilidade nas relações entre língua e mundo, percebem que há processos que buscam a estabilidade dos referentes. Ressaltam que se não fosse assim, a reelaboração mental que é necessária para a construção dos objetos de discurso não teria uma base em que se assentar.

Vale frisar ainda que os fatores que buscam tal estabilização são eminentemente sociais, portanto, promovem restrições aos interlocutores no tocante à atividade de referir, estando sujeito ao entorno sociocultural e ao contexto imediato de interação. Além disso, o escopo do componente cognitivo quando acionado na produção e no processamento dos referentes textuais não é restrito apenas aos conhecimentos individuais, mas também a forma dinâmica como esse conhecimento é arquivado, processado e ativado em relação às exigências das práticas sociais, nos quais os sujeitos compartilham, em interação, uma memória discursiva⁴. Desse modo, os objetos de discurso são evocados e modificados pelos sujeitos, a partir dessa interação.

Koch (2017) apresenta as operações básicas de estratégias de referenciação para a construção e reconstrução de objetos de discurso, que constituem a memória discursiva. São elas: a construção/ativação, a reconstrução/reativação e a desfocalização/desativação.

A estratégia de construção/ativação refere-se a um objeto textual não mencionado, ele é introduzido no texto de modo que a expressão linguística, o qual representa, é posta em

⁴ O termo “memória discursiva” na visão de Berrendonner (1990), diz respeito aos saberes que os sujeitos partilham em uma situação de troca conversacional. Ele considera que toda interação verbal coloca em jogo uma memória discursiva, um conhecimento compartilhado.

foco, ficando esse objeto saliente no modelo textual. Essa estratégia, conforme Prince (1981), se dá de forma ancorada e não ancorada.

Segundo Koch (2017), a introdução não ancorada se caracteriza quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto e passa a ter um endereço cognitivo na memória do interlocutor. A ancorada se dá quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos presentes no contexto ou até mesmo no contexto sociocognitivo, passível de estabelecer uma associação e/ou inferenciação. A autora apresenta entre os casos as anáforas indiretas e as anáforas associativas. Vejamos um exemplo que mostra como se dá essa ativação de modo não ancorada e ancorada.

(04) Figura 3



Fonte: Koch e Elias (2017, p. 127).

Temos no primeiro quadrinho, no primeiro balão, a introdução referencial não ancorada de duas expressões “Padre” e “Alcoólatra”, ambas aparecem no texto pela primeira vez. No último quadrinho da tirinha, foi introduzido um novo referente “o vinho”, esta expressão está ativada de forma ancorada, ou seja, associamos aos elementos contextuais “alcoólatra” e “vício”, expressa no primeiro quadrinho e apelamos para o contexto sociocognitivo.

As anáforas indiretas, explicam Koch e Elias (2017), são caracterizadas pelo fato de não existir no contexto um antecedente explícito, mas apenas um elemento de relação denominado de âncora, o qual é decisivo para a interpretação, ou seja, com base no conhecimento de mundo do sujeito, conforme o exemplo 04.

As anáforas associativas introduzem um elemento novo que, por sua vez, explora relações metonímicas, ou seja, todas aquelas em que um elemento da relação pode ser considerado ingrediente do outro. Vejamos um exemplo analisado por Koch e Elias (2015).

(05) A casa era antiga, as portas sem alguns pedaços que foram corroídos pelos cupins, as janelas quebradas, as paredes pichadas davam um ar sombrio à casa. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136)

Observamos que as expressões sublinhadas, “as portas sem alguns pedaços, as janelas quebradas, as paredes pichadas” relacionam-se com a expressão “a casa” (introdução referencial não ancorada), ela serve de âncora para a introdução dessas expressões sublinhadas, numa relação parte-todo.

A proposta das autoras é que se incluam, entre os casos de introdução ancorada de objetos de discurso, as nominalizações ou rotulações. O termo nominalização é definido por Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995) como uma operação discursiva para referir, através de um sintagma nominal, um processo ou estado significado por uma proposição que antes não tinha a característica de entidade. A nominalização designa, portanto, um fenômeno pelo o qual se transformam em objetos de discurso enunciados anteriores. Vejamos um exemplo analisado por Koch e Elias (2017).

(05) Figura 4



Fonte: Koch e Elias (2017, p.129).

As autoras revelam que no primeiro quadrinho se encontra o fenômeno da nominalização, na expressão nominal “todos esses poblemas”. Essa expressão sumariza o que foi dito anteriormente: “fome! Dívida extelna! Habitação! Inflação! Dívida intelna! Segurança!”

Ainda no que se refere à classificação adotada entre anáforas indiretas e anáforas associativas, Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995) optaram por não fazer distinção entre os tipos de anáforas e as reúnem num só conjunto de anáforas associativas. Eles alegam que não importa a origem da âncora em que se apoia o anafórico indireto e muito menos a forma como ele se manifesta (seja como pronome pessoal e ou como sintagma nominal definido,

demonstrativo, etc), o que vale de fato é o mecanismo inferencial envolvido no processo, seja ele de que natureza for.

A estratégia de reconstrução/reativação diz respeito à operação que é responsável pela manutenção em foco, no modelo discursivo, de objetos introduzidos previamente, os quais dão origem às cadeias referenciais ou coesivas. Essas por sua vez são responsáveis pela progressão referencial do texto. A progressão referencial pode ser realizada através de recursos gramaticais (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos) e lexicais (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais, reiteração de itens lexicais, etc). Isso se dá pelo fato de o objeto já se encontrar ativado no modelo textual, conforme declara Koch (2017). O exemplo 07 demonstra como essa estratégia ocorre.

A estratégia de desfocalização/desativação se caracteriza quando um novo objeto de discurso é introduzido e passa a ocupar a posição focal. O objeto que é retirado de foco permanece em estado de ativação parcial e pode voltar a ocupar sua posição anterior, ou seja, à posição focal a qualquer momento. Portanto, ele continua disponível para a utilização imediata na memória dos interlocutores sempre que for necessária a sua reativação. Koch (2017) ressalta que esse tipo de estratégia é causador de muitos problemas de ambiguidade referencial. Vejamos um exemplo analisado por Koch e Elias (2017) que apresenta as três estratégias aqui descritas.

(07) Porto

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos.

A apresentadora está procurando comprador para as lanchas. Âmbar I. de 47 pés, e Âmbar II, de 53 pés. Ela pretende ficar apenas com shambhala, o trawler de 85 pés que inclui até tv de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$450 mil e R\$ 600 mil. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 126)

As autoras analisam neste exemplo, a partir da legenda de cores, as ocorrências das três estratégias da referenciação no texto.

Legenda: **Introdução** **Retomada** Desfocalização

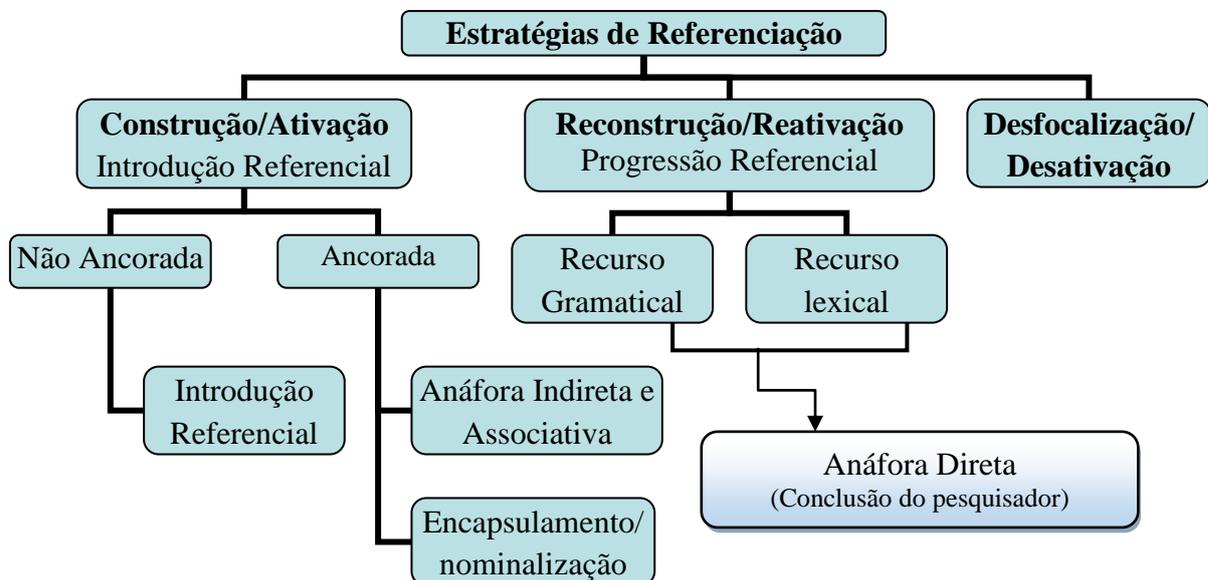
Isso equivale a dizer que na expressão “Ana Maria Braga” temos uma introdução referencial, ou seja, uma ativação do referente. Esse referente é retomado, mantido no texto pelas expressões “a apresentadora” e “ela”, enquanto que “shambhala, o trawler de 85 pés que inclui até tv de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões”, encontram-se na

estratégia de desfocalização, uma vez que um novo objeto de discurso é introduzido e ocupa a posição focal, como esclarecem as autoras.

Koch e Elias (2017) afirmam ainda que referentes já existentes podem ser modificados ou expandidos a qualquer momento, assim durante o processo de compreensão cria-se na memória do leitor ou do ouvinte uma representação extremamente completa, isso se dá pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações acerca do referente.

Apresentaremos a seguir, a proposta de Koch (2017) organizada em um quadro, das operações básicas de estratégias de referenciação que constituem a memória discursiva.

Quadro 1 – Estratégias de referenciação (KOCH, 2017)⁵



Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber, no decorrer desse tópico, as contribuições significativas, dadas a partir dos estudos de Koch (2017), a respeito do emprego dessas estratégias para o modelo textual, podendo ele ser modificado, a todo momento, através dos processos referenciais.

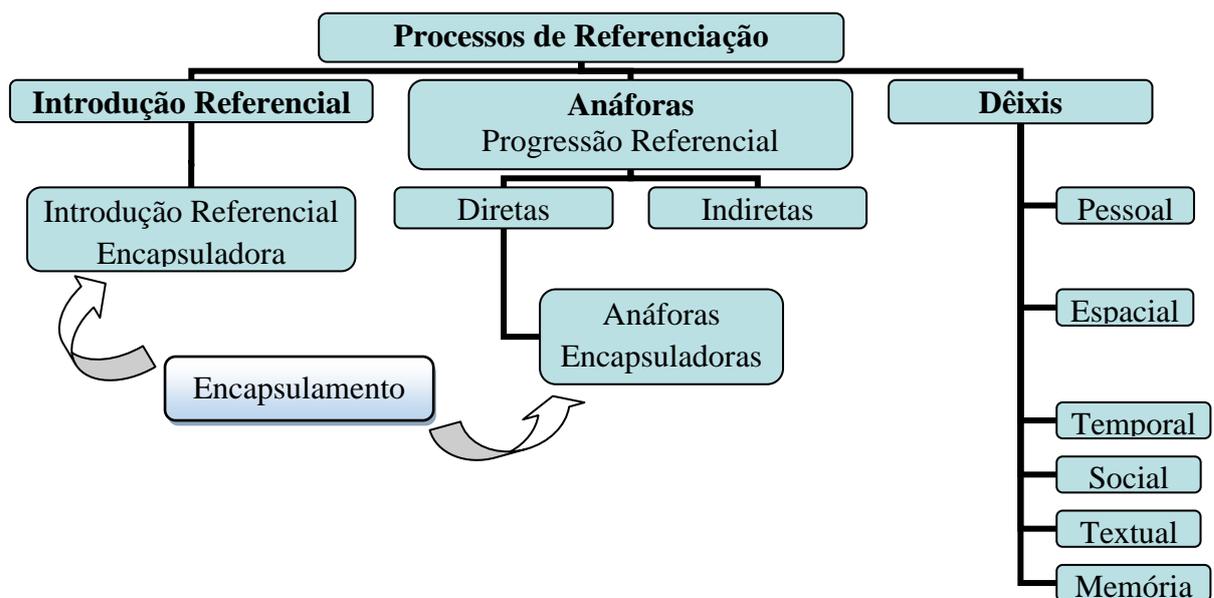
Cavalcante (2011) em concordância com esse raciocínio, destaca duas maneiras de abordar os objetos de discurso no texto: uma que prioriza a manifestação das expressões referenciais no cotexto, por meio da menção, e outra que enfatiza a construção sociocognitivo-discursivo dos objetos de discurso. Assim, a autora, apresenta uma organização do processo de referenciação dividida em três processos. São eles: processo de introdução referencial – introduzida no texto pela primeira vez; o processo anafórico -

⁵ Este quadro foi elaborado a partir da leitura e da análise dos estudos de Koch (2017).

referentes que de algum modo já foram evocados por pistas explícitas no contexto; e o processo da dêixis. Cavalcante (2009) apresenta a dêixis como outro fenômeno que pode ocorrer de forma independente ou se sobrepondo paralelamente as categorias de introdução referencial e de continuidades referenciais.

Apesar de reconhecermos as contribuições de Koch (2017) para esta pesquisa, optamos em utilizar os pressupostos teóricos de Cavalcante (2011), hoje mais abrangentes e atuais a respeito da referenciação, pelo fato de que esta pesquisa tem o propósito de analisar como se dá o processo de referenciação na produção textual escrita das crianças, no Ciclo de Alfabetização. Deteremos nosso foco na análise textual-discursiva de processos de referenciação, conforme apresentaremos no quadro abaixo.

Quadro 2 – Processos da Referenciação (atrelados a menção)⁶



Fonte: Elaboração própria

Abordaremos cada processo no próximo tópico, partindo dos estudos mais atuais em relação aos processos referenciais, como os estudos de Cavalcante (2011, 2017), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

⁶ Este quadro foi elaborado a partir dos estudos de Cavalcante (2011), Esteves (2017) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

2.2.1 Princípios basilares e os processos de referenciação

Cavalcante (2005) assume o postulado de Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995), quando afirma que o referente não é introduzido e nem sempre é mantido no texto somente pela explicitação de expressões referenciais. A reconstrução dos referentes não homologados na superfície textual é confirmada pela recorrência de mecanismos inferenciais complexos, porém, se orientam sempre por trilhas estruturais (LIMA, 2003). Tal indagação reforça as questões já apresentadas no que diz respeito ao caráter dinâmico inerente à atividade discursiva de atribuir referência, ao mesmo tempo em que propõe a instabilidade nas relações entre língua e mundo, percebem que há processos que buscam a estabilidade dos referentes.

Tendo em vista as pesquisas recentes sobre o fenômeno da referenciação, pautaremos nossas discussões teóricas, nessa pesquisa, a partir dos estudos de Cavalcante que estão sustentadas em três princípios basilares, descritos por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Apresentaremos cada um deles conforme a abordagem proposta pelos pesquisadores.

O primeiro, a referenciação, é uma (re)elaboração da realidade, reflete a instabilidade do real. Isso justifica o fato de os objetos do mundo, no texto, não serem expressos de maneira objetiva e imutável. Eles são sempre construídos, reelaborados conforme as especificidades de cada situação interativa. “Toda construção referencial é um trabalho em constante evolução e transformação”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 29) Esse princípio revela a função da referenciação: “propor versões para a realidade”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 40)

O segundo princípio, revela que a referenciação resulta de uma negociação, refere-se ao fato de que ao produzir e compreender textos, os sujeitos envolvidos nessas atividades estão de modo ativo e interativo, negociando os sentidos do texto. Essa negociação se dá seja para confirmar caracterizações, seja para reformular e até mesmo para propor mais de uma possibilidade de elaboração de um referente. Por ser uma negociação, o referente se constrói numa ação partilhada, intersubjetiva. Isso significa dizer que nas “interações, as ideias não se processam isoladamente na mente de cada sujeito, mas dependem de como cada um percebe a ação dos outros participantes incluídos na situação”. (CAVALCANTE, 2017, p. 100) A compreensão que o sujeito tem dessas situações depende dos conhecimentos que cada um possui e também das circunstâncias contextuais momentâneas. Esse princípio evidencia o modo como a referenciação se concretiza: a partir de negociações diretas ou indiretas. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014)

O último, a referenciação é um processo sociocognitivo, que reflete sobre os mecanismos de construção dos referentes e dos processos que são acionados para que a linguagem possa entrar em funcionamento. Ele torna possível a realização dos princípios supracitados. Cavalcante (2017) salienta que não se pode conceber o aspecto cognitivo desvinculado do aspecto social, uma vez que os conhecimentos armazenados e os mecanismos de processamento textual são originados das práticas sociais dos indivíduos. Tais conhecimentos estão sujeitos às mudanças e às adaptações de acordo com as ocorrências das experiências:

De um lado, o aspecto social põe em relevo a necessidade de se analisarem as expressões referenciais sob o foco dos vários fatores sociais que interferem na configuração textual e que se localizam além dos fatores estritamente linguísticos. Por outro lado, o aspecto cognitivo enfatiza que o processamento referencial é cognitivamente motivado, estratégico, no sentido de que os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando para tanto o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua “bagagem” mental. (CAVALCANTE, 2017, p. 113. Grifo da autora)

Partindo das discussões expostas, a referenciação apresenta três processos: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Todos serão abordados conforme a perspectiva dos estudos de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

O processo de introdução referencial ocorre quando um objeto de discurso (referente) estreia no texto, aparece pela primeira vez, isto é:

é instaurada somente quando, durante o processo de compreensão, um referente (ainda que não manifestado por uma expressão referencial) é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto/discurso. Esse referente pode (ou não) ser retomado anaforicamente ao longo do texto. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 60)

Esse processo pode ser decisivo para marcar um posicionamento discursivo que será reafirmado no decorrer de um texto. Ele tem como função (provável), dependendo do gênero e do propósito enunciativo, orientar argumentativamente a cadeia referencial a ser elaborada no decorrer do texto, de direcionamento opinativo, conforme esclarecem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Vale salientar que também nesse processo, podemos realizar o processo de encapsulamento, que tem função de sintetizar a tese que será devidamente explicitada ao longo do texto e que já foi apresentada na introdução referencial. Vejamos um exemplo, analisado por Esteves (2017), que visualiza a ocorrência de uma introdução referencial encapsuladora, destacado em negrito no exemplo 08.

(08) Pátria deseducadora

No discurso de posse do segundo mandato, a presidente Dilma Rousseff afirmou que a educação seria prioritária em sua gestão e anunciou que o lema de seu governo seria Pátria Educadora. Mas a área educacional enfrenta sucessivos problemas decorrentes de falta de projetos, incompetência administrativa e carência de recursos.

O mais recente é o adiamento das aulas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), uma das principais bandeiras da campanha pela reeleição. Lançado em 2011, o Pronatec teve 8 milhões de alunos matriculados, em 4 anos de funcionamento. Na campanha, Dilma prometeu chegar a 12 milhões de alunos, em 220 cursos técnicos e 540 cursos de qualificação, sem, contudo, informar de onde sairiam os recursos. Em 2014, o programa teve 440 mil alunos e os repasses às instituições privadas totalizaram R\$ 640 milhões.[...] (Disponível em: <http://goo.gl/t2DLvf>. Acesso em: 03 jun. 2016) (ESTEVES, 2017, p. 30)

Esteves (2017) explica que o referente, em destaque, é introduzido, já no título, como “Pátria deseducadora” para além de introduzir o referente, ele apresenta outras funções como mostrar um posicionamento discursivo que será desenvolvido ao longo do texto. Isso faz com que as escolhas lexicais realizadas pelo locutor se configurem numa tentativa de direcionar a opinião do interlocutor. A expressão de introdução referencial, neste caso, encapsula as informações que serão postas ao longo do artigo completo, que validam a tese de que o governo ‘deseduca’ ao cometer erros que impactam diretamente no acesso à educação no Brasil. O interlocutor irá validar, tal tese, ao percorrer o texto em busca de confirmações que sustentem o ponto de vista apresentado pelo locutor. Essa forma de introduzir os referentes no texto, conforme declaram Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 60), “pode ser decisiva para imprimir um posicionamento discursivo que será reafirmado ao longo de um texto”.

No capítulo 4, apresentaremos em nossas análises algumas reflexões, semelhantes a estas, em relação à introdução de referentes, no texto das crianças, observando as ocorrências para o sentido do texto.

O processo da anáfora está relacionado à continuidade referencial. Ocorre quando retoma um objeto de discurso (referente) por meio de outras expressões referenciais, mas nem sempre. Partindo desse pressuposto, entendemos que a interpretação de uma expressão anafórica, seja ela de natureza pronominal ou nominal, consiste não somente em localizar um segmento linguístico no texto, mas também algum tipo de informação armazenada na memória discursiva.

Desse modo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) definem a anáfora como um processo de retomada, que tem a função de promover a progressão referencial. As retomadas de um referente acontecem, frequentemente, mas não somente, por expressões referenciais, assim qualquer que seja a anáfora, a função inerente desta será a continuação de um referente. Como destacam os autores, perceber e explorar a evolução dos referentes no

texto é fundamental para que os sujeitos produtores compreendam como o tema evolui e como o ponto de vista do locutor vai se firmando, no decorrer do texto. Tal ação retrata posicionamentos que estão sendo postos na ação de enunciar, de produzir textos/discursos, independentemente se expressos de forma direta ou indireta.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) definem as anáforas diretas ou correferenciais como aquelas que retomam um mesmo referente no texto/discurso, mas que também podem ocorrer acréscimo de informações, opiniões. Vão-se transformando por meio da recategorização, isto é, da modificação que os envolvidos na enunciação constroem sociocognitivamente. Vejamos um exemplo que mostra a ocorrência da anáfora direta.

(09) A professora pergunta para Joãozinho:

- **Joãozinho**, você sabe como se provoca uma queimada?

E o **garoto** responde:

- Chamando ela de fria, **fessora!**

(Disponível em: <<https://www.osvigaristas.com.br/piadas/joaozinho/>>. Acesso em: 18 mai 2018)

O referente de “o Joãozinho”, uma introdução referencial, é retomado no texto a partir das expressões anafóricas “Joãozinho”, por repetição do mesmo sintagma nominal e “o garoto” por sintagma nominal diferente, o mesmo acontece com o referente “professora”, introdução referencial, e retomado pelo sintagma nominal “fessora”.

A anáfora encapsuladora, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), é classificada como um subtipo de anáfora direta/correferencial. Isso se dá por seu caráter de retomar referentes por um processo resumidor, sendo esta a sua principal característica: resumir porções contextuais que podem ser variadas. Os pesquisadores sustentam essa afirmação justificando que, mesmo que não tenha sido citado antes da expressão encapsuladora, o referente vai se construindo na mente dos interlocutores, e, ao ser nomeado e confirmado por uma anáfora encapsuladora, ele já existia no texto. Analisaremos uma ocorrência de anáfora encapsuladora no exemplo 10.

(10) Figura 5



Fonte: Site a soma de todos os afetos (2016).

No exemplo 10, o anafórico “tudo isso” expresso, no último quadrinho da tirinha, não retoma nenhum referente específico do contexto, mas resume tudo o que está descrito no segundo quadrinho “deviam dar casa, trabalho, proteção e bem-estar”. Podemos observar que a expressão encapsuladora remete a um tipo de referência difusa no texto.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) reconhecem que propor encapsulamentos adequados numa produção é uma atividade complexa, que exige do produtor, simultaneamente, percepção apurada na escolha da expressão encapsuladora de como ela se refere ao cotexto precedente, vislumbrando a sequenciação textual, como irá contribuir para que isso ocorra.

A anáfora indireta, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), tem a função de introduzir um referente pela primeira vez no cotexto, apresentando-o ao enunciador como se já fosse conhecido, a partir de âncoras. As âncoras permitem fazer menções a outras expressões ou outras construções linguísticas do cotexto, bem como a recorrer a bagagem de conhecimento dos sujeitos envolvidos na enunciação. A anáfora indireta tem como traço marcante sua dependência de outros conteúdos fornecidos pelo contexto e sua não correferência a outra entidade já introduzida. Vejamos um exemplo analisado por Cavalcante (2017).

(11) Era um feriado de ano novo, e todos no **hospício** estavam muito felizes, brincando em uma piscina, que foi acabada de ser instalada, quando chega o fim da tarde e um louco fala com o médico:

_ Adorei o dia de hoje, todos estão gostando muito da piscina né doutor?

O médico responde:

_ É verdade.

O louco pergunta novamente:

_ Amanhã vamos poder brincar na **piscina**?

Mais uma vez o médico responde:

_ Sim, amigo, amanhã vai estar muito melhor: vamos colocar água nela.

(CAVALCANTE, 2017, p. 124-125)

Cavalcante (2017) explica que o referente anafórico “o médico” aparece no texto pela primeira vez, mas essa expressão aparece como se já fosse do conhecimento do leitor. Ela vem marcada por um artigo definido, provando esse fato. Isso se dá a partir da ativação dos conhecimentos prévios, que nos possibilita fazer uma relação entre as expressões “hospício” e “médico”, ou seja, a expressão “médico” está ancorada no referente “hospício”. Sabemos partindo de nosso conhecimento de mundo, que em um hospício tem médico. A mesma situação ocorre com as expressões “piscina” e “água”, em que “água” ancora-se no referente “piscina”. É altamente previsível que essas expressões apareçam dentro do contexto discursivo.

A associação mais prototípica das anáforas indiretas, segundo os pesquisadores, é instaurada pela relação de metonímia, principalmente, na correlação parte-todo. Podem, também, ser estabelecida por uma “relação indireta que se constrói inferencialmente, a partir do contexto, com base em nosso conhecimento de mundo” (KOCH; MORATO; BENTES, 2017, p. 128), ou seja, exigem do coenunciador uma busca maior de conhecimentos compartilhados com o locutor do texto. Vale lembrar que toda anáfora indireta é inferencial.

Koch, Morato e Bentes (2017, p. 78) citam Schwarz, para quem

não há uma dicotomia estrita entre as anáforas ditas diretas (AD) e indiretas (AI). O ponto crucial em que as duas classes de anáforas divergem (...) é o fato de a AD reativar referentes prévios e com isso ter alguns liames mais formais com elementos antecedentes (uma espécie de ligação referencial estrita) e a AI ser essencialmente processual ao introduzir referentes novos com base em ancoras contextuais e modelos cognitivos diversos.

Vale salientar que, segundo Lima (2003), existem referentes não homologados na superfície do texto, nesse sentido a sua (re)construção está sujeita a mecanismos inferenciais bem mais complexos, ancorados no nível das estruturas e do funcionamento cognitivo, porém, sempre guiados pelo sinal linguístico.

Para nossa pesquisa, as discussões apresentadas por esses autores, aqui referenciados, são consideráveis e ricas, visto que orientarão as análises dos textos das crianças, desvelando os diferentes mecanismos anafóricos utilizados para a construção de sentido do texto.

Por fim, o processo da dêixis. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) descrevem esse processo quando um elemento dêitico toma como ponto de origem quem é o falante e onde se localiza, quer seja no tempo e no espaço real da enunciação ou de sua fala no contexto. Desta maneira, todo dêitico cumpre uma função metadiscursiva, pois tenta envolver o coenunciador. Concordamos com os autores ao afirmarem que os dêiticos têm a capacidade de criar vínculo entre o contexto e a situação enunciativa em que estão os participantes da comunicação. Os dêiticos são classificados em: pessoal, espacial, temporal, social, textual e de memória.

Considerando tal afirmação, procuraremos observar na análise das produções textuais escritas das crianças aspectos que dizem respeito aos usos desses dêiticos, verificando como os referentes são construídos e que tipos de dêiticos são mais recorrentes nos textos desses produtores.

Abordaremos cada tipo de dêixis, conforme a perspectiva apontada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

A dêixis pessoal é entendida como qualquer expressão que se refira as pessoas que participam do ato comunicativo (locutor e interlocutor). Nada mais prototípico na língua para tal fim do que os pronomes pessoais (primeira e segunda pessoa – Eu e Tu/você). Veja o exemplo.

(12) Eu quero ser pra você

A alegria de uma chegada

Clarão trazendo o dia

Iluminando a sacada

(FERNANDES, Paula. Pra você. Disponível em: <https://www.lettras.com/paula-fernandes/eu-queiro-ser-pra-voce/>. Acesso em: 10 ago. 2018)

A canção do exemplo 12 exemplifica a categoria discursiva de pessoa marcada nas formas sublinhadas. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) esclarecem que qualquer expressão que se refira às pessoas que participam do ato comunicativo, locutor e interlocutor, deve ser considerada uma ocorrência de dêixis pessoal.

Para Fiorin (2016) há basicamente três conjuntos de morfemas que servem para expressar a pessoa. São eles: pronomes pessoais retos e oblíquos, os pronomes possessivos e as desinências número-pessoais dos verbos. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) coadunam com esse pensamento, ao dizerem que tal ocorrência acontece com pronomes de primeira e de segunda pessoa, com os possessivos que lhes são correspondentes e até, acrescentam, com alguma forma nominal que teria sido empregada com esta finalidade.

A dêixis espacial aponta para informações de um lugar – é o “aqui”. Ela marca noções de proximidade ou de distanciamento de quem fala em relação a um dado referente, apontando para um lugar situado, o local em que ocorre a enunciação.

Vejamos um exemplo analisado por Cavalcante (2017).

(13) Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o sabiá;

As aves que aqui gorjeiam

Não gorjeiam como lá.

(...)

(CAVALCANTE, 2017, p. 130-131)

Cavalcante (2017) explica que o eu lírico do poema, de Gonçalves Dias, faz referência a dois espaços distintos destacados: aqui e lá. O “aqui” refere-se a Portugal e o “lá” ao Brasil, sendo pois importantes essas coordenadas para a compreensão do leitor dos locais que estão sendo comparados. A autora ressalva que a bagagem de conhecimento

cultural, sobre a biografia do poeta, por parte do leitor é importante para a identificação dos referentes, porém, mesmo que não se tenha essa informação exata de onde fala o enunciador, se sabe que ele não se encontra no Brasil. Isso se justifica pelo fato dele ter se referido ao país como ‘lá’.

