

EDILAINE BUIN

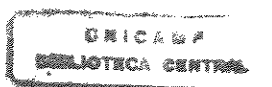
**A referenciação
no processo de aquisição da escrita**

Dissertação apresentada ao curso de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Lingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Marques
Abaurre

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



20010418 X6

T/UNICAMP
 V. B868r Ex. 1
 TOMBO BC/ 43838
 PROC. 16-392101
 C ☐ D ☒
 PREC. R\$11,00
 DATA 21/08/01
 N.º CPD

CM-00153939-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B868r Buin, Edilaine
 A referenciação na aquisição da escrita / Edilaine Buin. - -
 Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: Maria Bernadete Marques Abaurre
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Referência (Linguística). 2. Sujeito (Filosofia). 3. Aquisição da
 linguagem. 4. Escrita. I. Abaurre, Maria Bernadete Marques. II.
 Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
 Linguagem. III. Título.

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre - Orientadora

Profa. Dra. Ingedore Villaça Koch

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Edilaine Buim

é aprovada pela Comissão Julgadora em
19, 12, 2000.

Maria Bernadete Marques Abaurre

**Aos meus avós, Antônia e João,
com muito carinho.**

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado, posso dizer, não se fez apenas entre mim e os livros. Foi construída, sim, através de diálogos: muito do que está aqui vem dos muitos *outros* com os quais tive a felicidade de compartilhar minhas angústias e sucessos.

Agradeço à Bernadete, professora de longa história de orientação, que provocou meu interesse pela aquisição da modalidade escrita da linguagem, através da paixão que modulava sua fala, já em 1991, no meu primeiro ano de graduação;
às professoras Raquel e Maria Laura, que marcaram muita presença durante minha graduação e sempre me orientaram.

Um agradecimento muito especial à professora Ingedore, que me ajudou a definir o próprio tema e que muito me incentivou e ensinou, tanto em suas aulas quanto nos contatos pessoais.

Com carinho, agradeço ao Ricardo, pelo apoio incondicional e por ter participado de cada passo dessa etapa: com as filmagens, durante todo o ano de 1998; na edição das fitas, no trabalho final. Obrigada também por toda a paciência...

À Letícia e ao Cauê, com todo meu amor, por serem tão especiais e pelo tanto com que contribuíram; também às suas famílias, que cediam espaço semanalmente para nossos encontros.

A todos os amigos que torceram pelo meu sucesso;
Às amigas Cristiane e Luciani por toda a ajuda e pelo constante interesse que mostraram pelo meu trabalho;
À Daniela e ao seu pai, Prof. Inácio, que mostraram ser pessoas com as quais posso contar.

À Viviane, pelas sugestões. Ao Daniel (COMVEST), pelo apoio técnico.

Ao Fernando e à Maris, pelas horas de alguns domingos. Ao Fernando, por ter escaneado todos os textos das crianças; à Maris por tudo que compartilhamos, pelo seu interesse e pela ajuda;

à Nara, pela confiança e orgulho que mostrou ter por aquilo que faço;

Àqueles que me ensinaram a soletrar o alfabeto todo antes dos dois anos de idade: meus pais, Diocira e Élio. À minha mãe, um especial agradecimento pela paciência em tentar decifrar, enquanto fazia almoço, aquilo que escrevia utilizando as letras quando ainda nem freqüentava a escola, pelo muito que me apoiou e incentivou a estudar; ao meu pai, professor à luz de quem me espelhei e me construí profissionalmente;

Aos meus quatro avós, pelos exemplos de vida e que, embora distantes, estão sempre presentes.

À E.A.C., especialmente à Davina pelo incentivo.

À Capes pelo financiamento concedido para parte desta pesquisa.

Catar Feijão

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.*

João Cabral de Melo Neto

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	7
RESUMO	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	19
1.1. INTRODUÇÃO	19
1.2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	19
1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.3.1. Os sujeitos: L. e C.	24
1.3.2. O texto e a criança. O texto e L.	26
1.3.3. Justificativas da opção pelo trabalho em grupo.....	27
1.3.4. As filmagens	28
1.3.4.1. O filme registrando o trabalho interacional e o processamento “on-line” da linguagem.....	31
1.4. CONCEITOS BÁSICOS DE COESÃO E COERÊNCIA.....	32
1.4.1. Coerência e coesão	32
1.4.2. O texto	33
1.4.3. Coesão: Anáfora e Catáfora	35
1.4.5. Alguns Tipos de Anáfora	38
1.5. A REFERENCIAÇÃO	40
1.5.1. Algumas Funções das Expressões Referenciais	44
CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DE SUJEITOS E ESCRITAS - ANÁLISE DE DADOS	49
2.1. INTRODUÇÃO	49
2.2. L. E O TEXTO ESCRITO NA FASE INICIAL DE AQUISIÇÃO.....	49
2.3. UMA ESCRITA DE L.: SERÁ UM TEXTO?	52
2.4. MODIFICANDO A CONCEPÇÃO DE TEXTO.....	55
2.5. OUTRO TEXTO DE L. E A REPETIÇÃO	57
2.6. UM TEXTO DE L. E A ENTRADA