A dêixis tanto temporal como espacial são indicadores de ostensão, uma vez que apontam para um lugar, fixando uma fronteira de tempo, que tem como referência o posicionamento do “eu” falante no momento da comunicação, ou seja, é o “agora” da enunciação. Vejamos um exemplo.

(14) (...)
 Você foi como um dilúvio de amor
 Arrancando do meu peito uma dor
 E no lugar daquela cicatriz marcou
 As cenas lindas que o tempo já notou
 Você é minha tempestade do bem
 Trazendo chuva ao meu deserto
 Me fazendo alguém
 Amada simplesmente pelo que é
Ontem namorada, noiva, e agora sua mulher.
 (...)
 (KARLA, Bruna. Que bom você chegou. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/bruna-karla/que-bom-voce-chegou.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018)

Para identificar as coordenadas de tempo destacadas no texto, “ontem” e “agora”, é preciso saber o momento do enunciado, localizar o enunciador no tempo. Fiorin (2016) diz que o discurso instaura um agora, que é o momento da enunciação e esse agora é reinventado a cada vez que o enunciador enuncia, já que cada ato de fala é um tempo novo, é um tempo ainda não vivido.

A dêixis social, conforme distinguem os pesquisadores, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), é uma particularização dos dêiticos pessoais. Diferenciam-se por revelarem “os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação, que determinam, por exemplo, a escolha dos níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes” (FILMORE, 1971, p. 39). Embora a dêixis pessoal e a social remetam aos interlocutores diretamente no ato discursivo, mas somente a dêixis social possui formas que codificam e refletem os relacionamentos em sociedade, condicionando dessa maneira a escolha dos níveis de maior ou menor formalidade.

Vejamos um exemplo.

(15) Joãozinho chega atrasado na aula novamente. A professora fala:
 _ Chegou atrasado de novo, Joãozinho
 Ele responde:

- Mas a **senhora** disse que nunca é tarde para aprender.
 (DRUMOND, **Mariana**. Joãozinho chegando tarde. Disponível em:
 <<https://www.osvigaristas.com.br/piadas/professor/>>. Acesso em: 10 ago. 2018)

Podemos evidenciar no texto, exemplo 15, um certo grau de formalidade do estudante para com a professora. O termo sublinhado “senhora” indica um certo afastamento e uma forma de tratar respeitosamente, por ser ela “a professora”.

A dêixis textual é sempre um processo híbrido, pois mistura uma função anafórica (ou de introdução referencial) com uma função dêitica. Dessa forma é dêitico porque considera o ponto de origem do locutor (eu) e é anafórico (ou introdução referencial) por estabelecer sempre uma cadeia com outro referente do texto. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), enfatizam que para se pensar nesse tipo de dêixis é importante levar em consideração o espaço em que o texto é materializado, ou seja, mudar o campo dêitico da situação real de comunicação para o contexto.

Vejamos um exemplo analisado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

(16) Para exemplificar esse tipo de estruturação do desenvolvimento argumentativo e sua relação com o tópico discursivo, apresentamos a seguir a análise do artigo.
 (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 94)

Os autores explicam que o termo sublinhado, “a seguir”, é dêitico por se referir o próprio local do texto produzido pelo locutor tendo como ponto de referência o último enunciado do falante, bem como a arrumação vertical do texto. Salientam ainda que a distância avaliada no tempo/espaço textual não perde de vista a noção de proximidade em relação ao enunciador, mantendo desta forma o subjetivismo próprio da dêixis.

A dêixis de memória é assim nomeada por Apothéloz (1995) que tem por função “dar indícios ao coenunciador de que ele precisa buscar o objeto referido em conhecimentos que os participantes da comunicação compartilham” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 96). Isso significa dizer que o referente evocado parece estar evidente para o enunciador, é como se o mesmo já tivesse sido mencionado no contexto.

Podemos observar, no exemplo 17, que ao formalizar o referente “Aquele momento que você se conforma...”, o locutor convoca o leitor para buscar, na memória discursiva criada pelo texto, objetos de discurso que é compartilhado pelos dois e que ambos necessitam lembrar. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) frisam que a presença dos demonstrativos, principalmente o demonstrativo de terceira pessoa, aquele (a, s), é primordial para esse indício.

Vejamos o exemplo 17.

(17) Figura 6



Fonte: Site do ballmemes (2018).

Verificamos no exemplo 18 que mesmo não tendo a presença do demonstrativo, aquele (a, s), o processo de convocação e compartilhamento, entre locutor e interlocutor, é o mesmo do exemplo 17. Isso revela que embora não esteja explicitamente no texto remete a um momento específico, é “aquele momento”, um momento singular para uma determinada situação comunicativa.

(18) Figura 7



Fonte: Site me.me (2018).

Ciulla (2007) esclarece que essa busca na memória não necessariamente se restringe a uma lembrança da personagem, do locutor, fazendo com que o leitor vasculhe também em sua própria memória reminiscências sobre o que está sendo manifestado.

Diante do exposto podemos adiantar que os dêiticos, assim como define Ciulla (2007) e no qual concordamos, desempenham um papel importante no jogo de alternância de vozes, visto que uma expressão dêitica pode funcionar como um gatilho desencadeando mudança de perspectiva no discurso.

Independentemente do processo referencial, todos têm papel fundamental dentro do espaço discursivo, pois é através deles que operacionamos as nossas escolhas para dizer o que queremos dizer e da forma como vamos dizer. É a partir deles que buscamos os mecanismos para dar sentido à produção, para ressignificar a produção, sempre de forma dialógica, numa via de mão dupla.

Acreditamos que o referencial teórico aqui abordado contribuirá de forma significativa para interpretar os dados que as questões da presente pesquisa se propõem a responder.

Em uma perspectiva de cognição social intencionalmente situada, ou praxiológica, dizemos que é da inter-relação entre língua e práticas sociais que emergem os referentes, ou “objetos-de-discursos”, por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta. Os referentes passam a ser, assim, não uma entidade congelada que herdamos e transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera (CAVALCANTE, 2005, p. 125)

Partindo das reflexões abordadas, inferimos que o processo de produção textual, pautado na Linguística Textual, é posto como uma atividade interacional e intencional, realizado por sujeitos sociais, no intuito de alcançar determinados fins.

No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos, explanando o percurso realizado para a análise das produções textuais escritas das crianças, que constituem o corpus da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como propósito apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização desse trabalho. Organizamos os procedimentos metodológicos em subseções, que são: o contexto da pesquisa, na qual classificamos a metodologia adotada, ou seja, o método de abordagem, a base dos objetivos e o método de procedimento; a delimitação do universo, em que realizamos uma explicação do nosso corpus e amostra; a descrição de coleta dos dados e procedimentos de análise, em que relatamos a escolha do material coletado e o processo de organização do corpus e, por fim, caracterizamos os procedimentos adotados para aplicar o referencial teórico e a realização da testagem das hipóteses que foram, aqui, definidas.

3.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa teve como método de abordagem a indução, “cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 106). Assim, realizamos a análise do corpus partindo da observação dos fenômenos da referenciação e das suas relações nas produções textuais das crianças, por meio de análise qualitativa das ocorrências dos processos de introdução referencial, anáforas e dêixis.

Essa escolha, abordagem indutiva, se deu porque nossa pretensão foi desenvolver a pesquisa com um grupo amostral formado por 40 (quarenta) textos da provinha MAISPAIC produzidas por crianças moradoras do município de Aracati que estavam no Ciclo de Alfabetização no ano de 2017. Vale frisar que o município de Aracati elaborava uma provinha específica para as turmas do 1º ano, no segundo semestre do ano letivo, uma vez que o programa não contemplava essas turmas com sua avaliação externa da Provinha MAISPAIC. Salientamos que a mesma proposta de avaliação de produção textual realizada com as turmas do 2º ano foi aplicada na turma do 1º ano.

Ressaltamos, também, que essa dissertação apresenta traços de uma pesquisa descritiva, já que observamos a frequência com que determinados mecanismos referenciais ocorreram e como se estruturam nas produções textuais das crianças.

A pesquisa realizada, com base nos objetivos, foi do tipo explicativa, já que “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Esse tipo de pesquisa exigiu maior

investimento na teorização e na reflexão a partir do objeto de estudo, no intuito de identificar os fatores que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos.

Com relação ao nosso método de procedimento, optamos pelo método documental, pois foi a partir da análise de documentos de pesquisa, as produções textuais escritas, que pretendemos acessar nosso objeto de análise, o processo de referenciação em produções textuais escritas no Ciclo de Alfabetização.

3.2 Delimitação do universo

A delimitação de universo da pesquisa se deu pela escolha de nosso grupo de trabalho que, como dito, foi constituído de produções textuais escritas, elaboradas por alunos regularmente matriculados em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, doravante EF, e com a faixa etária correspondente ao ano de ensino, ou seja, como ter idade de 6 (seis) anos e cursar o 1º ano; idade de 7 (sete) anos e estar cursando o 2º ano, bem como, serem alunos que se encontravam no nível de escrita alfabética, conforme caracteriza Ferreiro e Teberosky (1991), uma vez que analisamos suas produções textuais escritas.

Optamos em trabalhar com esse grupo, visto que se tem dado pouca atenção ao estudo do processo da referenciação na produção textual escrita de crianças em processo formal de aquisição da linguagem escrita. Desse modo, buscamos compreender como a criança responde aos problemas postos nesse processo inicial de produção quando posta na posição enunciativa de quem produz o texto escrito: que saberes e operações cognitivo-discursivas são mobilizados e a que mecanismos de referenciação ela recorre nesse processo de produção.

Vale lembrar que a pesquisa foi realizada apenas com alunos da rede pública do município de Aracati e reforçamos que a identidade dos produtores de textos foi preservada.

Os textos produzidos pelas crianças foram organizados em dois grupos, sendo grupo I (20 produções dos alunos do 1º ano do EF) e grupo II (20 produções dos alunos do 2º ano EF).

3.3 Descrição de coleta dos dados e procedimentos de análise

As produções textuais dos alunos, referentes ao ano de 2017, foram coletadas na secretaria municipal de educação do município de Aracati, instituição responsável pela aplicação e a análise da avaliação externa.

Vale salientar que a análise dos textos foi realizada somente a partir da decodificação dos textos das crianças, uma vez que não estávamos presente no momento da produção escrita. Reforçamos, também, que não tivemos nenhuma participação na elaboração da proposta de produção, conforme apresentamos abaixo.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Aplicador, ler **SOMENTE** a(s) informação(o)es que apresenta(m) o desenho de um megafone  e mostrar o espaço para a escrita.

 (R020001G5) **Imagine que um grande parque de diversões chegou à sua cidade e você e sua família foram passar um dia inteiro lá. Escreva um texto contando como foi esse dia. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.**

Fonte: Protocolo da Prova MAISPAIC 2017

O procedimento inicial realizado neste trabalho correspondeu a um levantamento teórico dos autores que já trataram da temática sobre a produção textual e o processo da referenciação. Esta última foi a teoria de base em que nos ancoramos e que orientou boa parte de nossas leituras.

O procedimento subsequente correspondeu à identificação, em cada texto coletado, das ocorrências dos mecanismos referenciais presentes nas produções textuais escritas e realizamos uma análise comparativa das expressões referenciais constituídas na produção textual escrita, conforme ano, por meio da leitura do corpus, visando atingir ao objetivo específico 1 (*Identificar e comparar, a partir da avaliação MAISPAIC - 1º e 2º ano - os mecanismos referenciais presentes nas produções textuais escritas de alunos no Ciclo de Alfabetização*).

Após esse procedimento, demos um tratamento quantitativo dos mecanismos referenciais evidenciados nas produções textuais no intuito de atingir o objetivo específico 2 (*Investigar e categorizar as expressões referenciais já usadas na produção textual escrita de alunos no Ciclo de Alfabetização, conforme ano*) da pesquisa. Analisamos as produções textuais dos alunos, referentes ao ano de 2017, elencando os fenômenos referenciais encontrados em cada ano. Estes textos foram analisados ao longo dos semestres 2018.1 e 2018.2.

Por fim, o último passo de nossa pesquisa contemplou investigar as relações entre os fenômenos encontrados de cada ano, fazendo um comparativo dos achados comuns e diferentes das produções textuais do 1º e do 2º ano.

Acreditamos que o objetivo específico 3 (*Verificar como os mecanismos referenciais usados na produção textual escrita, podem implicar no desenvolvimento, no encadeamento das ideias e no sentido do texto dos alunos do Ciclo de Alfabetização*) foi alcançado ao analisarmos, nas produções escritas, as estratégias utilizadas pelas crianças na escolha dos mecanismos referenciais para os efeitos de sentidos dos textos.

Partindo da análise dos textos, pudemos vislumbrar como se deu o processo de referenciação na produção escrita no Ciclo de Alfabetização, pois acreditamos que os postulados da referenciação podem oferecer novas perspectivas à atividade de produção textual desde o Ciclo de Alfabetização. Reconhecemos que os resultados, aqui, encontrados têm caráter provisório e temos a convicção de que suscitará novos questionamentos.

No próximo capítulo, fizemos uma análise e discussão dos resultados a respeito dos achados nas produções textuais das crianças dos mecanismos referenciais, sobre os quais procuramos focar nossa atenção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo do texto, temos evidenciado discussões no modo como se estabelecem e se evocam diferentes conhecimentos na atividade de produção textual. Com o objetivo de um querer-fazer-dizer, a produção textual se constitui em uma atividade sociocognitiva enunciativa, possui tal status por estar imbuída em um contexto social que influencia e é influenciada de forma significativa para a sua (re)elaboração.

Sabemos que a criança, desde muito cedo, vivencia diversas experiências e adquire, por meio delas, muitos conhecimentos sobre sua língua. Assim, o foco do estudo está relacionado aos aspectos apresentados nos textos quanto aos processos referenciais, observando suas ocorrências e como ocorrem quanto ao: processo de introdução referencial; processo anafórico - anáfora direta (pronomes substantivos, sintagma nominais diferentes, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, sintagma adverbial e elipse), anáfora encapsuladora e anáfora indireta (se está mais voltada para o modelo prototípico de associação - via metonímia ou inferencial - via contexto) e do processo da dêixis – forma e função.

Para atender a finalidade a que essa pesquisa se propõe, analisamos 40 (quarenta) textos do corpus da pesquisa produzidos por alunos do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano), sendo 20 (vinte) textos do 1º ano e 20 (vinte) textos do 2º ano, referentes ao ano de 2017, no contexto da avaliação externa provinha MAISPAIC, no município de Aracati, estado do Ceará.

4.1 Análises das produções textuais do ciclo de alfabetização: como a criança opera com os processos referenciais em suas produções

Temos realizado reflexões pertinentes, ao longo desta pesquisa, no que se refere à atividade de produção textual, e essas nos incitam a afirmar que a condição de produção é elemento essencial para compreender a coerência do texto e que é preciso reconhecer essa atividade de produção como instância discursiva individualizada, realizada por um sujeito de existência social e cultural, portanto, conforme sua condição e inserção no contexto social, cada sujeito possui um modo de sentir-dizer-fazer. Isso nos leva a pensar que “o que é dito está marcado por outro dizer, que o modo como os aprendizes interagem ancora-se no modo como lhes é solicitado que escrevam”. (COSTA VAL e ROCHA, 2008, p. 58)

A partir de tal indagação, iniciaremos nossa análise partindo do que foi solicitado às crianças para realizarem sua produção: “Imagine que um grande parque de diversões chegou à sua cidade e você e sua família foram passar um dia inteiro lá. Escreva um texto contando como foi esse dia. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez”. Vale frisar, conforme consta no enunciado da atividade, que não foi proposto nenhum gênero textual específico. A forma como a proposta de produção foi organizada levou à criança a produzir seu texto por meio de um relato, contando uma experiência vivida no intuito de atender o propósito discursivo no texto. Os textos do corpus da pesquisa, em sua maioria, possuem as características de um relato.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros podem ser agrupados a partir de alguns critérios, dentre eles a função que possuem em nossa sociedade e os objetivos de comunicação. O relato de experiência vivida é um dos gêneros que fazem parte do agrupamento relatar. Esse agrupamento tem a finalidade de representar as experiências vividas e situadas no tempo, já que o sujeito enquanto ser histórico e social, documenta e memoriza suas ações.

Schneuwly (1985), a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, declara que a atividade de linguagem, na produção de texto, é desenvolvida através de um conjunto de operações mentais realizadas em níveis, sendo um deles a criação de uma base de orientação. Esse nível refere-se às condições de produção, em que

o enunciador busca responder: “Que tipo de interação é essa?” E, então, considerando o seu lugar social e dos interlocutores, a finalidade e o conteúdo do discurso definem os parâmetros que vão orientá-lo no processo de escrita (o que tenho para dizer? Para quem vou falar/escrever? Com que objetivo? Em que circunstâncias? Em que condições meu texto será ouvido/lido?) (BRASIL, 2015, p. 49) (grifos do autor)

Partindo dessas indagações, acreditamos que a proposta de produção textual realizada na avaliação externa, mesmo sem a definição de um gênero, atende aos parâmetros acima descritos. (Como se trata de uma avaliação externa, o destinatário imediato da produção é o professor.) Concordamos com Marcuschi (2001), quando diz que os textos devem ser entendidos como resultantes de um processo ininterrupto de negociação estabelecida entre interlocutores no interior do discurso e veremos tais processos expressos nas produções textuais das crianças.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no que tange ao ensino fundamental, não é alheia à questão do processo da referenciação como mecanismo importante para o estudo do texto, designando o desenvolvimento de

habilidades propostas no eixo da produção de texto em sua dimensão de construção da textualidade. Nesse eixo, ela insere a habilidade para que o aluno estabeleça relações entre as partes do texto, levando em consideração a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e fazendo uso adequadamente dos elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e a sua progressão temática. Além disso estipula, de forma mais específica para o Ciclo de Alfabetização (turmas do 1º e 2º ano), na categoria prática de linguagem – produção de texto – no item objeto de conhecimento, o estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão, porém não deixa claro, nesse item, quais as habilidades que as crianças deverão desenvolver.

Para uma melhor sistematização na análise dos dados, organizamos os textos em dois grupos, cada grupo é composto por vinte textos (em anexo), sendo Grupo I, GI, (produções dos alunos do 1º ano do EF) e o Grupo II, GII, (produções dos alunos do 2º ano EF). Nesta análise, focaremos nosso olhar nos mecanismos utilizados pelas crianças do Ciclo de Alfabetização para melhor expor o seu dizer, a partir dos processos de referenciação. Apresentaremos, inicialmente, uma análise geral dos resultados das ocorrências dos processos referenciais encontrados nas produções textuais escritas do Ciclo de Alfabetização e, em seguida, analisaremos cada processo conforme o ano de escolarização, ou seja, de acordo com cada grupo, evidenciando os achados comuns e diferentes em cada grupo e finalizando com pontos comuns e diferentes de ambos os grupos. Os textos serão apresentados à medida que formos realizando a análise de cada ano.

Lembramos que as análises realizadas no corpus de forma nenhuma exauriram as possibilidades de outras ocorrências e/ou outros fenômenos aqui não enfocados.

Vale salientar que em ambos os grupos, mesmo estando em processo de aquisição e de processamento da linguagem, as crianças demonstraram possuir um conhecimento suficiente da língua, principalmente, em relação às marcas discursivas presentes para alcançar seu propósito comunicativo/discursivo. Isso nos faz entender que “sempre que falamos ou escrevemos, escolhemos as palavras que melhor combinam com as nossas intenções e as colocamos em relação com outras palavras, com outros contextos”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.112) Observamos que no Ciclo de Alfabetização pairam algumas especificidades na atividade de produção textual, conforme o ano de escolaridade, em relação ao fenômeno aqui estudado.

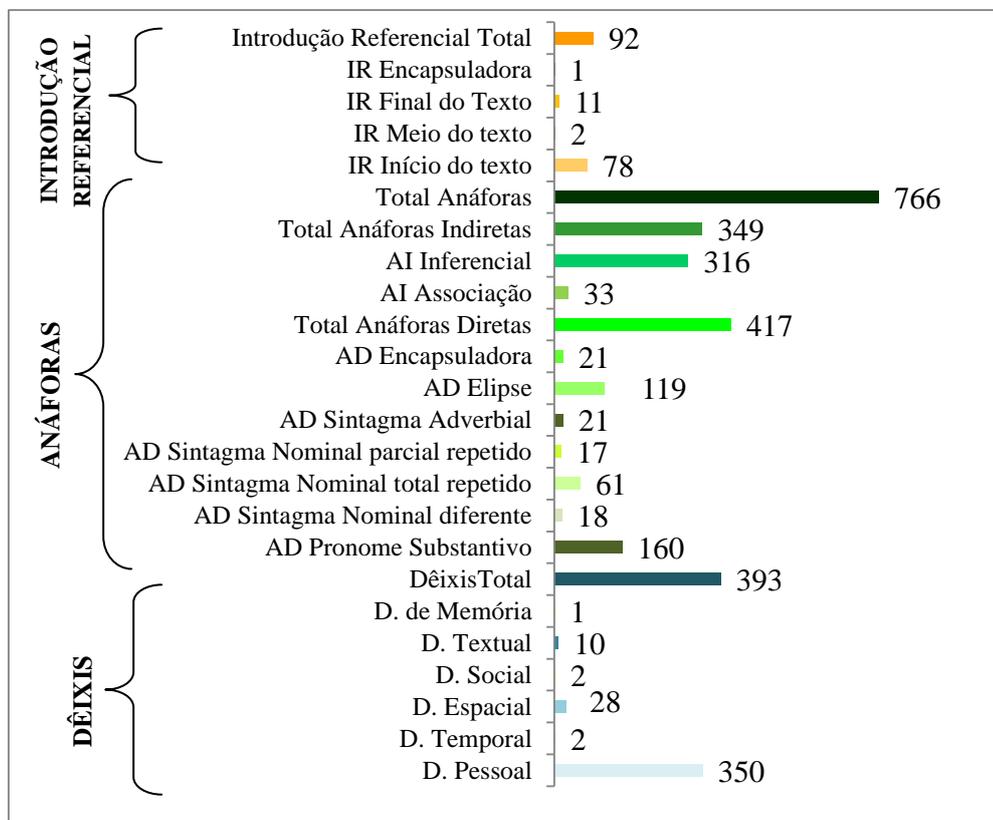
Não é nossa pretensão, nesse trabalho, esperar que as produções textuais das crianças estejam, conforme define Ferreiro (1996), no padrão de uma norma adulta, de escritores experientes, ou seja, que as crianças saibam fazer aquilo que estão em fase de

aprendizado, aprendendo a fazer. Nessa fase elas produzem seus textos partindo de todos os conhecimentos que já possuem sobre a língua, elaborando e testando suas hipóteses para dar voz ao seu dizer. Desse modo, seria inadequado aplicar a este material, como diz Ferreiro (1996), os juízos de uma norma adulta concebida como universal, inapelável e absoluta. Interessa-nos, sim, tentar compreender como as crianças utilizam determinados mecanismos referencias e não outros e nos dê acesso indireto qual pode ser sua importância evolutiva para a produção de texto. É o que analisaremos nos próximos tópicos.

4.1.1 Mecanismos dos processos referenciais utilizados nas produções textuais do Ciclo de Alfabetização: visão geral

Analisaremos os mecanismos dos processos referenciais empregados pelas crianças, a partir de uma visão geral das ocorrências encontradas, tal investigação resultou no levantamento quantitativo, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Processos Referenciais nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados das ocorrências dos processos referenciais no Ciclo de Alfabetização confirmam, em parte, a hipótese apresentada na pesquisa, de que à medida que a criança vai adquirindo diversos conhecimentos da língua escrita mais mecanismos de referenciação surgem em seus textos.

Ao analisarmos as quarenta produções textuais escritas das crianças, identificamos que elas fazem uso significativo dos processos referenciais para atribuir sentido à sua produção e atender o propósito comunicativo de sua produção textual. Conforme mostra o gráfico 1, foram utilizadas 92 (noventa e duas) ocorrências de introdução referencial, sendo 78 (setenta e oito), que corresponde um percentual de 85% (oitenta e cinco), realizadas no início do texto, 2 (duas), correspondendo a 2% (dois) ocorreram no meio do texto, 11 (onze), que corresponde a 12% (doze) ocorreram no final do texto e apenas 1 (um), 1% (um), caso de introdução referencial por encapsulamento nos textos analisados.

No que se refere ao processo referencial das anáforas, como demonstra o gráfico 1, é o processo que possui um maior número de ocorrências em relação aos demais, totalizando 766 (setecentos e sessenta e seis) ocorrências. Isso se justifica pelo fato de o mesmo ser responsável pela progressão da referência no texto, conforme esclarecem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Do total de ocorrências, 417 (quatrocentos e dezessete), que correspondem a 54% (cinquenta e quatro) são de anáforas diretas e 349 (trezentos e quarenta e nove), 46% (quarenta e seis), são de anáforas indiretas.

Os mecanismos utilizados nas anáforas diretas deram em 160 (cento e sessenta), 38% (trinta e oito), de ocorrências por pronome substantivo, 18 (dezoito), 4% (quatro), por sintagma nominal diferente, 61 (sessenta e uma), 15% (quinze), por sintagma nominal totalmente repetido, 17 (dezessete), 4% (quatro), por sintagma nominal parcialmente repetido, 21 (vinte e uma), 5% (cinco), por sintagma adverbial, 119 (cento e dezenove), 29% (vinte e nove), por elipse e 21 (vinte e uma), 5% (cinco), por encapsulamento. Evidenciamos nos dados apresentados que os mecanismos mais utilizados em relação às anáforas diretas se dão via pronome substantivo e elipse. Não seriam esses mecanismos complexos para o Ciclo de Alfabetização? Indagação essa que pretendemos esclarecer até o final da análise dos dados da pesquisa.

Quanto aos mecanismos da anáfora indireta, evidenciamos um total de 33 (trinta e três), 9% (nove), de ocorrências via associação (metonímia) e 316 (trezentos e dezesseis), 91% (noventa e um), por inferência. Como já discutido, anteriormente, toda anáfora indireta se dá por inferência, mas não do mesmo modo. É preciso encadear os laços que costumam as

relações indiretas entre entidades explícitas e implícitas, essa forma de organizar a dimensão da articulação textual, conforme esclarecem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Em relação ao processo referencial anafórico, os dados da pesquisa não coadunam com o que se tem dito a respeito das anáforas indiretas serem os mecanismos referenciais de maior recorrência nos textos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Como evidenciamos na análise anterior, não foi isso que ficou demonstrado nas produções textuais escritas das crianças do Ciclo de Alfabetização. Estariam, assim, o uso desses mecanismos atrelados a determinados gêneros textuais ou a alunos em anos de escolaridade posterior ao Ciclo de Alfabetização?

O processo referencial da dêixis, conforme o gráfico 1, apresenta em maior número de ocorrências a dêixis pessoal, totalizando 350 (trezentos e cinquenta) ocorrências, em termos percentuais o que equivale a 89% (oitenta e nove). Depois vem a dêixis espacial com 28 (vinte e oito) ocorrências, totalizando 7% (sete), em seguida a dêixis textual com 10 (dez) ocorrências, 3% (três), subsequente, a dêixis temporal⁷ com 2 (duas) ocorrências, 1% (um), a dêixis social com 2 (duas) ocorrências, 1% (um) e, enfim, a dêixis de memória a qual foi registrado apenas 1 (uma), menos de 1% (um), ocorrência.

Concordamos com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), ao afirmarem que uma das funções desse processo é focar a atenção para o locutor em um tempo e espaço determinado do texto no momento enunciativo. Partindo dessa afirmação, justifica-se o fato de a criança se colocar e deixar marcada sua presença no discurso/enunciativo na sua produção textual, conforme evidenciados nos dados.

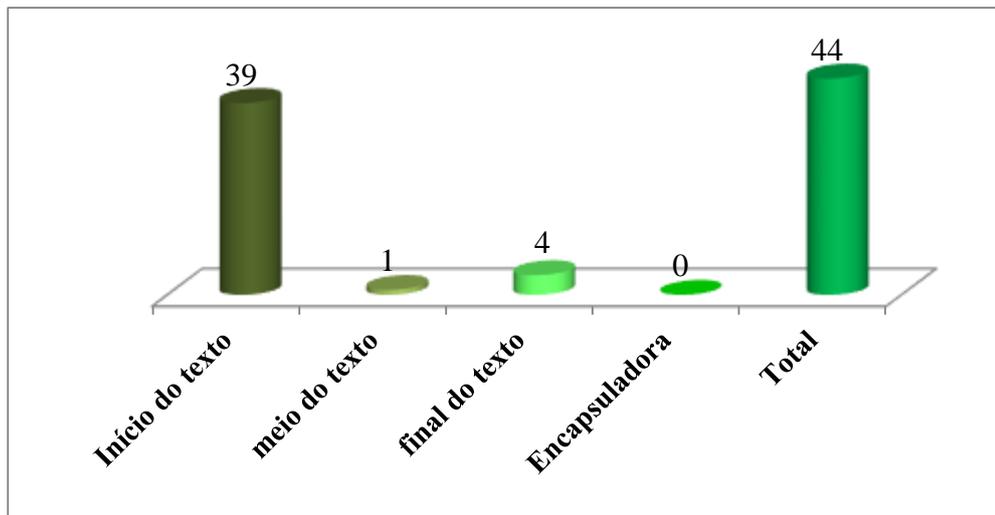
Após essa visão geral dos processos referenciais, nas produções textuais escritas das crianças, passaremos a analisar, em cada grupo, como se desencadeou o uso dos mecanismos da referenciação nas produções. Além disso, tal análise objetiva perceber como se deu o processo de referenciação na produção textual escrita de alunos no Ciclo de Alfabetização.

4.1.2 Mecanismos dos processos referenciais utilizados nas produções textuais do GI no Ciclo de Alfabetização

⁷ Quanto a dêixis temporal os dados computados referem-se as expressões relacionadas ao tempo, não sendo assim mencionados as marcas temporais dos verbos. Vale frisar que tanto a dêixis pessoal, espacial e a temporal estão constantemente inclusas no enunciado, forma o tripé da dêixis – dando as coordenadas (EU-AQUI-AGORA).

Na análise das produções textuais escritas (no total vinte) pelas crianças do GI (1º ano EF), evidenciamos características comuns e diferenciadas no modo de atribuição de sentido para atender o propósito comunicativo de suas produções textuais, a partir dos processos da referencialização. Conforme mostra o gráfico 2, a seguir, o processo de introdução referencial totalizou 44 (quarenta e quatro) ocorrências, sendo 39 (trinta e nove), que corresponde 89% (oitenta e nove), realizadas no início do texto, 1 (uma), correspondendo a 2% (dois) ocorreu no meio do texto, 4 (quatro), corresponde 9% (nove) ocorreram no final do texto e não foi identificado nenhum caso de introdução referencial por encapsulamento nos textos analisados.

Gráfico 2 - Processo de Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro grupo, GI, no que se refere ao processo de introdução referencial, como mostra o gráfico 2, o maior número de ocorrências aconteceram no início do texto. Vale salientar, quanto a isso, que podemos interpretar tais dados a partir de duas situações diferentes, levando em consideração as introduções referenciais realizadas no início do texto. Como esclarecem Costa Val e Rocha (2008), os aprendizes, na busca de vivenciar a interação se esforçam por dizer e também manifestar o esforço, tentando atender ao que lhes é apresentado, solicitado e o faz da melhor forma possível.

A partir de uma análise cuidadosa dos dados, observando o modo como a criança lida com a língua escrita para atender seu propósito comunicativo, buscamos interpretá-los no intuito de validar o esforço desses aprendizes de fazer do ato da escrita um ato de significação

(COSTA VAL; ROCHA, 2008) e compreender o processamento de aquisição da língua escrita em que se encontram. Concordamos com Costa Val e Rocha (2008, p.66-67) quando afirmam que “o sentido maior da produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo”.

De acordo com a norma textual-discursiva, conforme aponta Custódio Filho (2007, p. 158), “o texto deve ser uma unidade formal e significativa autônoma, independente de outros textos”, ou seja, ser independente do seu enunciado. O texto deverá ter autonomia referencial suficiente para dar conta dos sentidos atribuídos a ele, ter elementos que digam no próprio texto sobre o assunto que está sendo tratado. Nesse sentido, o objeto de análise aqui é o texto produzido pela criança.

Partindo dessa perspectiva, analisaremos as produções textuais escritas das crianças à luz da referenciação. Examinaremos os textos das crianças em relação à introdução referencial. Observemos o texto G1t 09.

| | |
|----|---|
| 01 | U <u>parque</u> de <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> |
| 02 | brincar muito brincar u |
| 03 | <u>o</u> <u>dia</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> |
| 04 | amigos katuliu |
| 05 | uoll brincar di boneco |
| 06 | comi <u>tablete</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> |
| 07 | di chocolate |
| 08 | eu <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> |
| 09 | eu <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> |
| 10 | Os <u>meninos</u> <u>eu</u> <u>eu</u> <u>eu</u> |

TEXTO G1t09 Legenda: *Introdução Referencial

Entendemos que o processo de introdução referencial acontece “quando um objeto de discurso for considerado novo no cotexto e não tiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 58). Logo, podemos afirmar que as expressões destacadas, nas produções textuais, são introduções referenciais uma vez que aparecem pela primeira vez no texto, inaugurando no texto os objetos de discurso, característica essa fundamental desse processo.

No texto G1t09 a criança introduz os referentes “parque, eu e dia” e deles lançará a base discursiva do texto. Observamos que alguns referentes serão retomados no cotexto,

como a expressão “eu” e outros não, como a expressão referencial “dia”. Isso reflete a caracterização principal do processo de introdução referencial, que é não levar em conta o que vem após elas (sua introdução no texto), mas somente o fato de nada estar atrelado a elas antes. (CAVALCANTE, 2011). Vejamos o texto G1t 04.

| | |
|----|--------------------------------|
| 01 | EU FUI PRO PARQUE COMI MINHA |
| 02 | FAMILIA E VI UMA MONTANHA |
| 03 | RUSA E TAMBEM VI OS CARRO |
| 04 | BATE BATE E COMI UMA PITISA |
| 05 | E TAMBEM COMI UM SORVETE E |
| 06 | TABEM VI UMA TIREI E IVAS BARA |
| 07 | CAS COMPREI UMA SUCCO |

TEXTO G1t04

Legenda: *Introdução Referencial *Dêixis

Como demonstra o texto, G1t04, observamos que a criança inicia a produção já introduzindo o referente com o pronome substantivo “EU”. Esse tipo de ocorrência se deu em 12 (doze) textos, ou seja, 60% (sessenta) do corpus do GI. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) afirmam que esse tipo de introdução referencial, de apontar para certos elementos da situação imediata de comunicação, como o pronome “EU”, é um caso de introdução referencial que estabelece, de forma concomitante, um processo referencial dêítico. Isso acontece porque a dêixis se define por critérios distintos aos que restringem a conceituação de introdução referencial.

Vale ainda acrescentar que o pronome substantivo “EU” vem implícito por elipse em dois textos desse grupo, totalizando assim a ocorrência desse pronome substantivo em 14 (catorze) textos, equivalendo 70% (setenta) de seu uso nas produções textuais escritas das crianças do 1º ano EF. Vejamos o texto G1t08:

| | |
|----|------------------------------------|
| 01 | Ø Fui ao parque com meu pai e |
| 02 | a minha mãe e comi algodão doce |
| 03 | e pimenta e também meu irmão foi |
| 04 | com gente. No deserto tem muito lá |
| 05 | tem muita coisa legal. |
| 06 | Lá no parque tem muitas pessoas. |

TEXTO G1t08

Legenda: *Introdução Referencial

Um fato curioso, especificamente do GI, e que não podemos deixar de mencionar diante desse processo de introdução referencial, é o de que as crianças iniciaram seus textos como se estivessem dando continuidade ao texto do enunciado da atividade de produção. Situação essa que não ocorre somente com textos de sujeitos em processo de aquisição da escrita, como demonstra Custódio Filho (2007) em sua pesquisa realizada com alunos do ensino médio. Ele nomeou tal situação como inadequação por desobediência à norma textual-discursiva.

De acordo com o contexto da nossa pesquisa seria imprudente falar de inadequação, uma vez que a criança, nessa faixa etária, está em processo de aquisição da escrita, não tendo desse modo, ainda, o domínio necessário da norma textual-discursiva para poder desvincular um texto, o enunciado, de seu texto.

Inferimos, nesse sentido, que as crianças entendem que o enunciado seja parte de seu texto. Nos textos desse grupo, 90% (noventa) deles, as crianças iniciaram sua produção textual sem registrar nenhum título. Acreditamos que elas não registraram o título porque a proposta de produção textual não solicitou esse elemento. Além disso, a própria estrutura da proposta de produção textual poderia ter induzido à criança incorporar o texto do enunciado como sendo parte de seu texto, já que vem posto junto ao espaço em que iria produzir o texto.

Quanto as que o registraram o fizeram porque acreditam que não há texto sem título. Isso nos incita a pensar que essas crianças poderiam, simplesmente, se encontrar em níveis diferentes, em relação as demais, sobre a atividade de produção textual, sobre os diferentes tipos de conhecimentos do processamento textual. De encontro a isso, concordamos com o que afirma Kail (2013, p. 79) que “a apropriação da linguagem se efetua através das práticas que regulam as trocas com os outros” e cada uma tem um modo de apreender o mundo. Essas são algumas das hipóteses possíveis.

Partindo desse ponto de vista, de as crianças não registrarem título na produção textual, um indício de que o produtor, a criança, levou o enunciado em consideração é o fato de ela não fornecer informação adicional, tal informação se encontra no enunciado, bem como a criança sabe que o professor (o aplicador) compartilha desses objetos, já que ambos conhecem a proposta do enunciado. É possível presumir, a partir da construção textual realizada pela criança, que os objetos mencionados no enunciado já fazem parte da memória discursiva dos participantes na atividade discursiva. Custódio Filho (2007) esclarece que se trata de expressões que operam a retomada de um referente expresso inicialmente na proposta, ou seja, no comando da questão, agindo como “se” fosse anáfora.

O texto G1t16 apresenta a situação aqui descrita, bem como representa os 18 (dezoito) textos com estrutura semelhante, exceto os 2 (dois) textos que apresentam título, que será mostrado no texto G1t19.

(R020001G5) Imagine que um grande **parque de diversões** chegou à sua cidade e **você** e sua **família** foram passar um dia inteiro lá. Escreva um texto contando como foi esse dia. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

01 EU VI A BARCA EU VI OS EL-
 02 RINHO PARTI DE OMBRELA E MOTO DO RIO
 03 O PARQUEL A MIMHOÇÃO AS BA-
 04 BRACAS BRADA GIANTE OS TATA
 05 O DOLHO EU BURRADA MIA COMIMHA
 06 A COM MUI MUITA
 07 FUI NA BANHEIRA VEI AS ROU-
 08 PAS VEI BRINQUEDOS MIA COMIMHA
 09 NAJO SA MUI PUMIA COMIMHA UM
 10 CARINHO A PARQUE DE DIVERSÃO
 11 E MUITO DIVESTIDO

TEXTO G1t16 Legenda: *Referente do Enunciado *Introdução Referencial *Anáfora Indireta

Percebemos que as expressões destacadas estabelecem relações ancoradas nos referentes apresentados no enunciado, além de outras que povoam o texto, gerando uma rede de relações. Podemos interpretar que, no seu texto, é como se a criança estivesse retomando um objeto de discurso previamente existente, na sua memória, mas desconhecido do leitor que não leu o enunciado. Como exemplo o referente “Família” – é como se ele estivesse retomando a expressão ancorada “meu primo” no texto e se apresenta como algo já esperado. Além desse, outros são acionados no texto como “o parque de diversão”, é como se estivesse sendo retomado no texto de forma correferencial, ou seja, por anáfora direta. Analisando por este prisma, as expressões destacadas “eu” e “barca”, realizadas no início do texto da criança, é como estivessem exercendo a função de anáforas, visto que as mesmas estão retomando algo já apresentado no enunciado. Vale lembrar que isso só seria possível se considerássemos o enunciado como também fazendo parte do texto das crianças, que não é o caso, aqui, dessa pesquisa.

Essa situação descreve o que Custódio Filho (2007) chamou de inadequação que desobedece a norma textual-discursiva, visto que o texto deve ser uma unidade formal e significativa, autônoma, independente de outros textos. A produção textual deve ser elaborada sem nenhuma alusão ao enunciado, a fim de que o professor/aplicador possa lê-lo sem que precise voltar a ele para compreender o que o produtor quis dizer. Porém, estamos tratando aqui de produções textuais de crianças em fase de aquisição e processamento da escrita e, certamente, como não é o foco desse público, a criança ainda não estabelece tais relações, já que, como retrata Costa Val e Rocha (2008, p. 60), os textos são resultados das situações em que se encontram seus produtores e esses se esforçam em fazer desse ato de escrita um ato de significação.

Quanto aos 2 (dois) textos que foram inseridos títulos às produções, observamos no texto G1t19 que as crianças vão introduzindo os referentes no decorrer do texto, no intuito de expressar seus conhecimentos a respeito da situação enunciativa. Vejamos o texto G1t 19.

01 o paque chegou a cidade

02 o ôhi Bulo chegou as pessoas-

03 as ficaram alegres eu minha mãe e

04 meu pai fomos convidadas e as

05 pessoas também eu passei

06 o dia inteira lá e só voltei a

07 noite eu brinquei muito

08 eu tomei banho na piscina

09 brinquei no escorrega brinquei

10 em muitos brinquedos quando eu

11 voltei para casa eu estava

12 cansada eu escovei os

13 dentes eu fui para o quarto

14 vesti o pijama eu li três

15 páginas eu a paguli a luz

16 e dei dormi quando aman-

17 hãceu minha o perguntou

18 todo o que aconteceu eu fiz tudo.

Percebemos que alguns referentes introduzidos não foram retomados, anaforicamente, ao longo do texto, como, por exemplo, o referente “ônibus” dentre outros. Tal situação coaduna com o que Koch (2017) apresenta em relação as operações básicas de estratégias de referenciação para a construção e reconstrução de objetos de discurso que constituem a memória discursiva, a estratégia de construção/ativação. Essa estratégia refere-se a um objeto textual não mencionado, introduzido no texto de modo que a expressão linguística é posta em foco, ficando esse objeto saliente no modelo textual, a introdução referencial está relacionada a essa estratégia. Como já discutimos anteriormente, a função desse processo é o de introduzir os referentes no discurso, cabe ao produtor, conforme seu objetivo, realizar a retomada ou não do referente introduzido.

Outro fenômeno apresentado no GI, em 4 (quatro) textos, foi o de evocar na mente do coenunciador o objeto de discurso e esse não ser inserido no cotexto por nenhuma expressão referencial. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p.73) afirmam que “é possível construir apenas mentalmente, uma introdução referencial, sem mencioná-la linguisticamente”. Eles ressaltam ainda que, “a explicitação das expressões referenciais não é, pois, uma condição indispensável para a construção do referente”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.73)

Embora possa parecer uma maneira complexa de introduzir um referente, nessa idade escolar, o texto G1t15 apresenta uma estrutura coesa no posicionamento discursivo da criança e no modo que orienta toda a cadeia referencial construída ao longo do texto.

01 eu e meu pai e minha mãe compramos in-
 02 pressori para irmos nos brinquedos e
 03 primeira nos fomos na banca
 04 e depois fomos eu e meu pai no
 05 carrinho babilati eu fui no carro-
 06 céu e minha mãe e meu pai e
 07 comemos pipoca e depois comemos
 08 algodão doce e depois vimos um
 09 trapezista e também vimos uma
 10 bailarina e também vimos um ma-
 11 gico

TEXTO G1t15

Legenda: *Introdução Referencial

No texto G1t15, a construção mental do referente “parque de diversão” vai sendo evocado pelas introduções referenciais destacadas e pelas anáforas em que a criança projeta todo um cenário, que nos é permitido inferir, também, por meio de nossa bagagem cultural e de nosso conhecimento de mundo, pois, mesmo sem expressar explicitamente o referente “parque de diversão”, as pistas deixadas no cotexto e pelas nossas práticas sociais, sabemos que o texto trata de uma experiência vivida em um parque de diversão. Evidenciamos que os referentes e os sentidos estão todos articulados no texto, objetivando um fazer-dizer através das escolhas realizadas. Podemos perceber essa relação no texto G1t 16.

| | | | | | | | | | |
|----|---------|--------|------------|--------|--------|--------|------|----|-----|
| 01 | EU | vi | uma | BARRA | de | EU | vi | as | el- |
| 02 | RINHO | DE | PARQUE | de | MOTA | de | vi | | |
| 03 | o | PARQUE | A | MUNDO | de | AS | BA- | | |
| 04 | ARRAÇAS | ARRADA | GIGANTE | de | PARQUE | | | | |
| 05 | de | PARQUE | EU | FURRO | de | PARQUE | | | |
| 06 | de | PARQUE | MUNDO | de | PARQUE | | | | |
| 07 | de | PARQUE | de | PARQUE | de | AS | ROU- | | |
| 08 | PAR | de | BRINQUEDOS | de | PARQUE | | | | |
| 09 | PARQUE | de | PARQUE | de | PARQUE | | | | |
| 10 | PARQUE | de | PARQUE | de | PARQUE | | | | |
| 11 | de | PARQUE | de | PARQUE | de | | | | |

TEXTO G1t16

Legenda: *Introdução Referencial

Observamos outro fenômeno apresentado no Grupo I, em 3 (três) textos, foi o de apresentar o referente “parque de diversão”, que dará todo o desfecho da rede referencial, no final do texto. Mesmo não sendo introduzido no início do cotexto, o referente “parque de diversão” (linha 10) vinha sendo construído na mente do coenunciador a partir de outros referentes, como mostra o texto G1t16.

Percebemos, nesse texto, um modo de organização muito diferente dos demais, pois o enunciador nos convoca a construir em nossa mente, a cada momento do texto, o referente “parque de diversão”, que será apresentado somente no final do texto, numa tentativa de confirmação do referente que vinha sendo construído ao longo do texto.

Diante do exposto, evidenciamos que as crianças abordaram diferentes estratégias discursivas/textuais para expor o seu dizer. As razões que as levaram a escolher tais

estratégias são várias, uma vez que “os textos produzidos por aprendizes em diferentes formas constituem-se, pois, em enunciados concretos que manifestam o modo como esses sujeitos se relacionam nesse processo constitutivo”. (COSTA VAL; ROCHA, 2008, p. 56)

Sintetizamos os mecanismos evidenciados no processo de introdução referencial desse grupo, na tabela 1.

Tabela 1 - Ocorrências do Processo Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do G I

| Fenômenos evidenciados | Quantidade/ocorrências |
|---|-------------------------------|
| Introdução no texto com o pronome substantivo “EU” | 12 |
| Introdução no texto com o pronome substantivo “EU” por elipse | 03 |
| Referente não introduzido no texto por meio de expressão referencial | 04 |
| Referente apresentado somente no final do texto, porém desencadeou toda rede referencial. | 03 |

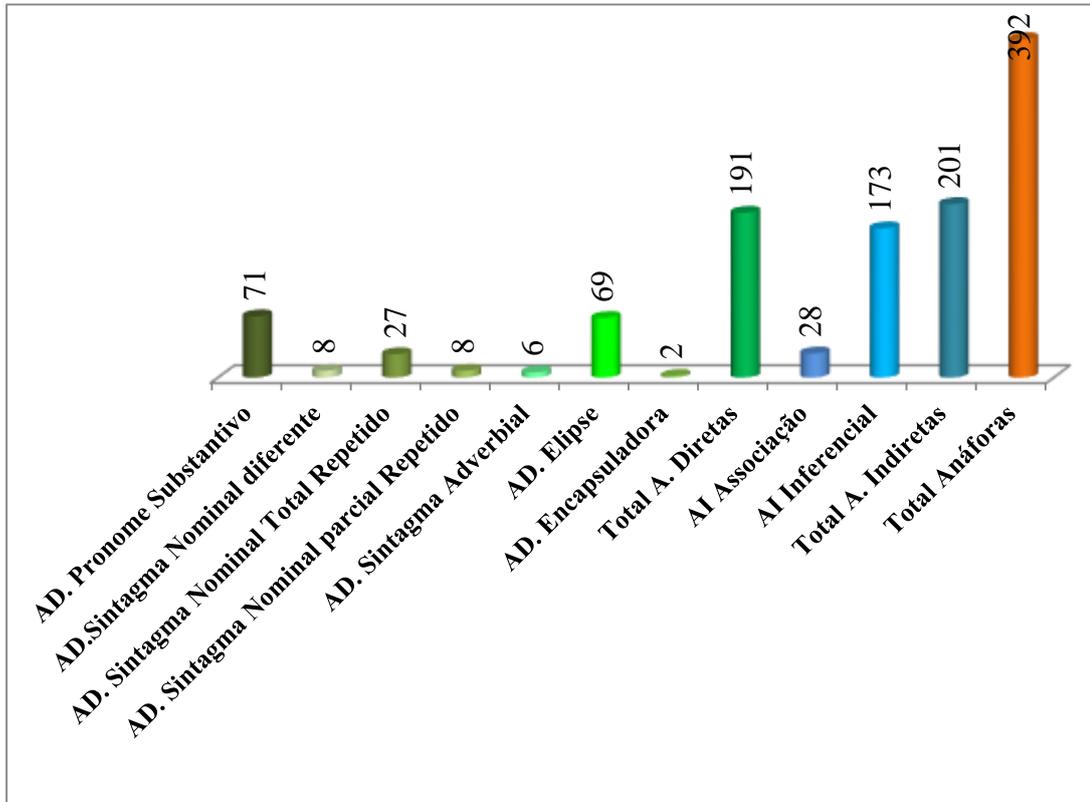
Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando o corpus do GI, encontramos, conforme mostra o gráfico 3, no que tange ao processo referencial das anáforas um total de 392 (trezentos e noventa e duas) ocorrências, sendo 191 (cento e noventa e uma), corresponde 49% (quarenta e nove), anáforas diretas e 201 (duzentos e uma), corresponde a 51% (cinquenta e um) anáforas indiretas.

Em se tratando do processo referencial anafórico, como demonstram os dados do gráfico 3, há um maior uso dos mecanismos anafóricos indiretos. Esses resultados confirmam o que tem mostrado os estudos na área, de que os processos anafóricos indiretos são os mais recorrentes, conforme afirmam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Observamos que no gráfico 3, o mecanismo das anáforas diretas se deu em 71 (setenta e uma), 37% (trinta e sete), de ocorrências por pronome substantivo, 08 (oito), 4% (quatro), por sintagma nominal diferente, 27 (vinte e sete), 14% (catorze), por sintagma nominal totalmente repetido, 8 (oito), 4% (quatro), por sintagma nominal parcialmente repetido, 6 (seis), 3% (três), por sintagma adverbial, 69 (sessenta e nove), 36% (trinta e seis), por elipse e 2 (dois), 1% (um), por encapsulamento. Evidenciamos nos dados apresentados que os mecanismos mais utilizados em relação as anáforas diretas se dão por pronome substantivo, sintagma nominal totalmente repetido e elipse. Será que há alguma relação entre eles para que seus usos sejam tão recorrentes nas produções textuais das crianças? É o que iremos analisar.

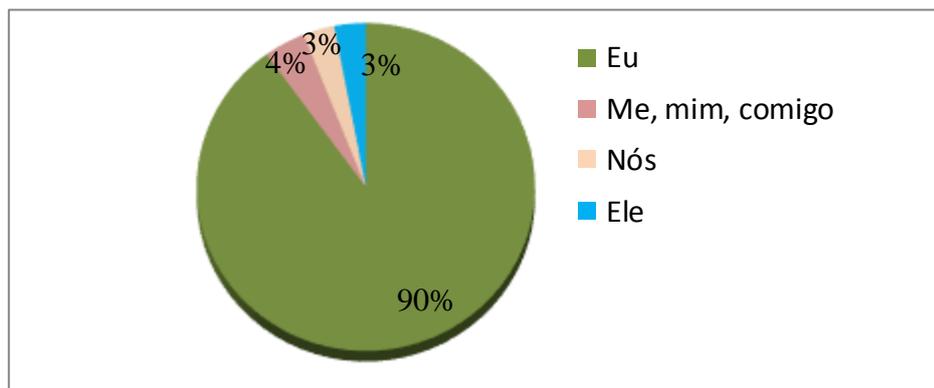
Gráfico 3 - Processo Referencial por Anáforas nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

O uso das anáforas diretas por pronomes substantivos do total de 71 (setenta e uma), 37% (trinta e sete), de ocorrências, 63 (sessenta e três), 90% (noventa) são do pronome pessoal “EU”, 03 (três), 4% (quatro), são pronomes oblíquos (me, mim, comigo) que remetem ao “EU”, 02 (duas), 3% (três), são pronome pessoal “NÓS”, que implica o “EU”, ou seja, 97% das ocorrências do uso do pronome substantivo remetem a primeira pessoa, “EU”. Somente 02 (duas), 3% (três), das ocorrências são do pronome substantivo “ELE”, apresentados em dois textos do corpus. Como demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Processo Referencial por Anáforas com pronome substantivo nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



Fonte: elaborado pela autora.

Vamos então adentrar nas análises dos textos e vislumbrar como se configuram seus usos nas produções. Analisaremos o texto G1t01.

01 Hoje eu vou pro Parque Com a minha
 02 família e eu brinco no escorregador
 03 e também brinco no balanço
 04 e eu fui com a minha mãe e com o
 05 meu pai e eu vou comer besteira com
 06 a minha família e eu vi uma girafa
 07 e os brinquedos muito legais e eu
 08 vi brinquedos como montanha
 09 russa

TEXTO G1t01 Legenda: *Introdução Referencial (red circle) *Anáfora Direta (purple box)

O texto G1t01 mostra o quanto o pronome substantivo “EU” é remetido no texto para retomar o referente “EU”, por repetição do próprio pronome. Mesmo quando se utiliza de um pronome possessivo, seu intuito é referir-se ao pronome pessoal “EU”. Esse tipo de retomada da anáfora direta nos demais textos do corpus configura-se de modo semelhante.

Nota-se que o pronome “EU” é retomado diversas vezes nos textos das crianças, enquanto o pronome “ELE” quase não é utilizado, exceto em dois textos do corpus. Acreditamos que a proposta da atividade tenha influenciado nessa escolha, do uso do pronome “EU” e não o pronome “ELE”. No censo comum, acredita-se que a criança utiliza muito a marca pronominal “ele” para realizar as retomadas, porém não foi isso evidenciado nas produções textuais escritas por este grupo, contrariando, assim, tal suposição. O que isso implica no processo de aquisição e processamento da escrita na criança?

Quanto às retomadas anafóricas diretas por mecanismo de elipse, percebemos que também são muito presentes nos textos, conforme observamos no texto G1t14. O gráfico 3, mostra que das 69 (sessenta e nove) ocorrências evidenciadas, 50 (cinquenta) delas são realizadas pelo pronome pessoal “EU”, que corresponde a 72% (setenta e dois). Desse total, em 05 (cinco) textos identificamos apenas a ocorrência de uma elipse, que ocorre por meio do pronome “EU”.

Vejamos o texto G1t14.

01 EU COM BATATA FRITA E REFRIGERANTE
 02 COMI UM TABLET E COMI
 03 SOU MUITO FOI MUITO DIVERTIDO
 04 E EU FUI NO CARROSEL COMI
 05 PIPOCA E COM PREI BALÃO E
 06 FUI MUITO DIVERTIDO E
 07 MEU PAI COMPROU UM GRFME
 08 DA GALINHA E FOI MUITO DIVERTIDO
 09 EU BRINQUEI NO CARROSEL
 10 E IA JOGAR. E COMI H
 11 PIPOCA E BRINQUEI NO MHOÇÃO
 12 E EU BRINQUEI MUITO E FOI
 13 MUITO DIVERTIDO E EU BRINQUEI
 14 E COMI PIPOCA E EU VI UM
 15 PALHAÇO E ELE FOI MUITO
 16 IN GRASA DO E EU GOSTEI
 17 MUITO E FOI DIVERTIDO E
 18 MINHA MAF BRINCO U
 19 MUITO COM MIGO FUI NO
 20 BALÃO E VIMEM FELIZE PARA SEMPRE

TEXTO G1t14 Legenda: *Introdução Referencial (red circle) *Anáfora Direta (black arrow) *Anáfora Indireta (purple box) *Elipse (green box) ∅

Acreditamos que esse número significativo de ocorrências do pronome “EU” deve-se à própria proposta da atividade solicitada à criança, já que propõe a produção de um texto em que a criança iria contar como foi o dia dela e de sua família no parque. Dessa forma, é previsível que a criança esteja constantemente presente no texto, através do pronome “EU”, seja ele graficamente marcado no texto, por uma expressão referencial, ou não, por elipse. Além disso, como afirma Cardoso (2000), a criança, ao contar algo que vivenciou, ativa um tipo de memória específica, vinculada à emoção, deixando transparecer na fase inicial de sua escrita.

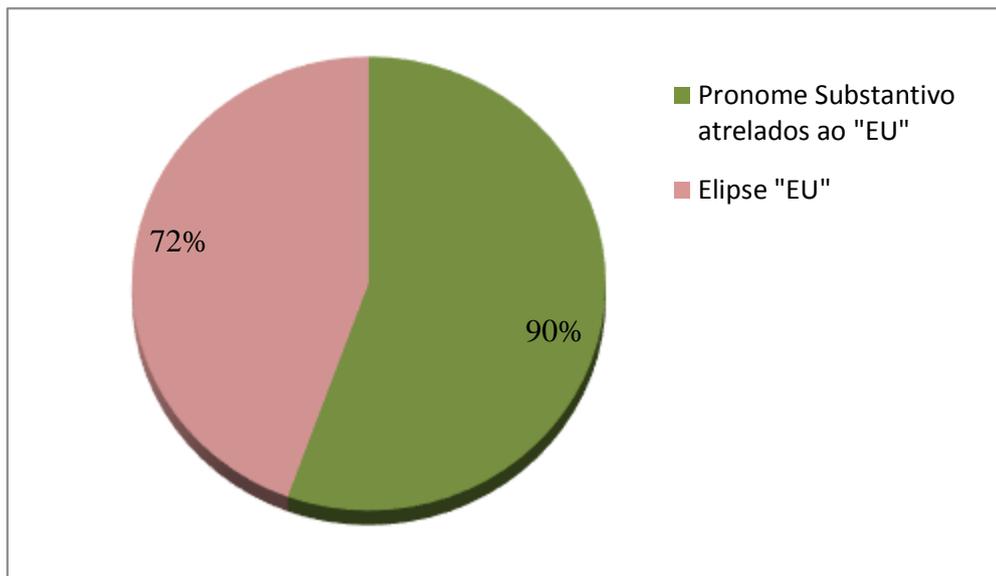
Também não podemos descartar a hipótese, para explicar esse fato, do período de transição da fala egocêntrica⁸ para a fala interior da criança. Vygotsky (2008) afirma que o pensamento da criança, no período que vai dos três aos sete anos, vai se tornando

⁸ “Fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada” (VYGOTSKY, 2008, p. 166)

infinidamente menos egocêntrico. Isso porque à medida que a fala egocêntrica se desenvolve, revela uma tendência para uma forma de abreviação, omitindo o sujeito de uma frase mantendo o predicado. Salienta ainda que, assim como a omissão do sujeito é um fato rigorosamente constatado na fala interior, na escrita, a presença do sujeito e do predicado constitui uma lei. É o que observamos nos textos das crianças, quando elas registram o sujeito, geralmente, representado pelo pronome substantivo “EU”, ou o retoma pelo mecanismo de elipse. Kail (2013) revela que as crianças, aos nove anos, empregam mais pronomes, e esses pronomes testemunham uma organização interna do discurso. Seria mesmo só nessa faixa etária? Os dados da nossa pesquisa dão indícios de que não só nessa idade, podendo as crianças menores já estarem construindo esse conhecimento.

Inferimos que nesta fase, ainda de transição, que ora a criança registra de um jeito, ora de outro, isso se deve ao fato de que a fala ainda exerce influência significativa na relação da criança com a escrita, como apontou a pesquisa de Vieira e Costa Val (2005), de que a construção do conhecimento da escrita, para a criança, se baseia, essencialmente, no conhecimento da língua falada que o aprendiz já possui. Isso reflete o quanto a escrita tem necessidade de um certo avanço no processo de interiorização da fala pois é mais produtivo pensar a fala interna e a escrita como processos dinâmicos de mútua influência (CARDOSO, 2000). Porém, é fato que em ambas as formas registradas, a criança toma pra si o centro da situação comunicativa, como podemos vislumbrar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Processo Referencial por Anáforas em relação aos mecanismos de pronome substantivo e elipse nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaboração própria.

Partindo da análise desse gráfico, percebemos que as retomadas por anáforas diretas nos textos do GI, um percentual significativo, ocorrem pelo uso do pronome pessoal EU. Esses dados justificam o que relata Fayol (2014, p. 92) de que “a evolução das expressões referenciais nas produções monológicas evidencia o caráter precoce do modo de referência ligado à situação imediata (=dêitico)”. Podemos inferir que a criança sente a necessidade de se colocar como foco de seu enunciado. Fayol (2014, p. 93) reforça ainda dizendo que “entre as crianças menores, os empregos dos pronomes e artigos definidos são maciçamente de tipo dêitico”. Isso explica, de certo modo, o uso de forma significativa do pronome “EU”, seja de forma marcada ou não nos textos.

No texto G1t19 identificamos uma anáfora elíptica com a proforma “também”. Koch, Morato e Bentes (2017) esclarecem que esse tipo de anáfora não reativa referentes prévios, embora esteja ancorado no universo textual prévio.

01 o papou chegou a cidade
 02 o ôni Bulo chegou as pessoas
 03 os ficam alegres eu minha mãe e
 04 meu pai fomos convidadas e as
 05 pessoas **também** eu passei
 06 o dia inteira lá e só voltei a
 07 noite eu brinquei muito
 08 eu tomei banho na piscina
 09 brinquei no escorrega brinquei
 10 em muitos brinquedos quando eu
 11 voltei para casa eu estava
 12 cansada eu escovei os
 13 dentes eu fui para o quarto
 14 vesti o pijama eu li três
 15 páginas eu a paguli a luz
 16 e dei dormir quando aman-
 17 hãceu minha mãe perguntou
 18 todo o que aconteceu eu falei tudo.

A expressão “também” permite interpretar, no texto aqui analisado, que “as pessoas” foram “convidadas”, ou seja, receberam um convite, mas não é o mesmo “convite” dado ao “eu, minha mãe e meu pai”. Trata-se, segundo Koch, Morato e Bentes (2017) de um novo referente. A elipse ocorre, nesse caso, na perspectiva da afirmação remática com elisão temática. Esse é um fenômeno ainda pouco explorado, já que funciona com base em outro princípio, mesmo assim achamos relevante fazer o registro, uma vez que encontramos em um texto do corpus.

Identificamos, também, no corpus, 01 (um) texto que não apresenta nenhum mecanismo de elipse, conforme demonstraremos com o texto G1t11. Nesse texto, especificamente, as retomadas se dão por pronome substantivo e pela repetição do mesmo sintagma nominal.

Observamos no texto G1t11⁹ que as retomadas por sintagma nominal ocorrem em maior número sem nenhum acréscimo de informação, como demonstrado no gráfico 3, em que 27 (vinte e sete) ocorrências se dão pela repetição total do sintagma nominal.

Vejamos o texto.

01 NO PARQUE DE DIVERSÃO DO BITPARQUE

02 EU BRINQUEI NA PISCINA

03 FOI MUITO LEGAL

04 EU BRINQUEI EM MUITOS BIRNQUEDOS

05 EU BRINQUEI NO PULA-PULA

06 EU E MINHA MÃE DEMO TIBOU! NA PISCINA

07 PAPAÍ TAMBÉM DEU UM TIBOU! NA PISCINA

08 EU LEVEI A MINHA CACHORRA

09 EU TOMEI SORVETE

10 EU VI LUARA NA PISCINA

11 EU E LUARA BRINCAMOS MUITO.

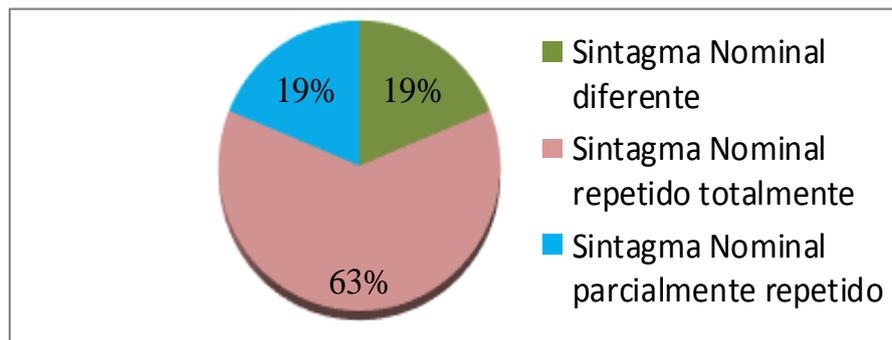
TEXTO G1t11 Legenda: *Introdução Referencial (red oval) *Anáfora Direta (purple box) *Anáfora Indireta (green box)

⁹ Tradução do texto – “NO PARQUE DE DIVERSÃO DO BITPARQUE EU BRINQUEI NA PISCINA FOI MUITO LEGAL EU BRINQUEI EM MUITOS BIRNQUEDOS EU BRINQUEI NO PULA-PULA EU E MINHA MÃE DEMO TIBOU! NA PISCINA PAPAÍ TAMBÉM DEU UM TIBOU! NA PISCINA EU LEVEI A MINHA CACHORRA EU TOMEI SORVETE EU VI LUARA NA PISCINA EU E LUARA BRINCAMOS MUITO.”

Acreditamos que esse fenômeno ocorre, sintagma nominal total repetido, porque a criança, ao desenvolver as ideias do seu texto, retoma alguns referentes na tentativa de dizer que ainda está tratando do mesmo referente, já dito anteriormente. A expressão referencial “piscina” é retomada no texto G1t11 três vezes, nas linhas 06, 07 e 10, inferimos que a criança estaria querendo enfatizar o que ela gostou mais de fazer no parque e com quem fez (família e amiga). Ferreiro (1996) sugere que possamos desvelar, com os olhos dos produtores desses textos, as funções diversas que esse fenômeno poderá cumprir no desenvolvimento da competência textual, logo a forma como dispomos o dizer no texto diz muito sobre o modo como organizamos as ideias, no texto, em função de um querer dizer.

No gráfico 6, ilustramos as ocorrências de anáforas por sintagma nominal realizadas pelas crianças do grupo GI.

Gráfico 6 - Processo Referencial por Anáforas com retomada do sintagma nominal nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

Ilustraremos no texto G1t10 o único do corpus que apresenta todas as ocorrências por sintagma nominal, ou seja, com sintagma nominal diferente, sintagma nominal totalmente repetido e sintagma nominal parcialmente repetido.

Diante do texto G1t10, percebemos o quanto a referenciação se dá em um emaranhado, teia de sentidos, em que todas estão bem conexas, é o que Matos (2018) chamou de redes referenciais¹⁰. Vale salientar que outras conexões povoam esse texto, porém não é objeto nosso, nesse momento, analisá-las. Vejamos o texto G1t10.

¹⁰ As redes referenciais são entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e que se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. (MATOS, 2018)

01 - EU FUI PARQUE DE DIVERSÃO (O COPRE)
 02 CACHORRINHO (O) FUI NO MINHOCAO (O) FUI TÃO ASUTADO
 03 EU ABRA SEI A MINHA MÃE (O) VOVÓ (O) FUI COPRA AUGURÃO
 04 (O) FUI NO POLA PULA (O) ESCORREGA (O) COPRE BATATA
 05 FIZ MINHA MAMÃE (O) COPRO UMA BOSA (O) COPRE!
 06 UMA BOLA DA ELZA (O) BALÃO DE DESEMO (O) EU
 07 FUI NO ESCORREGA (O) TEM BOLINHA COLORIDAS
 08 CARROCEL (O) FUI MINHO CÃO (O) FUI RODA GIGANTE
 09 BACAO CARROCEL DE CAVALINHA (O) FUI MUTO LE
 10 LEGAL EU VI UM PALHAÇO (O) FUI PARA CASA
 11 (O) JOGUE BOLA (O) FUI NA CASA DA TIA CRISTINA
 12 VOVOZONA (O) MIDEU UM CHEIRO MUTO LEGAL
 13 MINHA PRIMA (O) ANA LUIZA (O) ELA ACHO O
 14 PARQUE DE DIVER (O) DOPOIS (O) FUI LA NO
 15 CASA DA MINHA PRIMA (O) BRINQUEI (O) COM MI LA
 16 LANAC (O) CASA DA MINHA PRIMA (O) DO MINHA
 17 CASA DA MINHA PRIMA (O) NO OUTRO DIA EU
 18 FUI PARA A ESCOLA (O) MINHA PROFESSORA
 19 TIA LIDUINA (O) TIA FABIA (O) TIA KESSIA
 20 SEGO AORA DO RECREIO EU FIZ ATIVIDADE DE
 21 CASA (O) FUI PARA CASA (O) FIM

TEXTO G1t10 Legenda: *Introdução Referencial (O) *Anáfora Direta (O) *Anáfora Indireta (O) *Elipse (O)

É de interesse nosso, aqui, analisar as ocorrências das anáforas diretas via sintagmas nominais. Na expressão referencial “casa”, evidenciamos a retomada do mesmo sintagma nominal “casa”, na linha 21 e nas linhas 11 e 15, a retomada é parcialmente repetida, pois há acréscimos de informações, ou seja, ele está sendo recategorizado. Na linha 11, ele é recategorizado como “casa da tia” e na linha 15, sofre outra recategorização, “casa da prima”. Na linha 16, novamente se repete o mesmo sintagma nominal “casa da prima”. A expressão referencial “parque de diversão” (linha 1) é retomada sem acréscimo na linha 14.

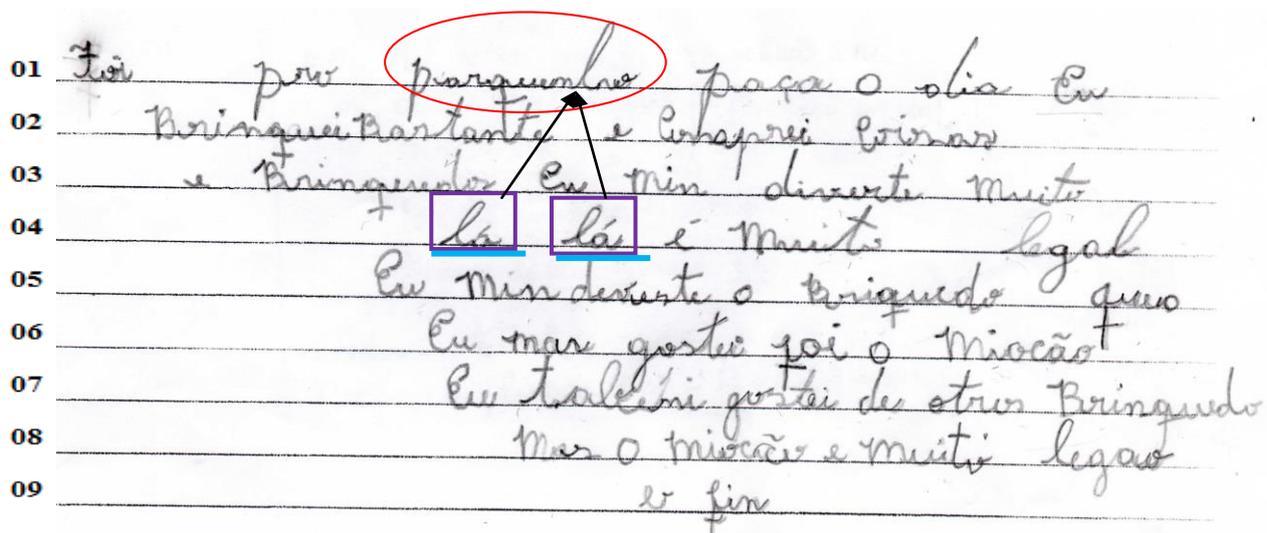
As expressões referenciais “mãe” e “vovó” (linha 3) são retomadas de forma parcialmente repetida, “mamãe” (linha 5) e “vovozona” (linha 12), enquanto que outras acrescentam informações, como: “escorrega” (linha 4) – “escorrega que tem bolinhas” (linha

7); “bola da elsa” (linha 6) - “balão de desenho” (linha 6) e “bola” (linha 11); “carrossel” (linha 8) – “carrossel de cavaleiro” (linha 9).

Já as expressões referenciais “tia” (linha 11), “prima” (linha 13) e “professora” (linha 18) são retomadas por sintagmas nominais diferentes. “Tia” – Cristina (linha 11), “prima” – “Ana Lívia” (linha 13) e “professora” – “tia Liduina, tia Fábria e tia Késsia” (linha 19). Podemos dizer assim como indagam Costa Val e Rocha (2008, p. 124) que “todo esse conjunto de elementos fornece uma clara ideia do esforço da criança em estruturar um material em função de um interlocutor e de uma situação de enunciação”.

O mecanismo anafórico por sintagma adverbial foi identificado em 6(seis) textos do corpus, com total de 7 (sete) ocorrências, o que equivale a 3% (três) das anáforas diretas, como mostrou o gráfico 3. No texto G1t06, observamos duas ocorrências do sintagma adverbial “lá” (linha 04), que retoma o referente “parquinho” (linha 01). Além da função de anáfora direta, temos mais um caso de dêixis, ou seja, uma forma híbrida. Como esclarece Cavalcante (2017), o elemento “lá” é anafórico, por retomar diretamente uma expressão cotextual, nesse caso, a expressão “parquinho” (linha 01), e é ao mesmo tempo dêitico, por pressupor que o lugar onde o falante se encontra fica distante do local referido na expressão. Vale salientar que nem toda expressão referencial “lá” expressa no cotexto é anafórica.

Vejamos a configuração dessa situação no texto G1t06.



TEXTO G1t06

Legenda: *Introdução Referencial

*Anáfora Direta

*Dêixis

Quanto ao mecanismo de anáfora encapsuladora, conforme o gráfico 3, evidenciamos 2 (duas) ocorrências e apenas 2 (dois) textos do corpus apresentaram esse mecanismo. Ilustraremos com o texto G1t19.

01 o papai chegou a cidade
 02 o ôni Bulo chegou as pessoas
 03 os ficam alegres eu minha mãe e
 04 meu pai fomos convidados e as
 05 pessoas também eu passei
 06 o dia inteira lá e só voltei a
 07 noite eu brinquei muito
 08 eu tomei banho na piscina
 09 brinquei no escorrega brinquei
 10 em muitos brinquedos quando eu
 11 voltei para casa eu estava
 12 cansada eu escovei os
 13 dentes eu fui para o quarto
 14 vesti o pijama eu li três
 15 páginas eu a paguli a luz
 16 e dei dormir quando aman-
 17 hãceu minha mãe perguntou
 18 todo o que aconteceu eu falei tudo.

TEXTO G1t19

Legenda: *Anáfora Encapsuladora



No texto, G1t19, a expressão “falei tudo” encapsula todo o texto. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o mecanismo de encapsulamento é uma estratégia que promove um resumo textual de diferentes extensões, nesse caso, o texto todo. Além da função de encapsular diferentes extensões, esse mecanismo exerce outras funções. Os pesquisadores esclarecem ainda que, na busca da maneira mais apropriada de designar um referente difuso, através de uma função metadiscursiva, o enunciador volta-se para o próprio dizer com a

A forma como a criança organizou este texto nos faz refletir o quão é diversificado o ‘modo de dizer’ para atender ao propósito comunicativo/enunciativo. Ela inicia inserindo o objeto de discurso “brinquedo” (linha 01) e nele está ancorado “samba, barca (linha 01), carrinho bate-bate, banana, minhocão (linha 02) e boliche (linha 04)”. Desse modo, ao nos depararmos com a expressão no final do texto, “o passeio no parque de diversão” (linha 05), não causa nenhuma estranheza ao interlocutor, já que está associado aos referentes instaurados no texto. Observamos que nas expressões anafóricas destacadas, as crianças iniciam com o artigo definido, indicando para seu leitor que os objetos de discurso já são de seu conhecimento. Da mesma forma, ocorre em relação ao objeto de discurso “barraca da roupa de criança” (linhas 05 e 06), os quais estão associados a ele “macacão e boneca (linha 06)”. Percebemos de forma semelhante a ocorrência desse mecanismo nos outros textos.

Vejamos o texto G1t15.

01 | eu e meu pai e minha mãe compramos in-
 02 | presor para irmos nos brinquedos e
 03 | primeira nos fomos na barca
 04 | e depois fomos eu e meu pai no
 05 | carrinho batibati eu fui no carro-
 06 | ceia e minha mãe e meu pai e
 07 | comemos pipoca e depois comemos
 08 | alguma doce e depois vimos um
 09 | brinquedo e também vimos uma
 10 | barraca e também vimos um ma-
 11 | gico

TEXTO G1t15 Legenda: *Introdução Referencial (red circle) *AI inferencial (red oval) *AI Associação (green box) (blue box)

Nesse texto, semelhante ao anterior, o objeto de discurso “brinquedo” (linha 02) ancora também numa relação metonímica os referentes “barca (linha 03), carrinho bate-bate (linha 05) e carrossel (linhas 05 e 06)”, ambos iniciados por artigo definido, dando a ideia de que já faz parte do conhecimento de seu leitor.

Quanto às anáforas indiretas inferenciais, como apontam os dados anteriormente citados, é a forma mais recorrente do mecanismo das anáforas indiretas. Identificamos no

corpus 12 (doze) textos que apresentam apenas este mecanismo, como veremos no texto G1t05.

01 EU FUI NO PARQUE MAS A MINHA MAI
 02 É MEOS IRMAO
 03 TENHA UM MINHOCAO EM CARROS
 04 ESCORREGADOR TENHA TAMBEM A RRAPA
 05 DE ISQUETE EU COMIN PIPIRA E
 06 MILHO E ALGODAO
 07 E BEBI REPISEKATE MEOS IRMAO
 08 TAMBEM BRINCAROS DE
 09 PALHAÇO EU FUI PRA CASA

TEXTO G1t05 Legenda: *Introdução Referencial (red oval) *AI inferencial (green box)

Esse mecanismo exige do coenunciador, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), uma busca maior dos conhecimentos compartilhados com o locutor do texto, uma vez que o cotexto não explicita tudo. Além disso, as experiências culturais do coenunciador contribuirão para a atribuição dos sentidos ao que está sendo posto. Nos textos das crianças, observamos que as recorrências são muito semelhantes em relação a esse mecanismo.

Analisando o texto G1t05 não causa nenhuma surpresa ao coenunciador dizer que está no parque e mencionar que brincou no “minhocão, carros (linha 02), escorregador (linha 04), rampa de skate (linhas 04 e 05)”. Isso se dá porque os conhecimentos de mundo que estão sendo compartilhados entre enunciador e coenunciador dão suporte ao esquema mental entre o referente “parque” (linha 01) e as expressões referenciais “minhocão, carros, escorregador e rampa de skate”. Vale frisar que embora não seja comum encontrar “rampa de skate” em parque, mas também não é algo tão inviável, pois vai depender do contexto cultural em que a criança esteja inserida.

Do mesmo modo, o coenunciador sabe que é possível encontrar “palhaço” (linha 09) em parques, daí não causar impacto o referente “palhaço” ancorado no referente “parque” (linha 01), assim como as expressões referenciais “pipoca (linha 05), milho, algodão (linha

06) e refrigerante” (linha 07), uma vez que fazem parte do conhecimento compartilhado de que todo parque tem barraca vendendo comidas.

Da mesma maneira, não causa espanto ao coenunciador, após ser mencionado o referente ‘minha mãe’ (linha 01) e, em seguida, ‘meus irmãos’ (linha 02), pois os conhecimentos de mundo compartilhados dão suporte a este esquema mental de mãe e filho, ainda que o cotexto não explicita essa relação, bem como não causa estranhamento o referente ‘minha mãe’ está ancorado em “parque” (linha 01), já que se trata de uma criança e geralmente esta é acompanhada pelos pais. Vejamos outro texto G1t03 que retrata situação semelhante.

01 EU FUI NO PARQUE DE DIVERSÕES NO
 02 MIOCANÊ É NO CARROCELO É NA MONTANHA
 03 RUSA É NO PULA-PULA É NO CARRINHO DE
 04 BATE-BATE É NA CASA PULA-PULA
 05 TINHA VÁRIOS BARRACAS VENDO

TEXTO G1t03 Legenda: *Introdução Referencial ○ *AI inferencial □

Nesse texto, G1t03, está ancorado no referente “parque de diversões” (linha 01) as expressões referenciais “minhocão, carrossel (linha 02), montanha russa (linhas 02 e 03), pula-pula (linha 03), carrinho bate-bate (linhas 03 e 04) e casa pula-pula (linha 04)”. Partindo das análises aqui realizadas, concordamos com Cavalcante (2011) em dizer que todas as anáforas são inferenciais, visto que, nada assegura que, cognitivamente, a ativação do anafórico indireto seja engatilhada somente pelos condicionamentos semânticos que o enunciador descreve. A autora não ignora que algumas inferências sejam mais facilitadas do que outras pela ligação entre os campos semânticos, como podemos vislumbrar nos textos apresentados na análise.

Nosso objetivo, aqui, foi evidenciar os usos das anáforas indiretas para a progressão referencial do texto, uma vez que “toda anáfora é inferencial, mas não da mesma maneira nem sob as mesmas condições” (KOCH; MORATO; BENTES, 2017, p. 56).

Sintetizamos, na tabela 2, os mecanismos evidenciados no processo anafórico desse grupo e, em seguida, abordaremos o processo referencial da dêixis.

Tabela 2 - Comparativo de ocorrências do Processo Referencial por Anáforas nas produções textuais escritas das crianças do G I

| Fenômenos comuns nas produções textuais | Fenômenos diferentes nas produções textuais |
|--|---|
| Retomada anafórica direta por pronome substantivo “EU” | Nenhuma retomada anafórica direta por pronome substantivo – em 01 texto |
| Retomada anafórica direta via elipse do pronome substantivo “EU” | Retomada anafórica direta por pronome substantivo “ele” – ocorrência em 02 textos |
| Retomada anafórica direta por sintagma nominal sem acréscimo de informação | Retomada anafórica direta somente por elipse – ocorrência em 01 texto |
| Retomada anafórica direta por sintagma adverbial “lá” – todas com uso dêitico. | Nenhuma retomada anafórica direta por sintagma nominal – em 01 texto |
| Retomada anafórica indireta inferencial | Retomada anafórica direta Encapsuladora – 02 textos |
| | Retomada anafórica direta por sintagma nominal “a gente” com função de pronome substantivo – em 02 textos |
| | Retomada anafórica direta via elipse da proforma adverbial “também” – em 01 texto. |

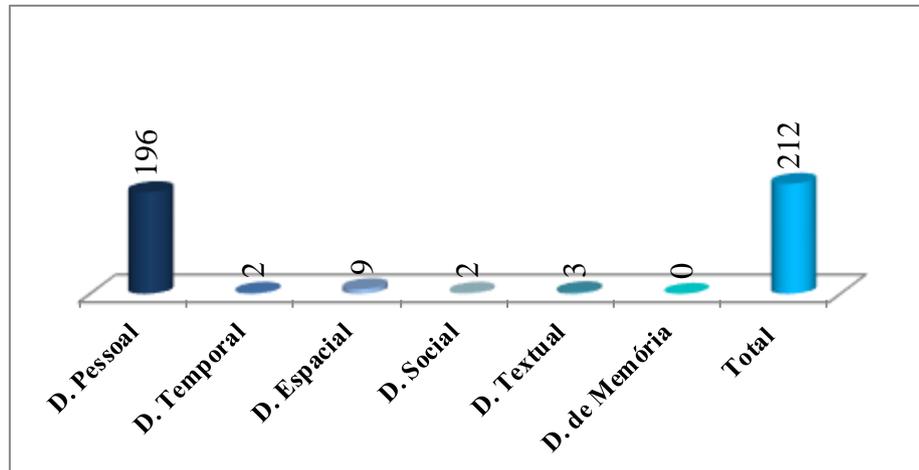
Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dessa tabela, podemos vislumbrar melhor como se deu o processo referencial das anáforas no GI. Destacamos os fenômenos recorrentes utilizados na maioria dos textos, bem como os fenômenos que foram encontrados em apenas alguns deles. Observamos que o modo como cada produtor se utiliza desse processo é diferente, adequando-o às necessidades de seu dizer, de sua palavra, porque para “compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação.” (VYGOTSKY, 2008, p.188) Tudo isso se expressa no modo como as crianças se relacionam com suas produções textuais.

Em se tratando do processo referencial dêitico, identificamos no GI, como mostra o gráfico 7, 212 (duzentas e doze) ocorrências, no corpus da pesquisa, distribuídas entre os tipos de dêixis. Desse total, 196 (cento e noventa e seis) ocorrências, 92% (noventa e dois), de dêixis pessoal, 2 (duas), 1% (um), de dêixis temporal, 9 (nove), 4% (quatro), da dêixis

espacial, 2 (duas), 1% (um), da dêixis social, 3 (três), 1% (um), da dêixis textual e nenhuma ocorrência da dêixis de memória.

Gráfico 7 - Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



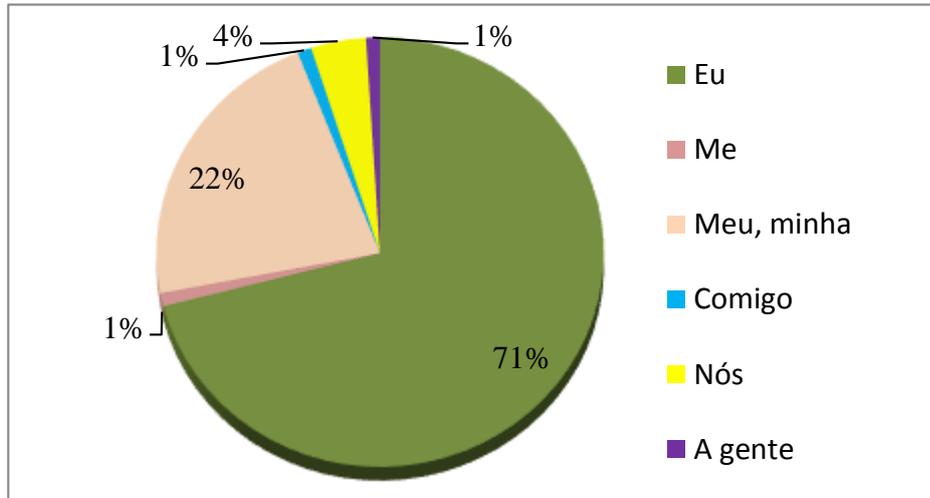
Fonte: Elaborada pela autora.

Sabemos que uma das funções desse processo é focar a atenção para o locutor em um tempo e um espaço determinado do texto no momento enunciativo, ou seja, “o enunciador se coloca, dessa maneira, como o lugar de origem do sistema dêitico, estabelecendo-se como um ponto de referência para as coordenadas de espaço e tempo do contexto enunciativo imediato” (CAVALCANTE, 2011, p. 93). Partindo dessa afirmação, percebemos que a criança sente a necessidade de se colocar presente, no aqui e agora, no ato enunciativo na produção de seu texto, traço esse marcante em todas as produções textuais escritas.

Analisaremos os mecanismos utilizados na dêixis pessoal, conforme mostra o gráfico 8. Das 196 (cento e noventa e seis) ocorrências da dêixis pessoal, 140 (cento e quarenta), 71% (setenta e um), foram marcadas pelo pronome pessoal “EU”, 01 (uma), 1% (um), pelo pronome oblíquo “ME”, 44 (quarenta e quatro), 22% (vinte dois), do pronome possessivo “MEU/MINHA”, 01 (uma), 1% (um), pelo pronome oblíquo “COMIGO”, 07 (sete), 4% (quatro), pronome pessoal “NÓS” e 02 (duas), 1% (um) do sintagma nominal com função de pronome pessoal “A GENTE”. Observamos, nesses dados, que as crianças utilizam-se de diferentes maneiras para se evocar, fazer-se presente no ato enunciativo, em relação ao aqui e o agora.

Vejamos o gráfico 8.

Gráfico 8 - Processo Referencial da Dêixis em relação a dêixis pessoal nas produções textuais escritas das crianças do GI no Ciclo de Alfabetização



Fonte: elaborado pela autora.

Analisaremos tais mecanismos nos textos. Vejamos o texto G1t20.

01 EU O PAQUE DE DIVERSO
 02 A EU FOI COME AGUDÃO POSI
 03 E COME PIPOCA E FOI NO PULAPULA
 04 EU FOI NO ISCUREGADOR
 05 EU BRIQUEI COMA MINHA FAMILHA
 06 FERIAS IN ARACATI.
 07 EU FOI COM MINHA MAE E
 08 O MEU PAI E EU
 09 E U MEU IRMÃO
 10 E AGENITE SIVETIO
 11 EU AMEII

TEXTO G1t20

Legenda: *Dêixis Pessoal —

*Eclipse ∅

Percebemos, no texto G1t20, que a criança se faz presente no ato enunciativo durante todo o texto, utilizando-se de formas variadas. O pronome “EU” se faz presente por excelência em todo o texto, sendo, pois, constantemente retomado e as demais formas como os possessivos “MEU” e “MINHA”, reforçando a marcação desse status. A expressão “a

pronomes, no qual o termo dêitico é reservado, os que possuem valor demonstrativo e circunstancial. Cabe a esses mensurarem as noções de proximidade/distância no tempo e no espaço a partir da instância discursiva que contenha o pronome “eu”, explicitamente ou não no contexto.

Tal estudo vem de encontro ao que evidenciamos nos dados, as marcas de pessoa registram boa parte das ações ditas no texto, sendo retomadas por elipse e pela repetição do pronome, ou seja, são anáforas mas também dêiticos, como já mencionamos, anáfora e dêixis não são fenômenos excludentes, podendo conviver pacificamente num mesmo enunciado (CAVALCANTE, 2011), já que ambos os processos são definidos por critérios diferentes.

Quanto à dêixis social foi identificada ocorrência em apenas um texto do corpus. Esse tipo dêitico está diretamente envolvido nas relações sociais, dos papéis sociais desempenhados, influenciando o modo de abordagem dos participantes no ato de comunicação. Analisaremos então o texto G1t10.

01 — EU FUI PARQUE DE DIVER SÃO COPREI
 02 CACHRRINHO FUI NO MINHOCAO FDI TÃO ASUTADO
 03 EU ABRA SEI A MINHA MAE VOVO FDI COPRA AUGUDAO
 04 FUI NO PULA PULA ESIS COREGA COPRE BATATA
 05 FITA MINHA MAMAE COPRO UMA GOSA COPREI
 06 UMA BOLLA DA ELSA BALAO DE DESEMO EU
 07 FUI NO IS COREGA QI TEM BOLINHA COLORIDAS
 08 CARROCEL FUI MINHO CAO FUI RODA GIGANTE
 09 BACAO CARROCEL DE CAVALINHA FDI MUTO LE
 10 LEGAL EU VI UM PALHAÇO FUI PARA CASA
 11 JOGUE BOLA FUI NA CASA DA TIA CRITINA
 12 VOVAZONA MIDEU UM CHEIRO MUTO LEGAL
 13 MINHA PRIMA ANA LIVIA ELA ACHO O
 14 PARQUE DE DIVER DOPOIS FUI LA NO
 15 CASA DA MINHA PRIMA BRINQUEI COM MI LA
 16 LANAR CASA DA MINHA PRIMA DO MINHA
 17 CASA DA MINHA PRIMA NO OUTRO DIA EU
 18 FUI PARA A ESCOLA MINHA PROFESSORA
 19 TIA LIDUINA TIA FABIA TIA KESSIA
 20 SEGO AORA DO RECREIO EU FIZE ATIVIDADE DE
 21 CASA FUI PARA CASA FI FIM



Analisando o texto G1t10, percebemos o grau de proximidade entre a criança e sua avó, do carinho que há entre as duas, pois tal relação é reforçada na expressão “vovozona” (linha 12), nos fazendo inferir a afeição pela avó, de que é uma grande avó, daí o aumentativo. O emprego da expressão “professora” (linha 18) retrata uma relação de afastamento, de respeito, inicialmente, porém, a criança ao retomar com a expressão “tia” (linha 19), atribuindo um grau de proximidade de alguém que faz parte de sua família, de seu convívio e um sentimento de carinho. Evidenciar tal mecanismo nos possibilita “analisar as diferentes formas como as línguas codificam a informação social de maneira sistemática”, (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 89) bem como, apreendemos como a língua é usada em prol do propósito comunicativo.

Podemos observar que, embora seja importante o seu uso, dêixis social, para revelar “os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação” (FILMORE, 1971, p. 39), não identificamos sua ocorrência em outros textos.

Ainda no texto G1t10, identificamos a ocorrência da dêixis espacial. Neste texto, especificamente, o sintagma adverbial “lá” (linha 14) exerce apenas a função dêítica, uma vez que remete a um espaço, “a casa da prima” (linha 15), indicando que se encontra distante de quem está falando. Nas demais ocorrências da dêixis espacial, quase sempre marcada com o sintagma adverbial “lá”, as ocorrências de seu uso possuem função anafórica. No texto evidenciamos além de “lá” a expressão “muito alto”.

Vejamos o texto G1t02.

| | |
|----|--------------------------------------|
| 01 | EU FUI PO PAROI BRICA LA TIA BARCA |
| 02 | MIPCABA CARO DIDA TIBATI SANBA |
| 03 | SOFÉ MOTIA CARINHO TIA LOJA VEM- |
| 04 | DEDO ROUPA PAMELA FOI BOM |
| 05 | RODEI NA MIPCABA NA BARCA COM |
| 06 | MAF FOI MUITO DIVERTIDO EU CRITEI |
| 07 | PORQUE MUITO RÁPIDO I MOTO AUTO |
| 08 | FOI NA BARACA DOS BRIGEDISTAS COMPRE |
| 09 | UM CARINHO I O MEU I O MEU IRMÃO |
| 10 | GANHO UM BONECO O PARQUI DE |
| 11 | DIVESOSIS SEI MUITO CARINHO. |

Inicialmente, a criança informa em seu texto o que vai fazer, “eu vou pro parque com a mia família” (linhas 1 e 2), em seguida relata ações do que já realizou no passeio, ‘brincou no escorregador e no balanço acompanhada por seus pais’. Novamente, utiliza o tempo presente, chamando atenção do interlocutor, para dizer o que vai comer. Outra vez usa o tempo passado relatando o que viu no parque e assim as coordenadas localizam o tempo do enunciador, o ‘agora’ da enunciação. Percebemos de forma semelhante a sistemática utilizada nos demais textos das crianças, porém, são as marcas verbais do pretérito perfeito que vêm apontadas exclusivamente em todos os textos, esporadicamente, aparecem o tempo presente e o pretérito imperfeito.

Em relação à dêixis textual, as marcas referenciais encontradas no corpus fogem ao exemplos tratados por diversos pesquisadores na área, conforme observamos no texto G1t13.

| | |
|----|---------------------------------------|
| 01 | QUAN DO XEGEI CUMI PIPOCA E DE |
| 02 | OS FUI PRA RODA JIGANTE E DE POIS FUI |
| 03 | NO JIRAJIRA E TAMBEM COMPREI UM BALÃO |
| 04 | DA FROZEN PRAMIN E ENTÃO CARINHO BATI |
| 05 | BATI E FUI NOMMINOCÃO EU VIMUMTASIAS |
| 06 | BARACA E CUMI UM QREMI QUENTINHO E |
| 07 | TAMBEM FUI NA MONTANH RUSA E NUCAS |
| 08 | TELO DE BOLINHA E <u>FIM</u> |

TEXTO G1t13 Legenda: *Dêixis Textual —

A expressão grifada no texto G1t13 “fim” (linha 8) podemos dizer que possui uma função dêitica, por proporcionar o entendimento, ao coenunciador, de que o enunciador já concluiu a sua produção textual escrita, ou seja, essa expressão deixa marcada a posição em que se encontra o enunciador no cotexto. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 93-94) afirmam que “para se pensar numa dêixis textual, é necessário que se considere o espaço em que o texto se materializa. Essa estratégia ocorre quando se muda do campo dêítico da situação real de comunicação para o ambiente do cotexto”. Desse modo, as coordenadas de começo, meio e fim, antes e depois, acima e abaixo, são realizadas linearmente, uma vez que

o locutor faz uso de enunciados no espaço/tempo do cotexto, como salientam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Identificamos no corpus apenas 3 (três) textos com a expressão “fim”, sendo essa a única forma utilizada para a dêixis textual encontrada nos textos. Quanto a esse mecanismo, a dêixis textual, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o define como um processo sempre híbrido, misturando, assim, uma função anafórica (ou de introdução referencial) com a função dêitica. Diante de tal afirmação, a expressão “fim”, nesse caso, desempenha, além da função dêitica, uma função de introdução referencial, já que não retoma nenhum elemento já posto no cotexto.

Quanto à dêixis de memória, não identificamos nenhuma ocorrência nas produções das crianças, conforme mostram os dados apresentados no gráfico 8. Seria seu uso complexo para as crianças do GI? Segundo Ciulla e Martins (2017), esse tipo dêitico não despenha a mesma função que os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo. A dêixis de memória faz uma transposição do eixo de coordenadas, do espaço da situação imediata, para outro espaço imaginado na memória. A memória passa a ser o lugar em que a imaginação se fundamenta para criar um espaço novo em que se situam os referentes.

Sintetizamos os mecanismos evidenciados no processo referencial dêitico do GI.

Tabela 3 - Comparativo de ocorrências do Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças do GI

| Fenômenos comuns nas produções textuais | Fenômenos diferentes nas produções textuais |
|--|--|
| Ocorrência da dêixis pessoal marcada, principalmente, pelo pronome substantivo “EU” | Ocorrência da dêixis pessoal marcada por sintagma nominal “a gente” com função de pronome substantivo – em 02 textos |
| Ocorrência da dêixis pessoal, marcada por elipse, do pronome substantivo “EU” | Ocorrência de dêixis social – em 01 texto |
| Ocorrência da dêixis temporal marcada, principalmente, pelo pretérito perfeito | Ocorrência da dêixis temporal, marcada com a expressão “hoje” – em 01 texto |
| Ocorrência da dêixis espacial com função dêitica/anafórica, marcada, quase sempre, pelo sintagma adverbial “lá”. | Ocorrência da dêixis espacial marcada pelo sintagma adverbial, “lá”, somente com função dêitica – em 01 texto |
| | Ocorrência da dêixis textual, marcada, somente, com a expressão “fim” – em 03 textos |

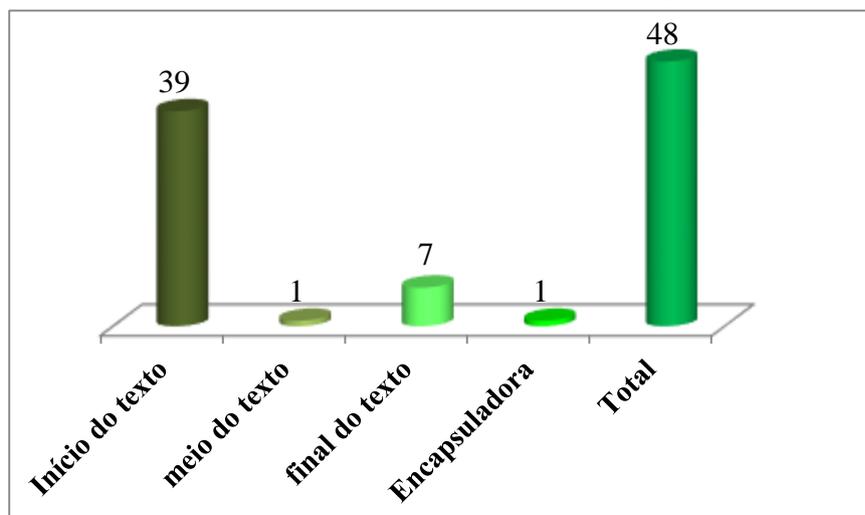
Fonte: Elaborada pela autora.

Diante das discursões realizadas, concordamos com Ciulla (2007) quando diz que o processo da dêixis além de apresentar uma condição de subjetividade entre os participantes do discurso e de ser indicador de ostensão, pode ainda a expressão dêitica funcionar como um gatilho, desencadeando uma mudança de perspectiva. Eis que temos muito ainda para estudar sobre o assunto em questão.

4.1.3 Mecanismos dos processos referenciais utilizados nas produções textuais do GII no Ciclo de Alfabetização

Na análise das produções textuais escritas (no total vinte) pelas crianças do GII (2º ano EF), evidenciamos, assim como no grupo GI, achados comuns e diferentes no modo de atribuição de sentido para atender o propósito comunicativo de suas produções textuais, a partir dos processos da referenciação. Conforme mostra o gráfico 9, o processo de introdução referencial totalizou 48 (quarenta e oito) ocorrências, sendo 39 (trinta e nove), que corresponde 81% (oitenta e um), realizadas no início do texto, 1 (uma), correspondendo a 2% (dois) ocorreu no meio do texto, 07 (sete), 15% (quinze), ocorreram no final do texto e 1 (uma), 2% (dois), ocorrência de introdução referencial por encapsulamento nos textos analisados.

Gráfico 9 - Processo Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo GII, no que se refere ao processo de introdução referencial, mostrado no gráfico 9, assim como no GI, seu maior número de ocorrências é no início do texto. Porém, as

Vejamos o texto G2t19.

| | |
|----|--|
| 01 | domingo <u>lá</u> fui pra <u>parque de diversões</u> |
| 02 | lá brinquei lá pula pula, lá brincou no blo- |
| 03 | regador, lá roda gigante, lá balança, lá |
| 04 | Roda roda, e também lá vil um palhaço, |
| 05 | muito engraçado mas lá gostei mais da |
| 06 | roda gigante mais lá não lá gostei |
| 07 | da roda gigante lá gostei de todos. |

TEXTO G2t19

Legenda: *Introdução Referencial *Dêixis

Para além de promover a aparição de referentes inéditos no cotexto, Silva (2013) esclarece que a introdução referencial pode cumprir outras funções, como construir processos intertextuais, apresentar uma tese ou um ponto de vista de um enunciador. Podemos a partir de uma introdução referencial encapsular um posicionamento do enunciador que será validado ao longo do texto. No texto G2t17, identificamos uma ocorrência de introdução referencial encapsuladora, vejamos.

| | |
|----|--|
| 01 | <u>Uma Aventura no Parque</u> |
| 02 | Ø fui passar o dia todo no parque de diversões |
| 03 | lá lá pula pula, lá brincou no escu- |
| 04 | regador, mas o meu brinquedo favorito foi o labirinto, |
| 05 | lá lá minha mãe e meu pai comemoraram pizza, |
| 06 | lá também comi sorvete, depois disso lá fui comprar |
| 07 | um brinquedo lá ganhei uma linda urso, |
| 08 | fui na roda gigante fui também na gangorra |
| 09 | foi muito divertido fui pra casa, fui pra |
| 10 | divim, mas esse dia foi uma grande aventura |
| 11 | no parque. |

TEXTO G2t17

Legenda: *Introdução Referencial

Esse texto apresenta a introdução referencial “Uma aventura no parque”, na qual figura como título do texto. Tal introdução referencial evidencia outra função além de introduzir um referente no texto, encapsular as informações que orientarão a cadeia referencial. Isso se dá porque a seleção lexical presente na expressão referencial implica um posicionamento discursivo a ser desenvolvido no texto, o que vem a ser “uma aventura no parque”.

Ao longo do texto, a criança vai relatando o que caracteriza “uma aventura no parque” e, assim, vai criando uma cadeia referencial que sustenta seus argumentos, dando um direcionamento opinativo. Esteves (2017, p. 31) afirma que a validação de um ponto de vista “é consolidada quando o interlocutor, a partir da introdução referencial, percorre o texto em busca de confirmações que sustentem o ponto de vista defendido pelo locutor”. É importante ressaltar que a sumarização, de acordo com Esteves (2017), é a característica intrínseca básica de qualquer processo referencial por encapsulamento.

Evidenciamos também nesse texto G2t17, um caso em que o referente “EU”, pronome substantivo, vem implícito por elipse, o único texto que revela tal ocorrência desse grupo. Vale frisar que embora o referente esteja implícito, ele está manifestado no cotexto por meio da forma verbal. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) afirmam que uma introdução referencial pode ser instaurada no texto quando um referente mesmo não manifestado por uma expressão referencial, é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto.

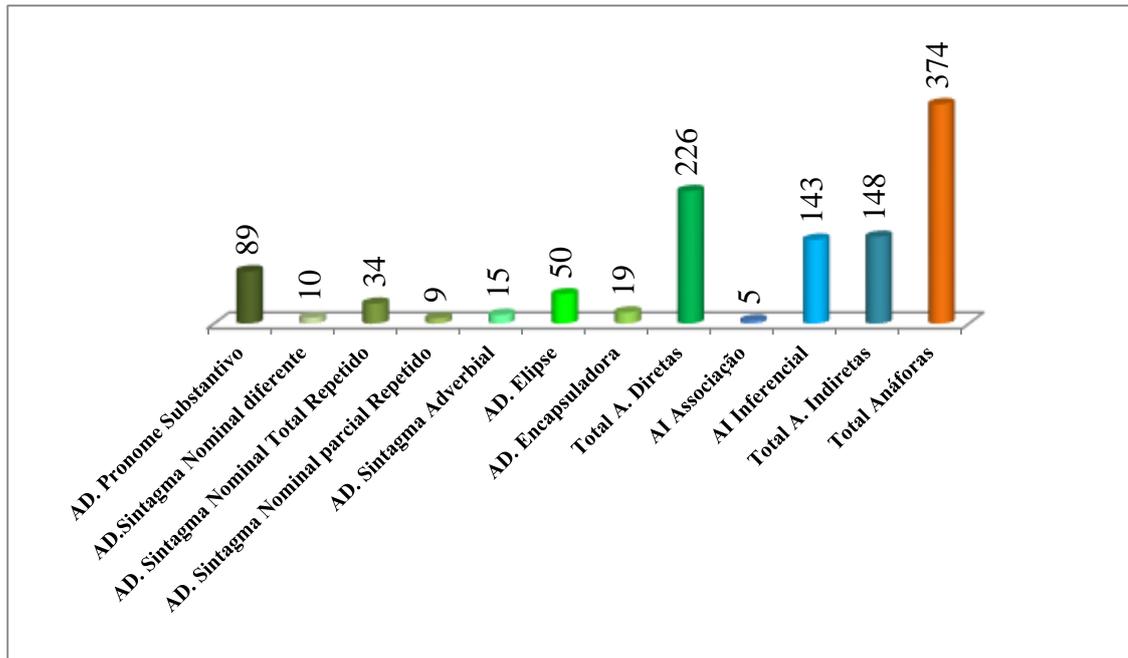
Tal situação se dá também no texto G2t09, único texto do corpus que apresenta tal fenômeno, em que o enunciador evoca na mente do coenunciador o objeto de discurso “parque” e esse, em momento algum é citado no cotexto por uma expressão referencial. Os estudiosos supracitados apontam que essa situação não invalida que o enunciador apresente uma estrutura coesa no posicionamento discursivo e no modo como se dá a orientação de toda a cadeia referencial, construída ao longo do texto, como veremos no texto G2t09.

Nesse texto, a construção mental do referente “parque” vai sendo evocado pelas introduções referenciais destacadas e pelas anáforas. A criança descreve toda uma situação enunciativa que nos permite inferir a partir de nossa bagagem cultural, de nosso conhecimento de mundo e das pistas deixadas no cotexto que o texto trata de uma experiência vivida em um parque de diversão.

Vejamos o texto G2t09.

Analisando o corpus do GII, encontramos, conforme mostra o gráfico 10, no que refere ao processo referencial das anáforas um total de 374 (trezentos e setenta e quatro) ocorrências, sendo 226 (duzentos e vinte e seis), corresponde 60% (sessenta), anáforas diretas e 148 (cento e quarenta e oito), corresponde a 40% (quarenta) anáforas indiretas.

Gráfico 10 - Processo Referencial por Anáforas nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

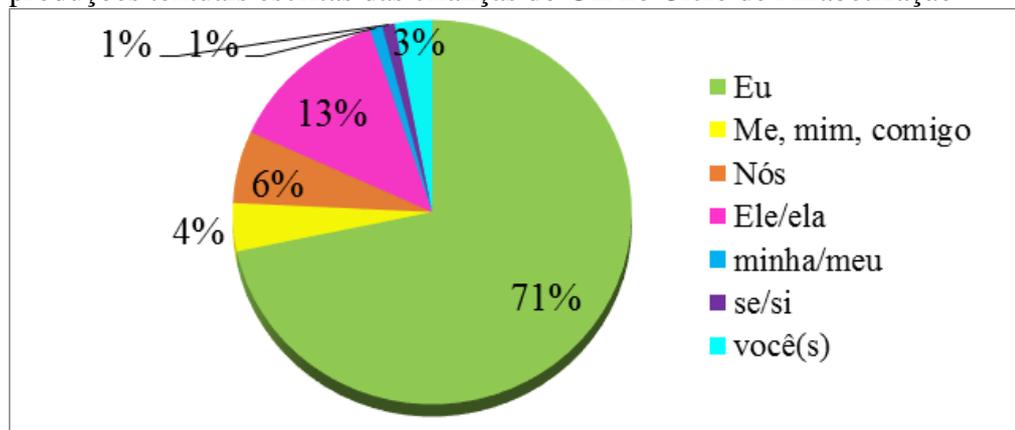
Observamos que, no gráfico 10, os mecanismos utilizados das anáforas diretas se deram em 89 (oitenta e nove), 39% (trinta e nove), de ocorrências por pronome substantivo, 10 (dez), 4% (quatro), por sintagma nominal diferente, 34 (trinta e quatro), 15% (quinze), por sintagma nominal totalmente repetido, 9 (nove), 4% (quatro), por sintagma nominal parcialmente repetido, 15 (quinze), 7% (sete), por sintagma adverbial, 50 (cinquenta), 22% (vinte e dois), por elipse e 19 (dezenove), 8% (oito), por encapsulamento. O processo referencial anafórico como demonstrado nos dados, gráfico 10, apontam um maior uso dos mecanismos anafóricos diretos. Isso se deu pelo uso significativo de retomadas via pronome substantivo, sintagma nominal totalmente repetido, sintagma adverbial, elipse e anáfora encapsuladora.

A partir da análise, minuciosa, dos dados tentaremos buscar subsídios que justifiquem o maior uso das anáforas diretas nas produções textuais das crianças, visto que seu uso está atrelado aos propósitos comunicativos/enunciativos das crianças. Ferreiro (1996,

158) nos instiga já a uma reflexão a respeito, ao dizer que nos “textos infantis as repetições poderiam estar cumprindo funções organizadoras do texto”. Poderíamos desse modo, assumir isso com uma das possíveis hipóteses, levando em consideração ao uso recorrente das crianças pela retomada anafórica, principalmente, pelo pronome substantivo, sintagma nominal repetido e elipse como demonstraram os dados da pesquisa.

Vejamos o gráfico 11 que trata do uso específico da anáfora direta por pronome substantivo.

Gráfico 11 - Processo Referencial por Anáforas com pronome substantivo nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



Fonte: elaborado pela autora.

O uso das anáforas diretas por pronomes substantivos do total de 89 (oitenta e nove), 39% (trinta e nove), de ocorrências, 63 (sessenta e três), 71% (setenta e um) são do pronome pessoal “EU”, 04 (quatro), 4% (quatro), são pronomes oblíquos (me, mim, comigo) que remetem a primeira pessoa “EU”, 01 (uma), 1% (um), do pronome possessivo (meu), 05 (cinco), 6% (seis), são do pronome pessoal “NÓS”, que implica o “EU”, ou seja, 81% (oitenta e uma) das ocorrências do uso do pronome substantivo remete a primeira pessoa, “EU”. Somente 3 (três), 3% (três), das ocorrências do pronome “VOCÊ/S”, 1 (uma), 1% (um), pronome oblíquo “SE” e 12 (doze), 13% (treze) do pronome “ELE/ELA”.

Vamos então adentrar nas análises dos textos e vislumbrar como se configuram os usos das anáforas nas produções. Iniciaremos a análise com o texto G2t20.

O texto G2t20 mostra o quanto o pronome substantivo “EU” é remetido no texto para retomar o referente “EU”, por repetição do próprio pronome. Esse tipo de retomada de anáfora direta nos demais textos do corpus configura-se de modo semelhante. Percebemos que ao retomar o pronome substantivo “EU”, quase sempre, demarca uma pontuação, ou seja

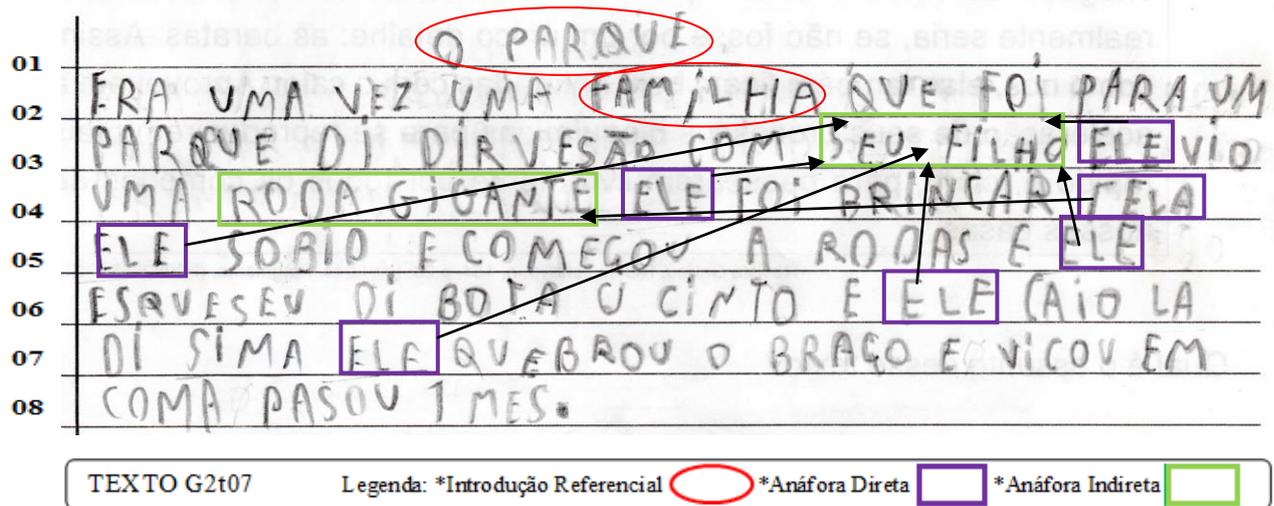
cumpra uma função de enquadramento que poderia ser assumida pela pontuação, como esclarece Ferreiro (1996). Isso ocorre porque a criança, em processo de aquisição da escrita, ainda não adquiriu esse conhecimento, o de pontuar, então a criança procura outros mecanismos gráficos capazes de indicar as fronteiras nos diferentes modos de enunciar e esse mecanismo pode ser um deles.

01 EU FUI NO PAI QUE MAIS MINHA FAMÍLIA EU VI O BATIBATI
 02 I DEPOIS EU VI A BARCA O CARIBATIBATI O CAROSEU QUE SO FOI
 03 AMIAS PRIMA PIQUENAS TABEL ELAS FORO NAS PATIAS I EU FUI
 04 NOMOCÃO NAS MOTIAS I MAIS OTRAVES NAS MOTINHAS
 05 TIJHA MUITO BRIOU DOS LEGAIS QUI EU PESAVA QUI
 06 EU NEI TAVALAR DI TATO BRIOU DO BUE TI CADA UM
 07 MAS LEGAV QUE VOTO AMEI ESE DI DE PASIA BUA
 08 MIA FAMÍLIA

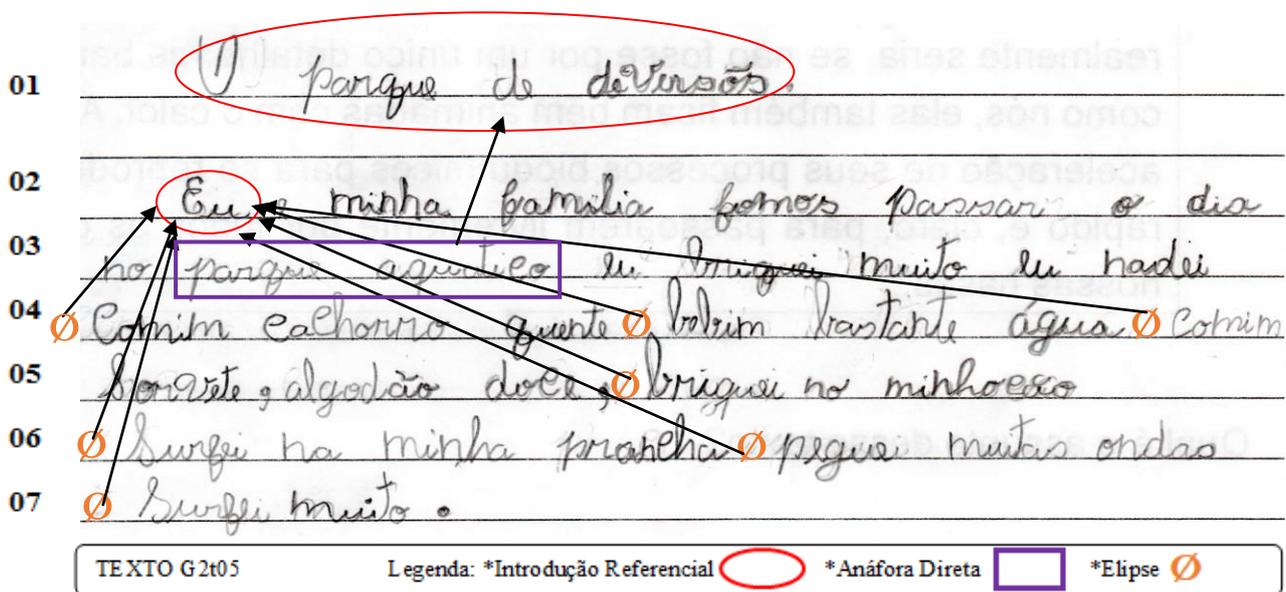
TEXTO G2t20 Legenda: *Introdução Referencial (red circle) *Anáfora Direta (purple box) *Anáfora Indireta (green box)

Nesse grupo GII, observamos que a retomada com o uso do pronome “ELE” já é mais presente, conforme veremos no texto G2t07. O que isso implica no processo de aquisição e processamento da escrita pela criança? Uma das possíveis hipóteses seria o fato de a criança, nesse momento, está em um nível de desenvolvimento de abstração mais complexo do uso da linguagem. Isso implica dizer que além de já ter internalizado o signo linguístico, “filho” (linha 03), é capaz de fazer relação, de referir-se ao mesmo referente a partir de outra expressão, “ele” (linhas 3-7). Inferimos que a criança tenha compreendido e tenha feito uso na escrita, de que “filho” e “ele” trata do mesmo referente podendo representar de formas diferentes. Vygotsky (2008) explica que a generalização é a formação de um conceito supra-ordenado, ou seja, implica a existência de uma série de conceitos subordinados, além de pressupor uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Acreditamos que a criança esteja realizando essa generalização.

Vejamos o texto G2t07.



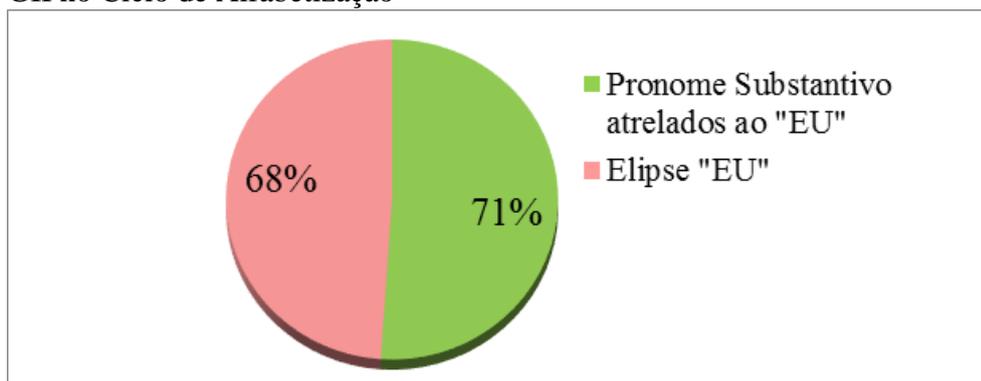
Quanto às retomadas anafóricas diretas por mecanismo de elipse, percebemos que também são muito presentes nos textos, conforme podemos mostrar no texto G2t05. O gráfico 10, aponta que das 50 (cinquenta) ocorrências evidenciadas, 34 (trinta e quatro) delas são realizadas pelo pronome pessoal “EU”, que corresponde a 68% (sessenta e oito).



Evidenciamos ainda nesse texto, além da retomada por elipse, que a criança realizou o fenômeno da recategorização ao fazer a retomada do objeto de discurso “o parque de diversão”, introduzido no título do texto, pela expressão referencial “parque aquático” (linha 03), dando, desse modo, mais informações a respeito do referente em questão. Segundo Ciulla (2007, p 201) a recategorização é essa “propriedade que as expressões têm de reformular o referente, alterando de algum modo o seu significado, ao retomá-lo”.

Partindo da análise do gráfico 12, percebemos que as retomadas por anáforas diretas nos textos do GII, permanecem com o uso predominante do pronome pessoal “EU”, que caracteriza a ligação da situação imediata, ou seja, de uso dêitico, seja ele de forma marcada explicitamente ou via elipse, como demonstraram os textos já expostos.

Gráfico 12 - Processo Referencial Anáforas em relação aos mecanismos de pronome substantivo e elipse nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaboração própria.

Partindo da análise do gráfico 12, percebemos que as retomadas por anáforas diretas nos textos do GII, permanecem com o uso predominante do pronome pessoal “EU”, que caracteriza a ligação da situação imediata, ou seja, de uso dêitico, seja ele de forma marcada explicitamente ou via elipse, como demonstraram os textos já expostos.

No texto G2t03, identificamos uma anáfora elíptica com a proforma “também”. Esse fenômeno é ainda pouco explorado porque parte de outro princípio. Koch, Morato e Bentes (2017) esclarecem que esse tipo de anáfora não reativam referentes prévios, embora esteja ancorados no universo textual prévio.

01 O meu dia no parque.
 02 O meu dia no parque foi bem legal ele foi encre
 03 detarou foi muito legal eu vi uma metanharusa
 04 eu vi um pato e comi um agudão - de si mas
 05 foi muito legal mesmo foi muito divertido eu
 06 tomei um refrigerante e comi um copinho de
 07 pipoca e meu pai quis estar porque eu fui na
 08 metanharusa e minha mãe também. FIM

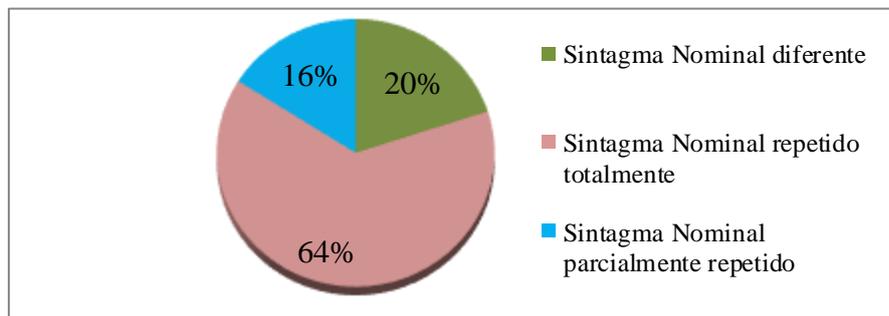
TEXTO G2t03

Legenda: *Anáfora Direta Elíptica

A expressão “também” permite interpretar que o ‘susto do pai’ não se caracteriza sendo o mesmo ‘susto da mãe’. Trata-se, segundo Koch, Morato e Bentes (2017), de um novo referente. A elipse ocorre, nesse caso, na perspectiva da afirmação remática com elisão temática. A situação do texto descreve uma reação sofrida pelo pai e pela mãe.

Outro mecanismo que se destaca do processo referencial anafórico é a retomada por sintagma nominal. Vejamos as ocorrências no gráfico 13.

Gráfico 13 - Processo Referencial por Anáforas com retomada do sintagma nominal nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 13 evidencia que as retomadas por sintagma nominal se dão em maior percentual por sua repetição total, como veremos no texto G2t01. Nesse texto, especificamente, as retomadas ocorrem por pronome substantivo e pela repetição do mesmo sintagma nominal. Vejamos o texto G2t01

01 DAR QUÊ GRANDE

02 EU ANDEI NUM CARROCEO E FUI COM A MINHA

03 A MINHA MÃE E MEU PAI ADEU

04 SURTI EU VI A MINHA TIA E MEU TIO

05 O MEU TIO MAS A MINHA NO BATIRATE

06 EU FUI NO SURTI E VI A MINHA VOI MEU

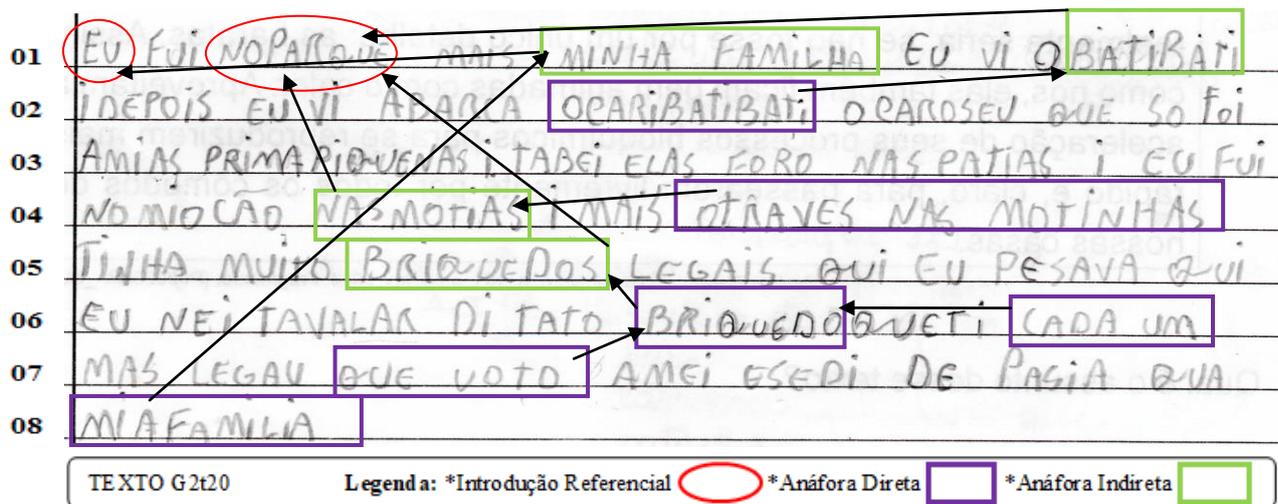
07 AVÔ MEU AVÔ MILE VOU NO CARRO BATE

08 BATE

TEXTO G2t01 Legenda: *Introdução Referencial *Anáfora Direta *Anáfora Indireta

Observamos no texto G2t01, que as retomadas por sintagma nominal se dão em maior número sem nenhum acréscimo de informação, exceto o referente “batibate” (linha 05), que é retomado acrescentando informação “carru bati bate” (linhas 07 e 08).

Ilustraremos no texto G2t20, o qual apresenta todos os mecanismos por sintagma nominal, ou seja, com sintagma nominal diferente, sintagma nominal totalmente repetido e sintagma nominal parcialmente repetido. No corpus apenas dois textos apresentam todas as ocorrências por sintagmas nominais.

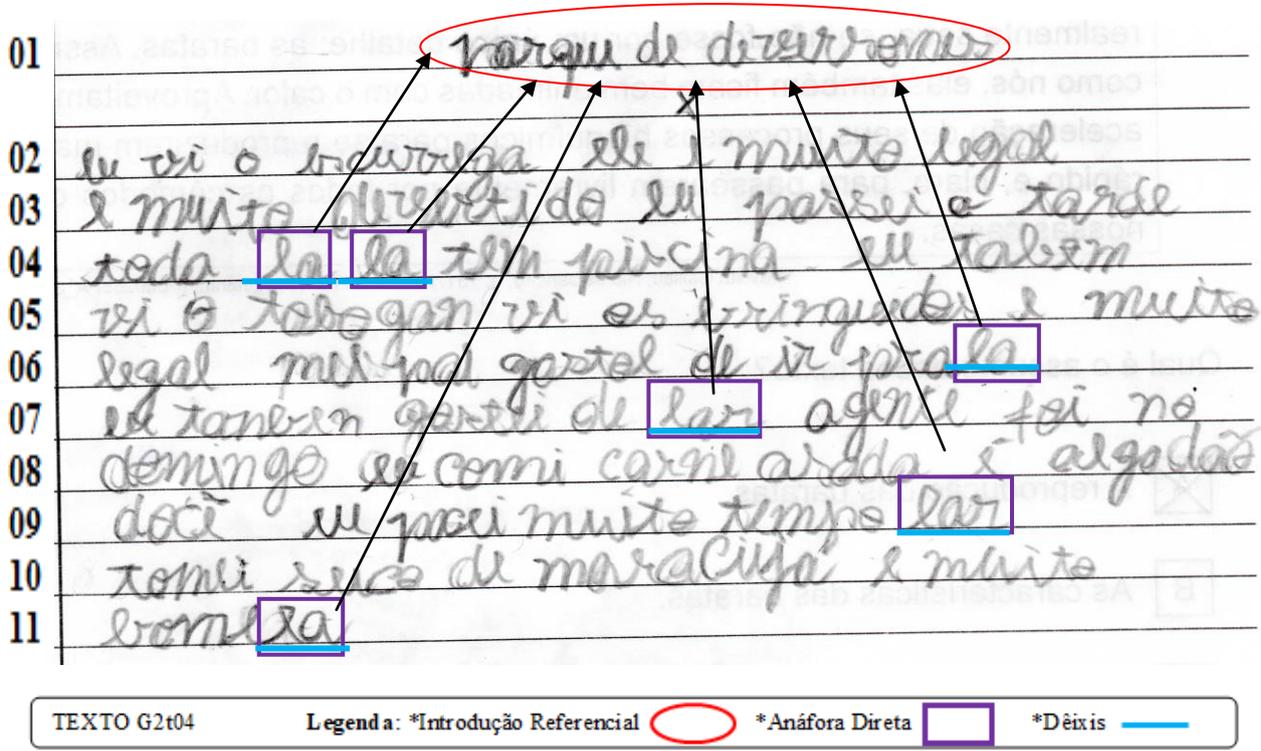


Observamos que na expressão referencial “bate-bate”, linha 1, sua retomada se dá pelo acréscimo de informação no sintagma nominal “carro bate-bate”, na linha 2, assim como o referente “motinhas”, linha 4, ocorre a retomada na mesma linha por “outra vez nas motinhas”, já o referente “brinquedos”, linha 5, ele é retomado pelo mesmo sintagma nominal na linha 6 e retomado de maneira diferente com as expressões “cada um” e “que outro” nas linhas 6 e 7. O referente “minha família”, linha 1, é retomado, na linha 8, com o mesmo sintagma nominal.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 63) afirmam que “a tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto”. Os referentes se transformam, ou seja, vão sendo recategorizados, como vislumbramos no texto G2t20, tanto pelo locutor e interlocutor do texto, ou seja, “a recategorização ajuda a construir os próprios fenômenos anafóricos na mente dos participantes da comunicação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 64)

O mecanismo anafórico por sintagma adverbial foi identificado em 7(sete) textos do corpus, com total de 16 (dezesseis) ocorrências, o que equivale a 7% (sete) das anáforas

diretas, como mostrou o gráfico 10. No texto G2t04, observamos seis ocorrências do sintagma adverbial “lá”, que retoma o referente “parque de diversões”, expresso no título do texto. Essa retomada pela expressão “lá” se dá de forma híbrida, ou seja, tem a função de anáfora direta e também dêitica, como vimos também no GI.



Quanto ao mecanismo de anáfora encapsuladora, conforme o gráfico 10, evidenciamos 19 (dezenove) ocorrências no total e 11 (onze) textos do corpus apresentaram esse mecanismo. Deduzimos que esse maior número de ocorrências nesse grupo, GII, se deu pelo fato de a criança já ter iniciado seu processo de análise, de voltar-se para o seu próprio dizer, como dizem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), numa atitude reflexiva, assim a anáfora encapsuladora tem uma função metadiscursiva. Esteves (2017, p. 38) diz que o encapsulamento, quando anafórico, “não ativa novas entidades, mas acrescenta uma dada perspectiva aos referentes que vinha sendo construído”.

No texto G2t13, a expressão ‘esse dia’ (linhas 05 e 06) encapsula todo o texto, não retomando nenhum referente específico do cotexto, pois ele remete a tudo que foi vivenciado ‘nesse dia’, especificamente no parque. Podemos observar que a expressão encapsuladora remete a um tipo de referência difusa no texto.

Vejamos o texto G2t13.

01 Um PAPA-MU da DEUMÃO.
 02 Era uma TEZ EU É A MINHA Família FAMÍLIA PRO
 03 PAPA-MU de JEFEMÃO É BRINCA muito mesmo
 04 OME VOCÊ INI IMAGEMNA EU ENTAKA BRICADO DO
 05 COMA BATA BATA É ESE DIA FOI MUITO ESPECIAL
 06 PARA MIN É ESE DIA FOI SABADO FIM.

TEXTO G2t13 Legenda: *Anáfora Encapsuladora

No texto G2t18, a criança encapsula porções do texto. A expressão referencial encapsuladora “dece asim” (linha 07) encapsula a porção textual “eu quero dorme” (linha 07), enquanto que “dece asim” (linha 07 e 08) resume a porção textual “vamos para casa já estou coshelando” (linha 08). Já a expressão referencial “muitas coisas gostosas” (linha 10), encapsula a porção textual “muita comidas tinha pipoca, picolé, podim” (linha 09). Concordamos com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) ao assumirem que realizar encapsulamentos ‘adequados’ é tarefa complexa, por exigir do produtor uma percepção apurada para escolher a expressão que realize o encapsulamento do contexto precedente e o vislumbre na contribuição para a progressão textual.

Vejamos o texto G2t18.

01 O dia no parque
 02 O meu dia no parque esta muito legal. Eu vi
 03 no parque um escoregar que eu não consigo
 04 para de locarega é muito legal tem um balança
 05 que eu não consigo para de balança divertido
 06 é legal de mas mais meu pai queria e embrora
 07 de dece asim eu quero dorme minha moe dece
 08 asim vamos para casa já estou coshelando
 09 tinha muita comida tinha pipoca, picolé, podim,
 10 tinha muitas coisas gostosas de mais tinha
 11 muitos animais FIM

TEXTO G2t18 Legenda: *Anáfora Encapsuladora *Trechos a que se refere

Quanto aos mecanismos da anáfora indireta, de seu total de ocorrências 148 (cento e quarenta e oito), 40% (quarenta), evidenciamos um total de 05 (cinco), 3% (três), de ocorrências via associação (relação metonímica) e 143 (cento e quarenta e três), 97% (noventa e sete), por inferência, conforme demonstra o gráfico 10.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) enfatizam que o traço mais marcante das anáforas indiretas é o fato de sua interpretação depender de outros conteúdos dados pelo contexto, assim elas colaboram de maneira significativa para que o coenunciador junte as peças do quebra-cabeça dos sentidos, da coerência textual. Isso se dá a partir das âncoras. Vejamos o texto G2t18.

01 O dia no parque

02 O meu dia no parque está muito legal. Eu vi

03 no parque um **escorregar** que eu não consigo

04 para de locurega é muito legal tem um **balanço**

05 que eu não consigo para de balanço divertido

06 é legal de mes mais **meu pai** queria e embrora

07 de dege assim eu quero dar-me **minha mãe** dege

08 assim vamos para **essa** já estou esbalando

09 tinha muita **comida** tinha **pipoca**, **picole**, **podim**,

10 tinha muitas coisas gostosas de mãe tinha

11 muitos animais FIM

TEXTO G2t18 Legenda: *Introdução Referencial (red circle) *AI inferencial (green box) *AI Associação (blue box)

Observamos nesse texto G2t18, ambos os processos anafóricos indiretos tanto via associação como também inferencial. Quanto ao modo mais associativo, temos a expressão referencial “comida” (linha 09) e desse referente se ancoram as expressões “pipoca, picole e podim” (linha 09). Quanto a esse mecanismo “é preciso selecionar convencionalmente termos pertencentes a um mesmo campo lexical, de modo a permitir, por meronímia, a construção dos referentes” (KOCH; MORATO; BENTES, 2017, p. 128). As expressões referenciais “escorregar” (linha 03), “balanço” (linha 04), “pai” (linha 06), “mãe” (linha 07) e “comida” (linha 09) estão ancoradas no objeto de discurso “o dia no parque” (linha 01), na introdução referencial.

Quando a criança insere as expressões referenciais “pai” e “mãe”, não causa estranhamento ao interlocutor, uma vez que a partir do conhecimento de mundo e da bagagem cultural sabemos que a criança, geralmente, ao ir a um parque de diversão vai acompanhada por pessoas adultas e que, quase sempre, são os pais. Quanto a expressão referencial “casa” (linha 08) está ancorada por pistas do cotexto, como as expressões “meu pai queria e embora” (linha 06), “quero dormir” (linha 07). Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) enfatizam que as âncoras pode engatilhar a referência indireta fazendo menções de outras expressões referenciais, como também qualquer outra construção linguística do cotexto, além das inúmeras outras informações que povoam a bagagem de conhecimentos dos participantes da enunciação.

Os dados do GII evidenciam que as crianças utilizaram de forma quase que exclusivamente o processo anafórico indireto inferencial e não a forma mais prototípica, pela associação que se instaura nas relações metonímicas, sobretudo, nas correlações parte-todo. Mas, quando fazem uso desse modelo prototípico, quase sempre, é na relação parte-todo que se configuram as relações.

Analisaremos o texto G2t02.

01 EU FUI O PARQUE LEGAL
 02 EU FUI NO PARQUE E FUI NA RODA GIGANTE
 03 GANTE COM O MEU AMIGO PAI COMPROU 2
 04 AUGUDÃO DOCE PRA MIM E PARA O MEU
 05 AMIGO NOIS FOMOS NA MONTANHA RUSSA
 06 NOS FOMOS CINZOBRA FIM.

TEXTO G2t02 Legenda: *Introdução Referencial ○ *AI inferencial □

Nesse texto, as anáforas indiretas inferenciais, como apontam os dados anteriormente citados, é a forma mais recorrente do mecanismo das anáforas indiretas. Identificamos no corpus 18 (dezoito) textos que apresentam apenas esse mecanismo. Koch, Morato e Bentes (2017, p. 128) explicam que esse tipo de mecanismo, mais inferencial, se estabelecem por “uma relação indireta que se constrói inferencialmente, a partir do cotexto, com base em nosso conhecimento de mundo”. Nos textos das crianças, observamos que as

recorrências são muito semelhantes em relação a esse mecanismo de anáfora indireta inferencial. Vejamos o texto G2t03.

01 O meu dia no parque.
 02
 03
 04
 05
 06
 07
 08

TEXTO G2t03 Legenda: *Introdução Referencial *AI inferencial

Analisando o texto G2t03 não causa nenhuma surpresa ao coenunciador dizer que está no parque e mencionar que viu ‘montanha russa’. Isso se dá porque os conhecimentos de mundo que estão sendo compartilhados entre enunciador e coenunciador dão suporte ao esquema mental entre o referente “parque” (linha 01) e as expressões referenciais destacadas.

Do mesmo modo, o coenunciador sabe que é possível ver pessoa fantasiada de ‘palhaço’ em parques, daí não causar espanto o referente “palhaço” (linha 04) ancorado no referente “parque”. Assim como as expressões referenciais “copinho de pipoca” (linha 06) e “refrigerante” (linha 06), uma vez que fazem parte do conhecimento compartilhado que todo parque tem barraca vendendo comidas. Em relação aos referentes “meu pai” (linha 07) e “minha mãe” (linha 08), como já mencionado, uma vez que os conhecimentos de mundo compartilhados dão suporte a este esquema mental de ‘pai’ e ‘mãe’, mesmo que o cotexto não explicita essa relação. Esse texto trata da mesma situação já apresentada no texto anterior.

Vislumbramos a partir das análises aqui realizadas que todas as anáforas são inferenciais. Isso corrobora com o que Cavalcante (2011) tem dito e que concordamos, nada assegura, cognitivamente, a ativação do anafórico indireto seja engatilhada somente pelos condicionamentos semânticos que o enunciador descreve. Não ignorando o fato de que algumas inferências são mais facilitadas do que outras pela ligação entre os campos semânticos, como podemos evidenciar nos textos apresentados na análise, contudo é importante frisar que as relações de sentidos no texto se dão por redes referenciais. As redes referenciais conforme redefiniu Matos (2018, p.169) “são os entrelaçamentos de sentidos na

construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos”.

Não é objetivo dessa pesquisa traçar limites entre as anáforas indiretas ditas associativas e inferenciais, uma vez que, como alega Cavalcante (2011), os critérios são frágeis. Nosso objetivo foi o de evidenciar os mecanismos utilizados das anáforas indiretas para a progressão referencial nas produções textuais das crianças, visto que “na grande maioria das ocorrências de referenciação indireta, as relações se edificam de modelos mentais minimamente organizados em nossos conhecimentos culturalmente partilhados”. (KOCH; MORATO; BENTES, 2017, p. 129)

Sintetizamos, na tabela 5, os mecanismos evidenciados no processo anafórico desse grupo e, em seguida, abordaremos o processo referencial da dêixis.

Tabela 5 - Comparativo de ocorrências do Processo Referencial por Anáforas nas produções textuais escritas das crianças do G II

| Fenômenos comuns nas produções textuais | Fenômenos diferentes nas produções textuais |
|--|--|
| Retomada anafórica direta por pronome substantivo “EU” | Retomada anafórica direta por pronome substantivo “ele” – ocorrência em 06 textos |
| Retomada anafórica direta via elipse do pronome substantivo “EU” | Retomada anafórica direta via elipse da proforma adverbial “também” – ocorrência em 01 texto |
| Retomada anafórica direta por sintagma nominal sem acréscimo de informação | Retomada anafórica direta por pronome substantivo “você” – ocorrência em 01 texto |
| Retomada anafórica direta por sintagma adverbial “lá” – todas com uso dêitico. | Retomada anafórica direta por pronome oblíquo “se” – ocorrência em 01 texto |
| Retomada anafórica indireta inferencial | Retomada anafórica indireta associativa – ocorrência em 2 textos. |
| Retomada anafórica direta Encapsuladora – em 11 textos. | Retomada anafórica direta por sintagma nominal “a gente” com função de pronome substantivo – ocorrência em apenas 01 texto |

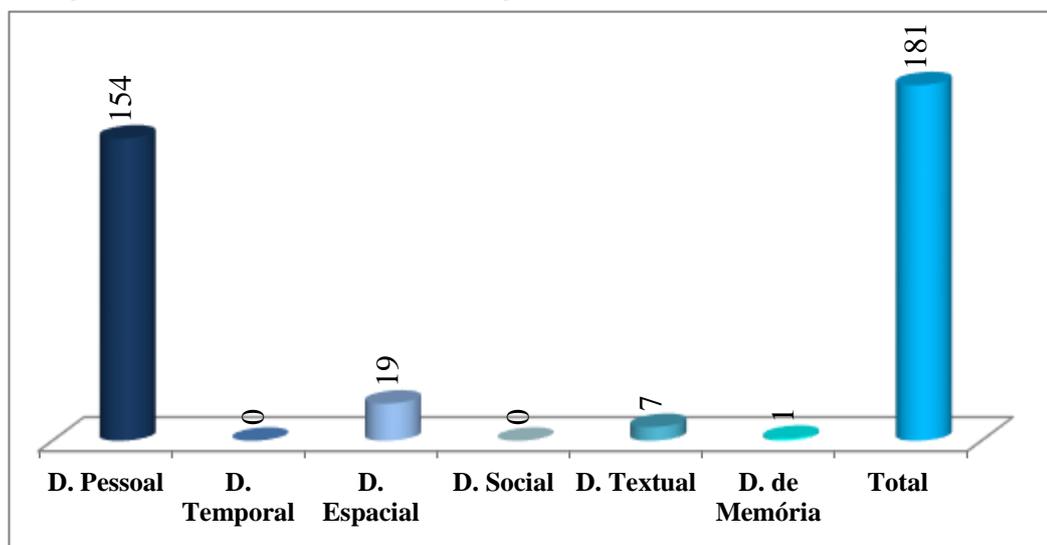
Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dos dados dessa tabela, podemos compreender melhor como se deu o processo referencial das anáforas no GII. No intuito de evidenciar o modo como os produtores utilizaram esse processo, com formas diversas para expressar o seu dizer, para dar sentido a sua palavra, destacamos os fenômenos recorrentes utilizados na maioria dos textos, bem como os fenômenos que foram encontrados em apenas alguns deles. Isso nos faz refletir da

importância que é a atividade de produção textual, desde o Ciclo de Alfabetização, como sendo uma ferramenta essencial, possibilitando à criança, ao escrever, confrontar-se com diversas alternativas “do que dizer” e “como dizer” e realizar as escolhas necessárias que atendam seu objetivo.

Ao que tange o processo referencial dêitico, identificamos no GII, como mostra o gráfico 14, 181 (cento e oitenta e uma) ocorrências, no corpus da pesquisa, distribuídas entre os tipos de dêixis. Desse total, 154 (cento e cinquenta e quatro) ocorrências, 85% (oitenta e cinco), de dêixis pessoal, 19 (dezenove), 10% (dez), da dêixis espacial, 07 (sete), 4% (quatro), da dêixis textual, 1 (uma), 1% (um), da dêixis de memória e nenhuma ocorrência de dêixis social e de dêixis temporal. Vale ressaltar que mesmo não havendo nenhuma expressão referencial de uso dêitico temporal, a marcação do tempo verbal enuncia a presença do locutor, visto que “as marcas linguísticas da presença do locutor são pronomes e verbos referentes à primeira pessoa”. (CIULLA, 2007, p. 207)

Gráfico 14 - Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



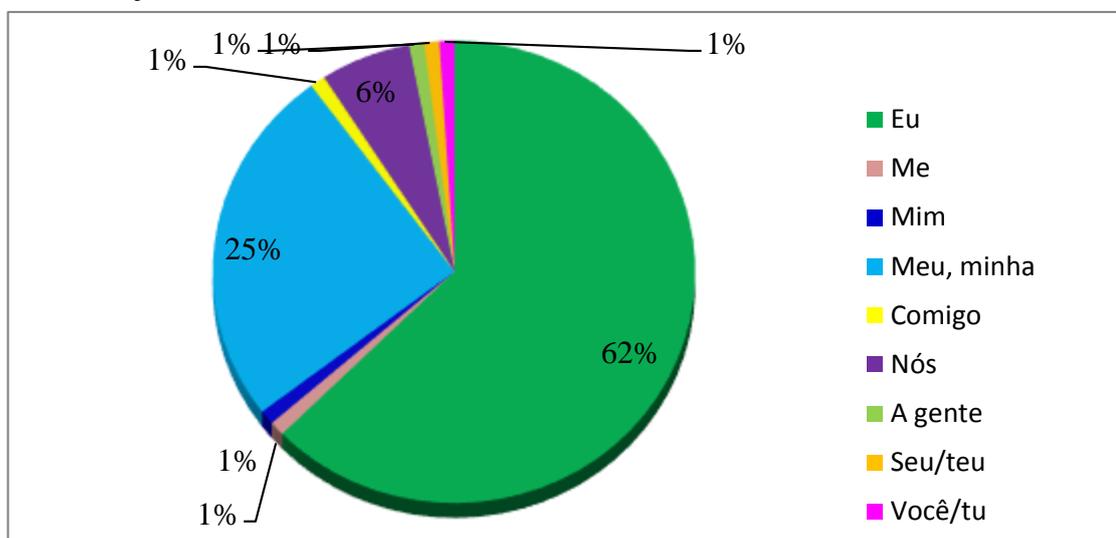
Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados do gráfico 14 nos mostram o quanto o modo de escrever da criança, o modo como produz o texto escrito, remete à situação dêitica. É perceptível a necessidade da criança de se colocar presente, no aqui e agora, no ato enunciativo na produção de seu texto, característica essa marcante em todas as produções textuais escritas, desse grupo GII. É isso que definem os dêiticos, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 85), “sua

capacidade de criar um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação”.

Analisaremos os mecanismos utilizados na dêixis pessoal, conforme mostra o gráfico 15. Das 154 (cento e cinquenta e quatro) ocorrências da dêixis pessoal, 96 (noventa e seis), 62% (sessenta e dois), foram marcadas pelo pronome pessoal “EU”, 02 (duas), 1% (um), pelo pronome oblíquo “ME”, 02 (duas), 1% (um), pelo pronome oblíquo “MIM”, 01 (uma), 1% (um), pelo pronome oblíquo “COMIGO”, 39 (trinta e nove), 25% (vinte e cinco), do pronome possessivo “MEU/MINHA”, 01 (uma), 1% (um), pelo pronome possessivo “SEU/TEU”, 02 (duas), 1% (um), pronome “VOCÊ/TU”, 10 (dez), 6% (seis), pronome pessoal “NÓS” e 01 (uma), 1% (um), do sintagma nominal com função de pronome pessoal “A GENTE”. Os dados apontam maneiras variadas que as crianças utilizaram para se evocar, fazer-se presente no ato enunciativo, em relação ao aqui e agora, bem como convocar seu enunciatário para o ato comunicativo. Vejamos o gráfico 15.

Gráfico 15 - Processo Referencial da Dêixis em relação ao mecanismo utilizado na dêixis pessoal nas produções textuais escritas das crianças do GII no Ciclo de Alfabetização



Fonte: elaborado pela autora.

Analisaremos tais mecanismos nos textos a seguir.

Percebemos que a criança está presente no ato enunciativo durante todo o texto, utilizando-se de maneiras diferenciadas, como podemos ver no texto G2t04. O pronome “EU” se faz presente por excelência em todo o texto, sendo constantemente retomado e as demais formas como os possessivos “MEU”, reforçando a marcação desse status.

Vejamos o texto G2t04.

“briquei muito mesmo que **você** nei imagena” (linhas 3 e 4), o locutor, “EU”, convoca seu interlocutor, “TU”, a se fazer presente na ação comunicativa.

Quanto ao pronome oblíquo “mim” (linha 6), das duas ocorrências realizadas em dois textos do corpus, a criança utiliza a forma nominal adequadamente, conforme prescreve a norma linguística, para se marcar presente na ação comunicativa, como podemos evidenciar no texto. Vale salientar que o objetivo dessa pesquisa não é analisar se usam ou não, as crianças, as expressões referenciais de forma como prescreve a norma linguística, mas foi oportuno frisar, uma vez que foi detectado o seu uso no texto.

Na análise das ocorrências da dêixis espacial evidenciamos, conforme o gráfico¹⁴, um percentual significativo de seu uso, sendo ela o segundo maior número de ocorrências em relação ao processo dêítico, totalizando 19 ocorrências manifestadas em 10 (dez) textos do corpus da pesquisa. Cavalcante (2000) classifica esse tipo dêítico como tendo traço ostensivo primário, uma vez que deriva da marca de pessoa e aponta os espaços em que os interlocutores estão no contexto de situação imediata. Vejamos o texto G2t16.

| | | |
|----|-------------------------|-------------------|
| 01 | ① | parque. |
| 02 | é muito bom | lá sidea no par |
| 03 | que no minhocão | e cara deu |
| 04 | de mais a queisa | mais legou do |
| 05 | mudo inteiro eu comi | muita pipoca |
| 06 | foi mais bom no | minho cão foi |
| 07 | mais bom no barco | pirata eu |
| 08 | andei intodos os | lugar que deu eu |
| 09 | fui com a minha família | Comiaquidã dosi |
| 10 | eu fui na piscina | quina casa do meu |
| 11 | avô andei de bicicleta | lá no parque. |

TEXTO G2t16

Legenda: *Dêixis Espacial

Nesse texto, especificamente, o sintagma adverbial “lá” exerce apenas a função dêítica, apontando para informações de lugar, “o parque” (linha 1), tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação, indicando que o falante se encontra distante do local referido pela expressão referencial. Nas demais ocorrências da dêixis espacial, quase

sempre, marcada com o sintagma adverbial “lá”, as ocorrências de seu uso possuem além de função dêitica, função anafórica. Já a expressão referencial demonstrativa ‘esse’, consegue atrair o interlocutor para mais perto da cena enunciativa e conseqüentemente para o locutor.

Vejam no texto G2t06, o uso da expressão referencial “lá” com função dêitica e anafórica ao mesmo tempo, ou seja, de forma híbrida.

| | |
|----|--------------------------------------|
| 01 | Parque de diversão |
| 02 | Eu estava em casa ai |
| 03 | de repente eu vi um parque de |
| 04 | diversão ai eu dese pra meus |
| 05 | pais ai meus pais queriam |
| 06 | ver lá ai o que eu fiz prame- |
| 07 | ito é ir a montanha |
| 08 | russa ai de pois eu comi |
| 09 | pipoca ai de pois eu com- |
| 10 | prei um brinquedo ai de pois |
| 11 | eu fui pra casa. |

TEXTO G2t06

Legenda: *Dêixis Espacial

A expressão “lá” (linha 6), nesse texto, se define como dêitica por dar a pressupor que o lugar em que o falante se encontra está distante do local referido na expressão. E é anafórica, por retomar diretamente a uma expressão do cotexto “parque de diversão” (linha 1). O dêitico espacial é indicador de ostensão, evidenciando uma relação de maior ou menor proximidade relativamente ao lugar em que o enunciador ocupa (CAVALCANTE, 2017) e conseguimos perceber essa relação nas expressões referenciais dos textos analisados.

Em relação a dêixis textual, assim como no grupo GI, as marcas referenciais encontradas no corpus se diferem das formas prototípicas a que os pesquisadores tem exemplificado em seus estudos.

Vejam o texto G2t02.

01 EU FUI O PARQUE LEGAL
 02 EU FUI NU PARQUE E FUI NA RODA GIGI-
 03 GANTE COM O MEU AMIGO PAI COMPROU 2
 04 AUGUDÃO DONCE PRA MIM E PARA O MEU
 05 AMIGO NOIS FOMOS NA MONTANHA RUSSA
 06 NOS FOMOS CINHORA FIM

TEXTO G2t02

Legenda: *Dêixis Textual

A expressão grifada no texto “fim” exerce uma função dêitica. Isso se dá pelo fato de levar o coenunciador ao entendimento de que já se concluiu a produção textual, ou seja, ela marca a posição em que se encontra o enunciador no cotexto. Vejamos o texto G2t08.

01 O Parque
 02 O parque aqui a 7:00 horas deixa o parque
 03 é melhor apressa e vamos lá. Chama o papai
 04 e chama a mamãe e o mais que amar o
 05 parque o irmõesinho e vamos lá ates
 06 que o parque feixe para farti nos vamos
 07 au parque ates que feixe o relógio vai
 08 tic-tac-tic-tac não vamos quere atrasa
 09 vamos lá e que o parque te lle tei
 10 metainha - Ressa e Ressa - gigate talvez
 11 prato e termino o parque o relógio
 12 até o relógio 7:00 e fim

TEXTO G2t08

Legenda: *Dêixis Textual

Percebemos nos textos do corpus modos diferentes de evidenciar a expressão “fim” nas produções textuais escrita das crianças. Nos dois textos anteriores, no primeiro, a criança insere um ponto final após a expressão “fim”. Já no segundo, a criança insere uma conjunção aditiva “e” antes da expressão “fim”, enquanto que no texto G2t18, ela, simplesmente, não insere nenhuma marca, apenas registra a expressão “fim”. Isso não

invalida a sua função dêitica no texto, o de apontar, indicar chamando a atenção do interlocutor para o que está sendo dito.

Vejamos o texto G2t18.

01 O dia no parque
 02 O meu dia no parque está muito legal. Eu vi
 03 no parque um escorrega que eu não consigo
 04 para de brincar é muito legal. tem um balanço
 05 que eu não consigo para de brincar divertido
 06 é legal de mas mais meu pai queria e embrora
 07 de deçe **assim** eu quero dar-me minha moe deçe
 08 **assim** vamos para casa já estou cozinhando
 09 tinha muita comida tinha pipoca, picole, podim,
 10 tinha muitas coisas gostosas de mai tinha
 11 muitos animais FIM

TEXTO G2t18

Legenda: *Dêixis Textual —

*Dêixis Modal

Cavalcante (2011) afirma que os dêiticos textuais se orientam pela posição do último enunciado no cotexto, tomando como ponto de origem da enunciação o modo de organização das palavras no espaço do cotexto. Assim, as coordenadas de começo, meio e fim, antes e depois, acima e abaixo, são realizadas linearmente, uma vez que o locutor faz uso de enunciados no espaço/tempo do cotexto, como salientam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Identificamos no corpus 7 (sete) textos com a expressão “fim”, sendo essa a única forma utilizada para a dêixis textual encontrada nos textos. Quanto a esse mecanismo, dêixis textual, Cavalcante (2011) esclarece ainda, que serve para indicar os segmentos, locais/momentos do próprio texto em que são utilizadas as expressões.

Encontramos ainda no texto G2t18, em relação ao processo da dêixis, uma situação diferente na função de seu uso no que refere a expressão “assim” (linhas 7 e 8), destacada no texto. Segundo Fonseca (1992), tal expressão seria um exemplo de um tipo de dêixis modal, porém, há muitas discussões acerca desse tipo dêitico. Seria tal expressão apenas uma dêixis modal? Fica essa questão para outros estudos. Trouxe à tona para evidenciar esse modo diferente de chamar a atenção do espaço dêitico. Cavalcante (2007, p.

205) sinaliza o uso dêitico da expressão ‘assim’, já que “pressupõe um narrador que se localiza fisicamente no espaço da narrativa e que aponta para o personagem, provocando no leitor a impressão de que ele próprio está diante dele”.

Quanto a dêixis de memória, identificamos apenas uma ocorrência nas produções das crianças, conforme mostra os dados apresentados no gráfico 14.

Temos no trecho, destacado no texto G2t09, uma dêixis de memória. Cavalcante (2011, p. 113), a define como, “aquela em que através do uso dêitico de algum elemento do cotexto, convida-se o coenunciador a buscar, nos arquivos de sua memória, um conhecimento partilhado sobre um referente não mencionado no cotexto”. No trecho destacado, “você que sabe” (linhas 2 e 3), o locutor suscita o compartilhamento com o seu interlocutor de buscar, na memória, o objeto referido, nesse caso, o de experimentar a situação de ‘ficar o dia todo longe de quem se quer bem’.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p96) esclarecem que o “referente evocado é tão evidente para o enunciador que é como se já tivesse sido mencionado no contexto. O destinatário tem a impressão de que a informação lhe é imediatamente acessível”.

Vejamos esse fenômeno no texto G2t09.

| | |
|----|--|
| 01 | eu e minha família |
| 02 | um dia eu passei o dia todo você |
| 03 | que sabe legal demais mais eu |
| 04 | li que com falta de vozes muito |
| 05 | longi de vocês eu fui entendido bem |
| 06 | quedo menos enum praquê eu |
| 07 | fiquei com medo ai não fui mais |
| 08 | mais no retras eu fui cu mamãe |
| 09 | mais com medo idimais eu vomitei |
| 10 | nu ano que vai eu não vou praquê |
| 11 | eu vomitei amãe mal qui disse |
| 12 | mais eu não sei e xato gacalor |
| 13 | eu vou fica incasa eu tima veis |
| 14 | fi |

TEXTO G2t09

Legenda: *Dêixis de Memória

Quanto aos tipos de dêixis social e temporal, não encontramos nenhuma ocorrência de expressão referencial nos textos desse grupo, GII. Em relação a dêixis temporal, vista como indicadora também de ostensão, assim como os dêiticos espaciais, por apontar para um lugar e fixar uma fronteira de tempo que toma por referência o posicionamento do “eu” falante no momento comunicativo (CAVALANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Observamos nas produções textuais escrita das crianças que esse tempo enunciativo é marcado, principalmente, pelos tempos verbais do pretérito perfeito, por marcar uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente.

Diante de tudo aqui posto, parafraseamos sobre o que Ciulla (2007) diz a respeito do uso dêitico no texto literário, diríamos que não se trata apenas de ser ou não ser literário o texto, mas o que processo dêitico é capaz de fazer quando se está diante de um texto. No texto, somos projetados a ir para outros lugares, que não é o lugar onde nós estamos, que não é onde se encontra ancorado pelas coordenadas da situação concreta, mesmo assim, o eu-aqui- agora, marcado pelas expressões referenciais, possibilitam a transportação para esse lugar ausente. Tal situação, aqui nesse trabalho, nos foi proporcionada ao analisarmos as produções textuais das crianças. Sintetizamos, na tabela 6, os mecanismos evidenciados no processo referencial dêitico desse grupo GII.

Tabela 6 - Comparativo de ocorrências do Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças do GII

| Fenômenos comuns nas produções textuais | Fenômenos diferentes nas produções textuais |
|--|---|
| Ocorrência da dêixis pessoal marcada, principalmente, pelo pronome substantivo “EU” | Ocorrência da dêixis pessoal marcada por sintagma nominal “a gente” com função de pronome substantivo – em 01 texto |
| Ocorrência da dêixis pessoal, marcada por elipse, do pronome substantivo “EU” | Ocorrência da dêixis pessoal marcada pelo pronome “você” – em 02 textos |
| Ocorrência da dêixis temporal marcada pelo tempo verbal, principalmente, pelo pretérito perfeito | Ocorrência da dêixis textual, marcada, somente, com a expressão “fim” – em 07 textos |
| Ocorrência da dêixis espacial com função dêitica/anafórica, marcada, quase sempre, pelo sintagma adverbial “lá”. | Ocorrência da dêixis espacial marcada pelo sintagma adverbial, “lá”, somente com função dêitica – em 01 texto |
| | Ocorrência da dêixis de memória – em 01 texto |

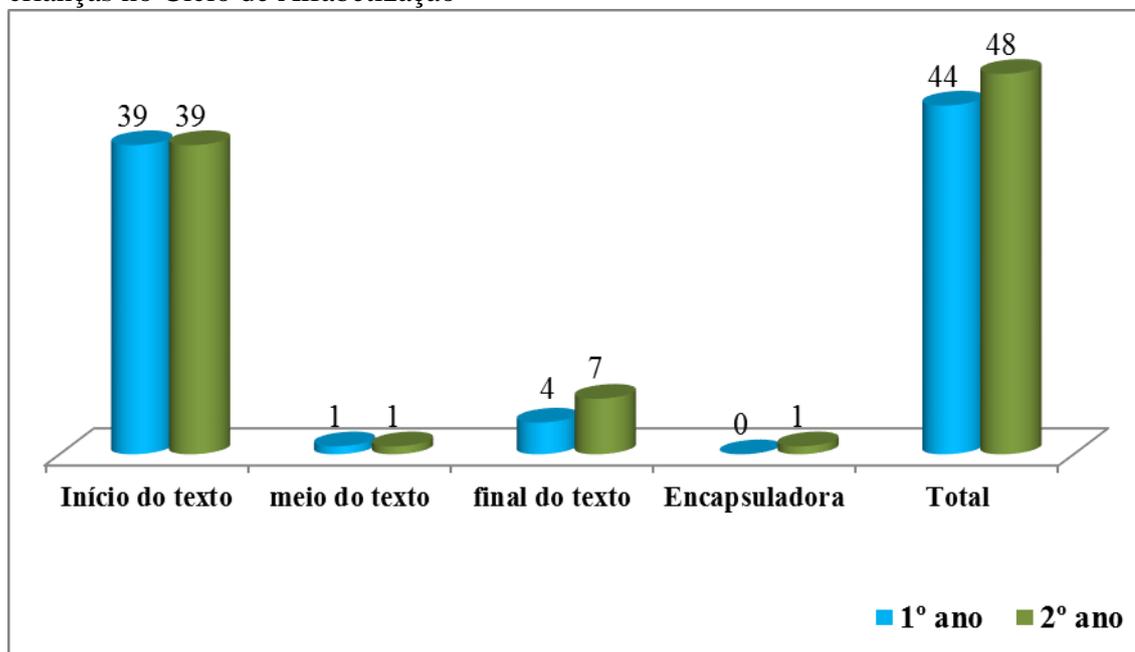
Fonte: Elaborada pela autora.

4.1.4 Comparativo dos mecanismos referenciais utilizados nas produções textuais do GI e GII no Ciclo de Alfabetização

Ocupar-nos-emos, nesta seção, da análise comparativa de como as crianças do GI e do GII utilizam os processos referenciais em suas produções textuais escritas para atribuir sentido. Podemos vislumbrar que os resultados das ocorrências dos processos da referenciação no Ciclo de Alfabetização corroboram com as hipóteses de que à medida que a criança vai adquirindo diversos conhecimentos da língua escrita mais mecanismos de referenciação surgem em seus textos, e que os fenômenos referenciais usados na produção textual escrita são mecanismos importantes para o desenvolvimento e o encadeamento das ideias e para o sentido atribuído ao texto. É o que iremos discorrer, a partir de cada processo referencial.

No que se refere ao processo de introdução referencial, percebemos que o seu uso nas produções textuais escritas das crianças tanto do GI como do GII não diferem muito, conforme mostra o gráfico 16.

Gráfico 16 - Processo Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

Esse gráfico nos mostra que a maneira como o grupo GI e o GII utilizam a introdução referencial é muito similar. Tal similaridade se justifica pela própria função desse processo que é o de introduzir referentes ao texto, não sendo, desse modo, tão diferente como os produtores mais experientes assim também o fazem.

Para além desse gráfico, vimos no final da análise de cada grupo uma tabela. Nas tabelas 1 e 4, já apresentadas, percebemos como as crianças se utilizaram desse processo para introduzir os referentes, sintetizando-os na tabela 7.

Tabela 7 – Comparativo do Processo Introdução Referencial nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização

| Achados Comuns do GI e GII | Achados Diferentes do GI e GII |
|--|--|
| Introdução no texto com o pronome substantivo “EU” | GI – Referente apresentado somente no final do texto, porém, desencadeou toda a rede referencial |
| Introdução no texto com o pronome substantivo “EU” por elipse | GII – Introdução Referencial por encapsulamento |
| Referente não introduzido no texto por meio de expressão referencial | |

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos dados apresentados na tabela 7, observamos que as escolhas e as estratégias de organização dos textos são semelhantes ao mesmo tempo que são diferentes. Assemelham-se em relação aos mecanismos do uso do pronome substantivo “EU, como também por elipse que aparecem como formas centrais na introdução dos referentes em ambos os grupos. Acreditamos que tais ocorrências se dão pelo fato da própria proposta de atividade solicitada às crianças, como já discutimos nas análises em cada grupo.

Porém, o fato de as crianças introduzirem referentes, não introduzidos por meio de uma expressão referencial, acreditamos que seria um modo complexo para escritores iniciantes, mas as produtoras dos textos nos fazem refletir que não, e concordamos com Zilles (1993, p. 20) em afirmar que “a presença de um determinado comportamento verbal indica, com relativa segurança, que sua aquisição está se processando”. Isso nos dá pistas de que as crianças estão fazendo uso, testando seus conhecimentos sobre a língua e aprimorando-os, em situações vividas por ambos os grupos, embora em níveis de processamento diferentes.

Quanto ao que se diferem, percebemos que o grupo GI, em três textos, utilizou a estratégia de introduzir um referente e, a partir dele, outros foram acionados, por anáforas indiretas, deixando para o final a confirmação do referente que desencadeou toda a rede referencial do texto, como vimos na análise do GI. Poderíamos pensar que seria algo não possível de se evidenciar nesse primeiro grupo, porém, mais uma vez, as crianças nos deixam

surpresos e nos fazem refletir de que muito já sabem sobre o que dizer e como dizer, basta que tenhamos olhos para ver. Segundo Moura (2002, p. 96) “as produções textuais das crianças revelam uma competência e habilidade crescentes em lidar com a língua escrita, em manipular a construção de sentidos do texto” e isso corrobora com os dados aqui evidenciados.

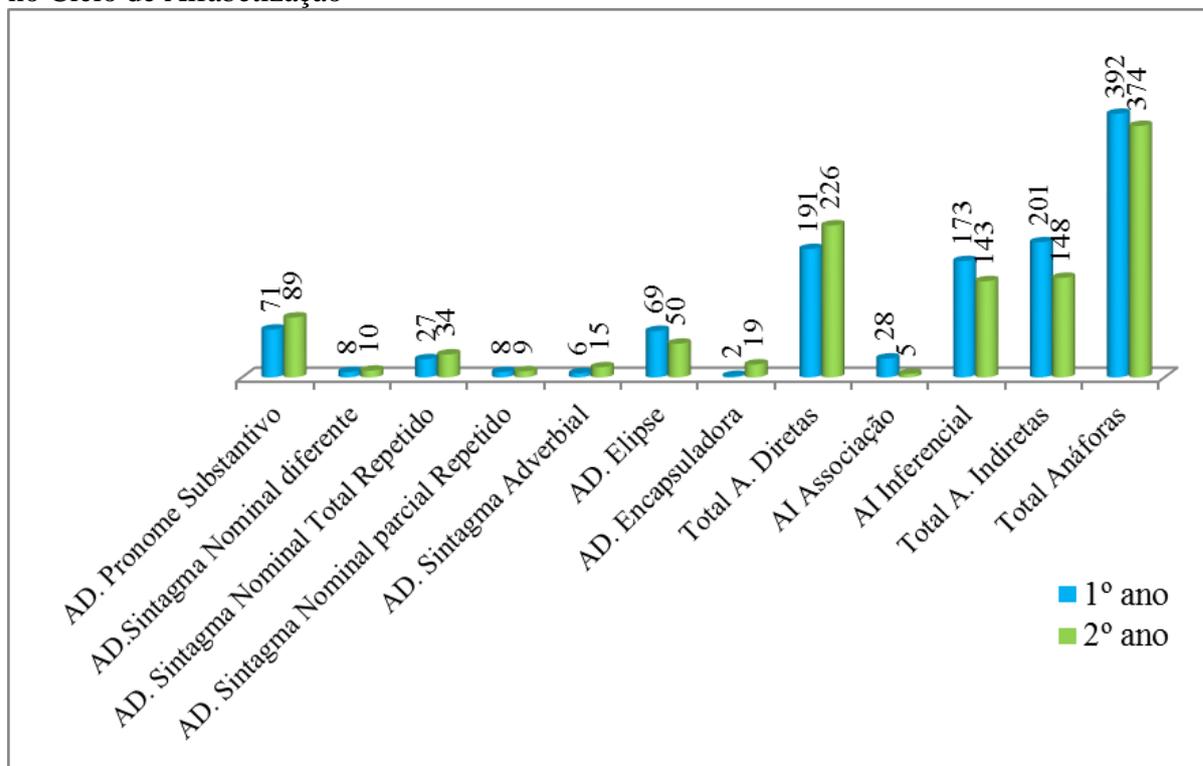
Já discutimos, anteriormente, de que o mecanismo de encapsular não é algo tão simples, uma vez que sua principal característica é sumarizar porções do texto ou até mesmo um texto todo, mas podemos vislumbrar que no GII é um conhecimento da língua que já está em estado de processamento, embora tenhamos evidenciado apenas uma recorrência nesse processo. Contudo, no processo de anáforas, observamos um crescente uso de encapsulamento nas produções textuais das crianças desse grupo, processo esse que discutiremos a seguir. Isso nos leva a concordar com o que diz Kail (2013, p. 94) em que “o domínio gradual das funções intradiscursivas atestado em vários campos da referência permite à criança se valer da linguagem como seu próprio contexto, em função das necessidades de comunicação”. Os dados da pesquisa nos têm mostrado que a criança tem-se utilizado da própria linguagem para criar e testar suas hipóteses a respeito da língua escrita.

Ao analisarmos as quarenta produções textuais escritas das crianças, identificamos que elas fazem uso significativo dos processos referenciais para atribuir sentido à sua produção e atender o propósito comunicativo de sua produção textual. Conforme mostra o gráfico 17, no que se refere ao processo referencial das anáforas, do total de ocorrências, 417 (quatrocentos e dezessete), que correspondem a 54% (cinquenta e quatro) são de anáforas diretas (AD) e 349 (trezentos e quarenta e nove), 46% (quarenta e seis), são de anáforas indiretas (AI). No GI foram identificadas 191 (cento e noventa e uma) ocorrências, que correspondem a 49% (quarenta e nove) são de anáforas diretas e 201 (duzentos e uma), 51% (cinquenta e um), são de anáforas indiretas. Já no GII, identificamos 226 (duzentos e vinte e seis) ocorrências, que correspondem a 60% (sessenta) são de anáforas diretas e 148 (cento e quarenta e oito), 40% (quarenta), são de anáforas indiretas.

Observamos, quanto ao uso das anáforas, que o GI utilizou uma quantidade maior de anáforas indiretas, enquanto que o GII utilizou uma quantidade maior de anáforas diretas. Esses dados nos fazem refletir: o que implica o uso de um mecanismo anafórico direto em detrimento de um mecanismo anafórico indireto no Ciclo de Alfabetização? Questão essa que pretendemos responder ao final da análise dos dados.

Vejamos o gráfico 17.

Gráfico 17 - Processo Referencial por Anáforas nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

Consideramos, assim como Calkins (1989), que o trabalho e a compreensão da linguagem das crianças desde cedo seja essencial, basta ver as mudanças que elas realizam em seus textos, pois revelam diversas de suas reflexões sobre o sistema linguístico, bem como representam uma força que impulsiona o crescimento pessoal delas. Essa força é cada vez mais evidente em suas produções, como podemos ver nesses dados.

Os mecanismos utilizados nas anáforas diretas, do total do GI e GII, evidenciamos nos dados já apresentados que os mecanismos mais utilizados em relação as anáforas diretas se dão via pronome substantivo, por elipse e por sintagma nominal totalmente repetido, em ambos os grupos. Esses resultados, principalmente os mecanismos por elipse e sintagma nominal repetido, também foram encontrados na pesquisa de Andrezza (2004). Segundo a pesquisadora, o uso desses mecanismos estão relacionados ao processo inicial de aquisição da língua escrita. Ressalta ainda que o mecanismo de elipse é uma forma mais elaborada, em que a ausência de um termo não causa problema à compreensão do texto, pois embora a expressão não esteja explícita no texto faz parte da memória textual.

Ainda sobre o uso desses mecanismos nos grupos GI e GII, questionamos no início das análises do GI se havia alguma relação entre eles, pronome substantivo, elipse e sintagma nominal totalmente repetido, para que seus usos fossem tão recorrentes nas

produções textuais no Ciclo de Alfabetização. Podemos inferir, hipoteticamente, diante das análises feitas, partindo das ideias de Kail (2013) que à medida que a competência narrativa é atualizada em um domínio progressivo do uso de marcas plurifuncionais (os pronomes) já conhecidos em um sistema unificado, isso faz com que a criança passe de um uso essencialmente dêitico e contextual do pronome para uma fase de uso repetido e rígido, como o que elas realizaram em suas produções.

Além desses mecanismos, evidenciamos um crescimento significativo do uso das expressões referenciais adverbiais e da anáfora encapsuladora no GII, de acordo com o gráfico 17.

Partindo do já exposto acima, acreditamos que esse número significativo de ocorrências do pronome “EU” deve-se, também, à própria proposta da atividade solicitada à criança, como já apontamos nas análises dos grupos. A proposta solicitava que a criança relatasse o que foi vivenciado por ela e sua família em um dia no parque, logo tal atividade nos dar indícios de prever que, em seu texto, a criança esteja constantemente presente no texto através do pronome “EU”, seja ele graficamente marcado no texto, por uma expressão referencial, ou não, por elipse. Como afirma Cardoso (2000, p.185) “ao contar algo que vivenciou, a criança ativa um tipo específico de memória, muito vinculada à emoção, e isso ela deixa transparecer, de modo claro, na fase inicial de sua escrita”.

Observamos ainda no gráfico 17, embora nos grupos GI e GII os mecanismos mais utilizados de AD sejam os mesmos, percebemos o uso de novas expressões referenciais no GII e uma maior variação de outras expressões referenciais por pronome substantivo no GII, como o uso da expressão referencial “ELE”, “VOCÊ” e “NÓS” (comparar os gráficos 4 e 11). Esses dados nos levam a confirmar, parcialmente, a hipótese de que conforme o ano o aluno utiliza com maior frequência determinados mecanismos de referência para atender o seu propósito comunicativo na produção do texto escrito. Isso tudo nos dá subsídios para buscar compreender que “pensar sobre a linguagem da criança contribui para entender o funcionamento da linguagem humana”. (DEL RÉ, 2014, p. 18) Como nós recorremos a ela para explicitar pensamentos, ideias, necessidades, etc, para comunicar.

A partir da análise, minuciosa, desses dados evidenciamos ainda modos distintos do uso do processo referencial das anáforas nos grupos GI e GII.

Vejamos o texto G1t01.

01 Hoje **eu** fui pro Parque Com a mia
 02 familia **e** **eu** briguei no encanador
 03 e tambem briguei no baboso
 04 **e** **eu** fui com a mia mãe **e** com o
 05 meu pai **e** **eu** ateu comer basteu com
 06 a mio familia **e** **eu** vi uma girafas
 07 e os brinquedo muito legais **e** **eu**
 08 vi brinquedo como montanha
 09 russa

TEXTO G1t01 Legenda: *Introdução Referencial **○** *Anáfora Direta **□** *Conjunção Aditiva **○**

No grupo do GI a retomada do pronome substantivo “EU” é, quase sempre, precedida pela conjunção aditiva ‘e’, possibilitando uma fluidez (contínua) ao texto. Cardoso (2000) identificou que as crianças, na linguagem oral, utilizam a conjunção aditiva “e” para estabelecer a coesão. Acreditamos que a criança queira evidenciar que o texto precisa estar todo ligado (conexo) e utiliza tal estratégia como meio de deixar isso visível. O conhecimento da linguagem oral que a criança já possui influenciando a linguagem escrita. Moura¹¹ (2002) aborda que essa seja a forma, utilizar o conectivo “e”, que a criança encontra na tentativa de marcar a sucessividade de ações da história, da narrativa.

Já nos textos do GII, em sua maioria, as crianças utilizam estratégia diferente, como veremos no texto G2t04.

Percebemos, no grupo GII, que as retomadas a partir das expressões referenciais, quase sempre demarcam uma pontuação. Ferreiro (1996) relata que a função desse enquadramento poderia ser assumida pela pontuação, porém como a criança ainda não desenvolveu o conhecimento de pontuar, se utiliza de outras estratégias gráficas capazes de indicar as fronteiras nos diferentes modos de enunciar, podendo essa estratégia ser uma delas. Portanto, podemos inferir que, aqui, as anáforas diretas estariam cumprindo além de uma função de retomada do referente, uma função de demarcação de pontuação.

Seria essa estratégia uma das justificativas para o maior uso das anáforas diretas nas produções textuais das crianças desse grupo, visto que seu uso está atrelado aos propósitos comunicativos/enunciativos das crianças, extrapolando os limites do processo

¹¹ Para estudo mais detalhado a respeito das relações aditivas “e” em narrativas de crianças no processo inicial da escrita, ver Moura (2002), tese de doutorado/UFC.

anafórico: o de promover a progressão referencial. Reforçamos a situação descrita com a hipótese constatada na pesquisa de Moura (2002), de que nas orações sem conectivos existe sempre a presença de elementos anafóricos responsáveis pela união de proposições inteiras a outras.

Vejamos o texto G2t04.

01 *varque de dizer vamos*

02 *eu vi o brinquedo ele é muito legal*

03 *é muito divertido eu passei a tarde*

04 *toda lá lá tem piscina eu também*

05 *vi o brinquedo os brinquedos é muito*

06 *legal eu gostei de ir pra lá*

07 *eu também gostei de lá agente foi no*

08 *domingo eu comi carne assada é algodão*

09 *doce eu passei muito tempo lá*

10 *eu comi suco de maracujá é muito*

11 *bom lá*

TEXTO G2t04 **Legenda:** *Introdução Referencial  *AD  *AD indicativa de demarcação de pontuação  *Elipse  *Dêixis 

Ferreiro (1996, p. 158) nos instiga a mais uma reflexão a respeito dessa repetição dos referentes, ao dizer que nos “textos infantis as repetições poderiam estar cumprindo funções organizadoras do texto”. Poderíamos, desse modo, assumir isso como mais uma das possíveis hipóteses, levando em consideração o uso recorrente das crianças pela retomada anafórica, principalmente, pelo pronome substantivo, a elipse e o sintagma nominal total repetido, como demonstraram os dados da pesquisa em ambos os grupos.

Quanto ao mecanismo de anáfora encapsuladora, conforme o gráfico 17, evidenciamos no GII 19 (dezenove) ocorrências no total e 11 (onze) textos do corpus apresentaram esse mecanismo, enquanto que no GI identificamos apenas duas ocorrências. Indagamos, no decorrer da análise, de que realizar encapsulamento poderia ser um mecanismo mais complexo, exigindo do produtor de texto escrito um conhecimento cognitivo mais aguçado, já que seu uso mais recorrente se dar no GII.

Tal mecanismo exige do produtor de texto uma atitude mais reflexiva, como dizem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), de voltar-se para o seu próprio dizer. Além

da sua função de encapsular diferentes extensões do texto, ele exerce outras funções, como a intenção de fixar um posicionamento e, ao mesmo tempo, engajar e conquistar o leitor para sua adesão. Acreditamos que as crianças do GII já começaram o processamento desse conhecimento da língua, pois concordamos com Moura (2002, p. 94) quando diz que “à proporção que as crianças vão tendo maior domínio da língua escrita, vão lapidando suas produções e empregando construções mais complexas em seus textos”. Isso é o que tem nos revelado os dados ao longo da análise.

Após a análise dos dados, voltamos à pergunta inicial: o que implica o uso de um mecanismo anafórico direto em detrimento de um mecanismo anafórico indireto no Ciclo de Alfabetização?

Acreditamos que independente de estar ou não no Ciclo de Alfabetização, uma vez que percebemos formas distintas no modo de retomar o referente por meio de anáforas, o uso de AD em detrimento de AI estaria mais atrelado ao propósito comunicativo do enunciador e das estratégias utilizadas por ele em fase de suas hipóteses em relação à escrita. Não podemos desconsiderar que ambos os grupos GI e GII se encontram em níveis diferentes no desenvolvimento da língua escrita. Ferreiro (1996) sugere que possamos desvelar, com os olhos dos produtores desses textos, as funções diversas que esse fenômeno poderá cumprir no desenvolvimento da competência textual. Logo, a forma como dispomos o dizer no texto, diz muito sobre o modo como organizamos as ideias, no texto, em função de um querer dizer, como nos comportamos diante desse querer dizer, que marcas deixamos expressas explicitamente ou implicitamente.

Ao longo das análises das produções textuais escritas, temos legitimado o quanto a referenciação é um processo dinâmico. Por assim o ser, evidenciamos no estudo do processo anafórico, embora não seja o foco da pesquisa, que uma expressão referencial ao ser retomada poderá designar mais de uma entidade, não ficando preso a uma forma. Podemos observar tal fenômeno no texto G2t12.

A expressão referencial “meu pai” (linha 5) retoma entidades diferentes, uma vez que “meu” retoma o referente “eu” (linha 2), anáfora direta por pronome substantivo, enquanto que a expressão “pai”, está ancorado no referente “parque de diversões” (linha 1), portanto, anáfora indireta. Podemos inferir que a expressão referencial “meu pai” possui uma retomada direta e ao mesmo tempo indireta. Vale frisar, que nessa pesquisa, consideramos nos dados, em relação as anáforas, a expressão como um todo, ou seja, o possessivo (meu/minha) junto com o sintagma nominal. Salientamos que tal fenômeno merece um estudo e uma

descrição mais minuciosa em trabalhos futuros, principalmente, na estreita relação entre a anáfora e a dêixis (pronomes possessivos). Vejamos o texto G2t12.

Parque de diversões

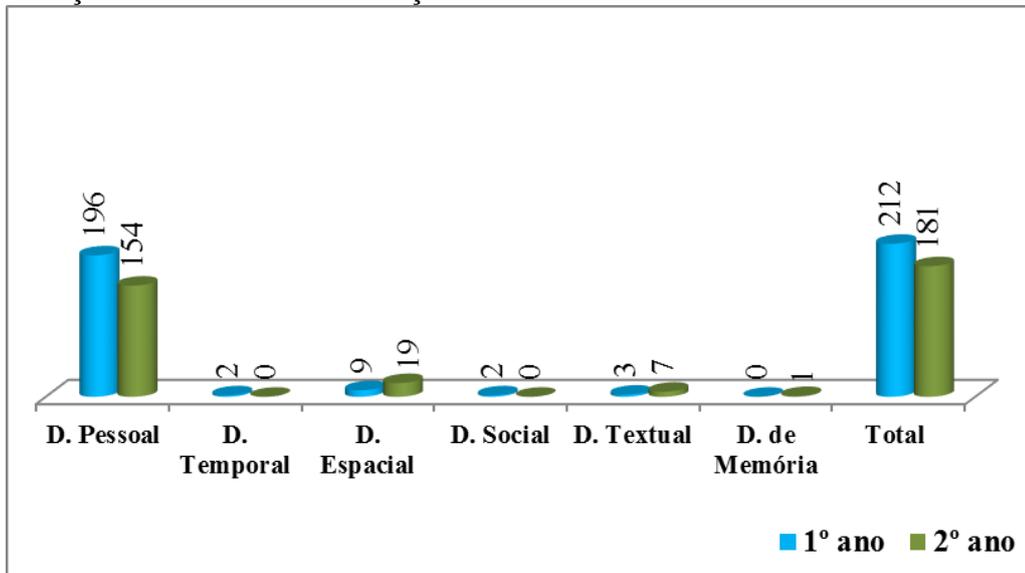
01 O parque é bom é legal eu vi minhocão e
 02 mais coisa bom e legal ele veio para o arceate
 03 eu vi um brocado de coisa legal é muito legal.
 04 eu come algodão doce Pipoca. meu pai se
 05 admirou que viu eu andando no carrinho no
 06 Parque de diversões é muito é muito legal foi
 07 muito legal estava todo gostoso.
 08

TEXTO G2t12 Legenda: *Expressão Referencial *Anáfora Direta *Anáfora Indireta

Quanto ao processo da dêixis, o gráfico 18 nos revela que o modo como o grupo GI e o GII o utilizaram é muito semelhante, visto que esse processo tem como principal função focar a atenção para o locutor em um tempo e um espaço, justificando desse modo a semelhança de seu uso entre os dois grupos e até entre os produtores textuais mais experientes.

Vejamos o gráfico 18.

Gráfico 18 - Processo Referencial da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

Para além desse gráfico, vimos no final da análise de cada grupo uma tabela. Nas tabelas 2 e 5, já apresentadas, percebemos como as crianças se utilizaram desse processo para chamar a atenção para a ação interlocutiva. Vejamos a síntese na tabela 8.

Tabela 8 – Comparativo do Processo da Dêixis nas produções textuais escritas das crianças no Ciclo de Alfabetização

| Achados Comuns do GI e GII | Achados Diferentes do GI e GII |
|---|---------------------------------------|
| Ocorrência da dêixis pessoal marcada, principalmente, pelo pronome substantivo “EU” e também de forma elíptica | GI – Ocorrência da dêixis social |
| Ocorrência da dêixis espacial com função dêitica/anafórica, marcada, quase sempre, pelo sintagma adverbial “lá” | GII – Ocorrência da dêixis de memória |
| Ocorrência da dêixis temporal marcada pelo tempo verbal, principalmente, pelo pretérito perfeito | |
| Ocorrência da dêixis textual, marcada, somente, com a expressão “fim” | |

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos dados apresentados na tabela 8, observamos que as escolhas e as estratégias de organização nos textos dos grupos GI e GII em todos os processos da referenciação têm foco central o uso da expressão “eu”, seja ele expresso ou através de elipse. Isso reforça ao que temos dito, de que a proposta da atividade solicitada às crianças poderia ter proporcionado o uso extensivo do pronome substantivo pessoal, da dêixis pessoal. Logo, esses dados reforçam o que Fayol (2014) diz a respeito do emprego dos pronomes e artigos definidos, e que concordamos, que as crianças os empregam de maneira tipicamente dêitica. Isso porque a evolução das expressões referenciais nas produções evidenciam o caráter precoce do modo de referência ligado à situação imediata. É perceptível que a criança se transporta para sua produção escrita – ela não consegue ficar camuflada no seu discurso, como diz Del Ré (2014, p.52), “a produção escrita é uma atividade em que emerge a singularidade dos sujeitos”. Isso revela o quanto o processo de produção textual é marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um outro, como ressaltam Costa Val e Rocha (2008), não podemos ignorar esse ponto de vista, nessa pesquisa.

Observamos nos grupos GI e GII poucas expressões referenciais nos textos das crianças que demarcavam o tempo. Podemos vislumbrar a marcação temporal a partir dos tempos verbais que em sua maioria se davam no pretérito perfeito. Esse tempo verbal, segundo Fiorin (2016), ocupa duas funções: a função de anterioridade em relação a um momento de referência presente e a função de concomitância em relação a um momento de referência do pretérito. A criança narra relatando algo já vivido, porém, em alguns momentos, ainda inacabado. Para Landsmann (1998) o uso do verbo no passado nas narrativas produzem uma dupla ancoragem temporal, sendo uma correspondente aos acontecimentos do relato e a outra as transcrições dos discursos dos participantes no relato. Kail (2013) em suas pesquisas evidenciou que as marcas temporais verbais, nas produções das crianças, adquirem funções discursivas em torno dos sete anos, período esse o qual o grupo GII se inclui.

Já à dêixis espacial, em ambos os grupos, quase que exclusivamente, as crianças optaram pela expressão lá e quase todas suas ocorrências se deram de forma híbrida, ou seja, anafórica e dêitica, exceto em um texto.

Em relação à dêixis textual, evidenciamos nos grupos apenas a expressão “fim” com função dêitica, uma vez que apontava para o enunciador dando a entender de que estava concluindo o texto.

Quanto ao que se diferem, percebemos que o grupo GI, utilizou a dêixis social, demarcando em seu texto um ponto de vista, enquanto que no GII uma criança utilizou a dêixis de memória, levando o interlocutor buscar na memória alguma situação relacionada ao que estava sendo relatado no texto.

Concordamos com Cavalcante (2011), quando diz que as funções exercidas pelos dêiticos no discurso, além de somar, também se integram às demais funções anafóricas e, porque não dizer, aos demais processos referenciais (introdução referencial e anáfora) acumulando e proporcionando, por vezes, certos efeitos de expressividade, de emotividade, de (des)comprometimento, além de outras motivações estilísticas e/ou modalizadoras do discurso para atender seus propósitos comunicativos/enunciativos.

Esses dados nos revelam e confirmam, em parte, a hipótese de que os alunos já dominam e possuem um suporte significativo e variado de expressões referenciais em suas produções textuais escritas, que variam conforme o ano. Compartilhamos com o que diz Calkins (1989) que a visão das crianças no que diz respeito à escrita tende a mudar, à medida que crescem e se tornam mais experientes como produtoras. Contribui para isso o fato de elas ganharem mais competência e confiança em sua própria escrita, desenvolvendo estratégias e começando a internalizar questões que podem surgir a partir do texto.

Após essa análise podemos confirmar a hipótese de que os fenômenos referenciais usados na produção textual escrita são mecanismos importantes para o desenvolvimento e o encadeamento das ideias e para o sentido atribuído ao texto, seja ele de produtores experientes ou iniciantes no processo de aquisição da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar como se dá o processo de referenciação na produção textual escrita de alunos no Ciclo de Alfabetização. Desta preocupação inicial, surgiram quatro questões centrais: 1) como ocorre o processo de referenciação na produção textual escrita de alunos no Ciclo de Alfabetização? 2) o uso de maior frequência de mecanismos referenciais na produção textual escrita, no Ciclo de Alfabetização, depende do ano de escolaridade do aluno? 3) o uso variado de expressões referenciais na produção textual escrita, no Ciclo de Alfabetização, depende do ano de escolaridade do aluno? 4) os mecanismos referenciais usados na produção textual escrita dos alunos no Ciclo de Alfabetização podem influenciar o desenvolvimento e encadeamento das ideias e o sentido do texto?

Sobre a primeira questão, cremos que foi possível confirmar nossa hipótese inicial: a de que à medida que a criança vai adquirindo diversos conhecimentos da língua escrita mais mecanismos de referenciação surgem em seu texto. De posse desta constatação, pudemos vislumbrar nas produções textuais escritas diferentes mecanismos e estratégias utilizadas pelas crianças para atender o propósito comunicativo/enunciativo.

Já em relação à segunda questão, nossa hipótese de trabalho era a de que conforme o ano, o aluno utiliza com maior frequência determinados mecanismos de referenciação para atender o seu propósito comunicativo na produção do texto escrito. No 1º ano, elas utilizam as anáforas diretas, repetindo a expressão referencial, e no 2º ano fazem uso de anáforas encapsuladoras. Por um lado, podemos dizer que a hipótese foi confirmada, pois nossa análise mostrou que nas produções textuais escritas do GI o uso da anáfora direta possui um percentual significativo de repetição do mesmo sintagma nominal, porém, não é um mecanismo utilizado somente pelo GI, como podemos evidenciar nos dados, uma vez que o GII também fez uso recorrente desse mecanismo. Por outro lado, as anáforas encapsuladoras tiveram seu maior uso no grupo GII, enquanto que no GI observamos apenas duas ocorrências.

Quanto ao terceiro questionamento, levantamos a hipótese de que os alunos já dominam e possuem um suporte significativo e variado de expressões referenciais em suas produções textuais escritas, que variam conforme o ano. Acreditamos que também essa hipótese foi confirmada, já que identificamos uma variação maior de expressões referenciais no GII, além das já utilizadas pelo GI.

Em relação ao quarto questionamento, levantamos a hipótese de que os fenômenos referenciais usados na produção textual escrita são mecanismos importantes para o desenvolvimento e o encadeamento das ideias e para o sentido atribuído ao texto. Após o estudo dos dados, a hipótese foi confirmada e acreditamos que vai além do uso de produtores iniciantes, nesse caso as crianças do Ciclo de Alfabetização, mas serve como cerne essencial de toda e qualquer produção textual.

Com base nas discussões realizadas nessa pesquisa, é perceptível como a atividade de produção textual é essencial para a construção e reelaboração dos saberes, pois a partir da linguagem nos constituímos como sujeitos. Não basta apenas saber o que escrever, mas também para quem e para que escrever. É a partir de uma intenção comunicativa que o sujeito realiza suas escolhas, ativando diferentes conhecimentos independentes de sua natureza. Concordamos e constatamos nessa pesquisa o que Moura (2002, p.104) afirma: “as produções textuais das crianças revelam uma competência e habilidade crescente em lidar com a língua escrita, em manipular a construção de sentidos do texto”.

Vimos que o processo de referenciação contribui de forma significativa para tal atividade, dentro do espaço discursivo. É a partir dele que buscamos os mecanismos para dar sentido à produção, para ressignificá-la, sempre de forma dialógica, numa via de mão dupla. Trouxemos também indagações a respeito das estratégias de referenciação que os alunos utilizam para melhor expor o seu dizer. É possível observar que eles já possuem um conhecimento (suficiente) da Língua Portuguesa, principalmente, no que diz respeito às marcas discursivas para atingir seu propósito comunicativo, embora haja, e isso é aceitável, especificidades no modo de produzir seus textos.

Conceber a produção de linguagem uma atividade interativa para a produção de sentidos requer um olhar diferenciado no processo de produção textual. Nesse sentido, a atividade de produção textual é uma atividade potencial que deverá ser realizada, no âmbito escolar, com mais seriedade visando que o aluno apreenda os diferentes mecanismos e sentidos que nela perpassam para gerar e desenvolver conhecimentos. Acreditamos que uma das contribuições dessa pesquisa é levantar reflexões para o olhar do professor na atividade de produção textual e do retorno que tais produções textuais dará como suporte para o redimensionamento de seu planejamento pedagógico. Assim como Costa Val e Rocha (2008, p. 65), acreditamos que “os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas e apropriadas para o professor monitorar o seu trabalho e o desenvolvimento dialógico ativo com os sujeitos aprendizes”.

Percebemos, diante das análises realizadas, que as crianças do Ciclo de Alfabetização, mesmo estando em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, já possuem conhecimento suficiente dos mecanismos referenciais que podem utilizar em um texto escrito para atender seu propósito comunicativo/enunciativo. Essa atividade de produção textual revela de forma substancial que a criança tem sim o que dizer, para quem dizer e para que dizer, cada uma a seu modo.

Como enfatizamos no capítulo 4, não foi nossa pretensão, nesse trabalho, esperar que as produções textuais das crianças estivessem no padrão de uma norma adulta (FERREIRO, 1996), de escritores experientes, ou seja, que as crianças soubessem fazer aquilo que estavam em fase de aprendizado, aprendendo a fazer. Sobretudo, seria inadequado aplicar a este material, como diz Ferreiro (1996), os juízos de uma norma adulta concebida como universal, inapelável e absoluta. Interessou, sim, tentar compreender como a criança utiliza determinados mecanismos referenciais e não outros e que nos dessem acesso indireto qual pode ser sua importância evolutiva para a produção do texto.

Isso nos leva a uma reflexão pertinente no que diz respeito ao uso da linguagem pela criança, conforme relata Del Ré (2014). Para a autora, a linguagem, a língua e a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), que são ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem, bem como constituem um modo de ser e habitar o mundo. Desse modo, é fundamental que possamos compreender a linguagem da criança e enxergá-la como sujeito que enuncia e que habita o mundo com voz própria, ao enunciar.

Esse processo de constituição do sujeito da e pela linguagem se dá desde sempre, nas relações interacionais vivenciadas, as quais a todo momento as crianças mobilizam diferentes estratégias e realizam escolhas para melhor expor o seu dizer, adequando-o à situação enunciativa/comunicativa. Podemos constatar, nesse estudo, o importante papel da referenciação e de como as crianças a utilizam para atribuir e dar sentido ao texto, no Ciclo de Alfabetização, pois acreditamos que os postulados da referenciação podem oferecer novas perspectivas à atividade de produção textual desde o Ciclo de Alfabetização.

Vislumbramos isso nas análises, uma vez que evidenciamos especificidades no modo de transpor os conhecimentos, conforme o ano de escolaridade ou o nível de aprendizagem em que a criança se encontra. Partindo dessa análise, que muito nos mostrou como a criança processa a referenciação em seu texto escrito, realizando o entrelaçamento dos processos numa rede de relações para dar sentido ao texto, para fazer-dizer, compartilhamos com a ideia de Cavalcante e Santos (2012, p. 679) que “trabalhar com a referenciação em sala

de aula, portanto, significa formar leitores e produtores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica das estratégias textual-discursivas”.

Acreditamos que conseguimos adentrar minimamente nesse universo que é a referência e vasculhar, mesmo que pouquinho, sobre os modos como se dá, de como a criança em processo de aquisição da escrita a utiliza e para que a utiliza. Esperamos ter deixado, aqui, muitas outras indagações para trabalhos futuros, como, por exemplo, em relação ao processo de encapsulamento nas introduções referenciais e anafóricas nas produções textuais das crianças.

A pesquisa em questão contribuirá para que possamos conhecer melhor como se constitui o processo de referência na produção de texto escrito do Ciclo de Alfabetização, com o intuito de colaborar com a construção de uma prática educativa consciente do ensino da língua, dando subsídios teóricos e reflexivos para a formação continuada de professores, numa perspectiva de um trabalho mais efetivo e expressivo da atividade de produção textual, e que contribua, de fato, para a melhoria de práticas de aprendizagens significativas dos sujeitos e, logo, com a qualidade do ensino em Língua Portuguesa das escolas, porque “alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura”. (COSTA VAL; ROCHA, 2008, p. 106)

REFERÊNCIAS

- ANDREAZZA, Pedro Vilde. **A coesão referencial em textos de aprendizes da escrita**. 2004. 134 p. Dissertação (mestrado em Letras/ Estudos Linguísticos) Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR. 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parabólica Editorial, 2009.
- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la reference et stratégies de désignation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n. 23. Neuchâtel, 1995, 1995. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (Org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Estratégias de Ensino, 10)
- _____. **Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle**. 349 f. Tese (doutorado) – Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 1995.
- ARAÚJO, Everaldo Lima de. **ERA UMA VEZ...** Coesão e Legibilidade nas Histórias Infantis para Leitores Iniciantes. 2006, 183 f. Dissertação (mestrado em Linguística) Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman, 1981.
- BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral 2**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BERRENDONNER, A. **Pour une macro-syntaxe**. In: *Travaux de linguistique*. Paris, nº 21, p. 25-36, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. (Educação infantil e ensino fundamental). Brasília: MEC/SEB, 2017. (Versão final) Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso: 13 out 2018.
- CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões Indiciais em contextos de uso**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000. Disponível em: <http://www.letrasvernaculas.ufc.br/images/PDF/Teses/tese_monica_magalhaes.pdf>. Acesso: 13 out 2018.

_____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. [et al] (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares vol. 2**: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Referenciação e uso. In: DA HORA, D. (Org.). **Anais do VI Congresso Internacional da Abralin**. João Pessoa: Ideia, p. 2635-2644, 2009. (CD-rom).

_____ e CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26452>>. Acesso em: 05 ago 2017.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017

_____ e SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. Linguagem em (Dis)curso. **Tubarão**, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set/dez, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a02v12n3.pdf>>. Acesso em: 13mai 2017.

_____, FILHO, V. C. e BRITO, M. A. P. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA, A. As expressões referenciais como marcadores da alternância de locutores no discurso literário. In: CAVALCANTE, M. M. [et al] (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares vol. 2**: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____ e MARTINS, Mayara A. Um estudo sobre classificações de tipos dêiticos. **Revista de Letras**. Fortaleza, CE, v. 2, n. 36, p. 78-90, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/31256>>. Acesso em: 30 out 2017.

COSTA VAL, M. da Graça. C. e ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. (Coleção Linguagem e Educação)

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Expressões referenciais, norma linguística e julgamento de (in)adequação. In: CAVALCANTE, M. M. [et al] (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares vol. 2**: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEL RÉ, Alessandra. [et al] (Orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Org. e tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128. (As Faces da Linguística Aplicada).

ESTEVES, Laucenci Barros. **Funções Discursivas dos Processos Referenciais de Encapsulamento em Artigos de Opinião**. 2017, 113 f. Dissertação (mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

EVANGEGISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: Formato Ceale (FAE-UFMG), 1998.

FAYOL, Michel [1947]. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____, [et al] (Orgs.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

FILMORE, C. **Lectures on deixis**. Berkeley: University of California, 1971.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FONSECA, Fernanda Irene. **Dêixis, tempo e narração**. Porto: Fund. Eng. Antonio Almeida, 1992.

FRANCISCHINI, Rosângela. **Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análise de processos de referenciação anáfora em narrativas**. 1998. 354 p. Tese (doutorado em linguística) Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____, (org). **O texto na Sala de Aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001. (Coleção “Na sala de aula”)

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic Development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

HEINEMANN, Wolfgang e VIEHWEGER, D. **Textlinguistik: eine Einführung**. Tübingen, Niemeyer, 1991.

JOLIBERT, Josette e col. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a Construção de Sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **DELTA** vol. 14 special issue. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012> Acesso em: 13 mai 2017.

_____, MORATO. E. M. e BENTES. A..C. **Referenciação e Discurso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marine de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LANDSMANN, Liliana T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LIMA. S. M. C. de. **(Re)categorização metafórica e humor: trabalhando a construção dos sentidos**. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Linguística de Texto: O que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATOS, Janaica. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://>

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35419/5/2018_tese_jgmatos.pdf>. Acesso: 13 out 2018.

MEDEIROS, Neilson Alves de e PRAXEDES, Gualberto Targino. O Processo de Coesão Textual nos Textos Oraís Infantis. **Revista Prolíngua**. Vol 2, n. 2, Jul./Dez. de 2009. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/13436/7632>> Acesso em: 23 mar 2017.

MONDADA, Lorenza. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir**: approche linguistique de la construction des objets de discours. Tese, Université de Lausanne, Lausanne, 1994.

_____. **Destion du topic et organization de la conversation**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, IEL/Unicamp, n. 41, p. 9, 2001.

_____; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003[1995].

MORATO, Edwirges M. **(In)determinação e Subjetividade na Linguagem dos Afásicos**: a inclinação antirreferencialista dos processos enunciativos. Cadernos de Estudos Linguísticos, 41: Questões de Referenciação. Campinas: IEL/Unicamp, 2001.

MOURA, Ana Célia C. **A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua**: um estudo evolutivo do emprego de elos coesivos. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs.) **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. M. Leite de. **O que revelam os textos das crianças**: atividades metalinguísticas na escrita infantil. 2009, 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PAVÃO, Angélica Martins. **Coesão Textual**: uma análise de textos de alunos do ensino médio privado. Apresentação em mesa redonda no VII Congresso Nacional de Educação Saberes Docentes – Novembro/2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/COESaO_TEXTUAL_Artigo_Angelica.pdf> Acesso em: 23 mar 2017.

PRINCE, Ellen E. Toward a Taxonomy f Given-New Information. In: COLE, P. (ed.). **Radical Pragmatics**. New York: Academic Press, 1981.

SANTOS, Zélia Xavier dos. **Referenciação Anafórica**: um estudo de produções textuais no ensino fundamental. 2006, 120 f. dissertação (mestrado em letras - Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

SHNEUWLY, Bernard et al. (Orgs). **Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1985.

SILVA, José Amorin. **Estratégia de referenciação em textos escritos em Língua Portuguesa por alunos indígenas da comunidade Terena de Miranda – MS**. 2011. 164 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Alagoas, 2011.

SILVA, Franklin Oliveira. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. 127f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2013.

VIEIRA, Martha Lourenço e COSTA VAL, M. da Graça. **Produção de Textos Escritos: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VYGOTSKY, L. S. [1893-1934] **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2008. (Psicologia e Pedagogia)

ZILLES, Ana M. (1993) Competência discursiva na fase de alfabetização: inter-relação entre pragmática e sintaxe. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 28, nº 2, p. 119-136.

**ANEXO A – PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DAS CRIANÇAS DO GRUPO GI –
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - NÃO APRESENTADAS NAS ANÁLISES E
DISCURSÕES NO CORPO DO TEXTO¹²**

Texto G1t07

EU FUI NO PARQUE DE ARACATI EU E
A MINHA FAMÍLIA É O NOME DA MIA
MÃE É MARIA GEOVANIA É O NOME DO MEU
PAI É FRANCISCO É O NOME DA MIA IRMÃ
É GABRIELA IDREUIM DO MIOÇÃO
É NO CAROCEU É NO PULA PULA KHEIO DE
POLIA É LA É CHEIO DE BRIGUEO IO MUE
BRIGUEO MAIS PREILETO É O MIOÇÃO
TEI MUITA COMIDA PI FERREITE IO

Texto G1t12

EU COMPRI UMA LINDA BONECA BEIBE AILAVE NUMA BARRICA
EU FUI NO MIOÇÃO EU COMI UMA DELICIOSA TORTA DE
MORANGO É PRINQUEI NO CARROEU. EU TINHA 6 ANOS
EU AMEI ERA O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO
BEIGO PARA MAMÃE

Texto G1t18

EU VI OS BRIGUEOS E EU GOS-TEI MAIS DA BARCA.
E TAMBEM FUI NO CARINU BATI BATI E TAMBEM FUI NO SABA
E TAMBEM FUI NA BANANA E NO PULA PULA E NO BOLIXI
E NO MIOÇÃO FOI MUITO LEGAU E NO CAROEU DE BANANA
E NO PARQUI DE DIVESÃO FOI MUITO LEGAU

¹² Esses textos apesar de não terem sido apresentados no texto das análises, foram inseridos na base dos dados das ocorrências nos três processos da referenciação, ou seja, no processo de introdução referencial, no processo das anáforas e no processo da dêixis.

**ANEXO B – PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DAS CRIANÇAS DO GRUPO GII –
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - NÃO APRESENTADAS NAS ANÁLISES E
DISCURSÕES NO CORPO DO TEXTO¹³**

Texto G2t10

O parque

O parque é de vertido é muito legal.
tem varias coisa tipo locogade balaneção
miação las coisa como bati bati gangara.

Nada gigante corral pula pula tem sarate.
tem agudão doce bom com os meus pais
ni acompanhá com migo vai tamãe bom.

Texto G2t11

COMO SÍ DIVERTEI NO PARQUE

EU FUI NO PARQUE MAS MINHA FAMILHA
SÍ DIVERTEI NOS SÍ DEVERTIMOS MUITO
NO PARQUE EU BRIQUEI NA RODA JÍ GANTI
EU ANDEI NO BATIBATI E NÃO PAREI ATÉ
ANDA INTODOS US BRIQUEDOS DO PARQUE
Í PARA EM SERA NOS VAMOS BRICAR NO UTINO
BRIQUEDOS.

Texto G2t15

O parque

O parque de diversão é muito bom
é divertido e legal eu comi cachorro
quente eu brinque no carrinho bati bati
no minhocão e no pula pula no escorrega
e todas as brinquedo e depois tmei
sorvete e tomei água e depois brinquei
mais e depois foi para casa.

¹³ Esses textos apesar de não terem sido apresentados no texto das análises, foram inseridos na base dos dados das ocorrências nos três processos da referenciação, ou seja, no processo de introdução referencial, no processo das anáforas e no processo da dêixis.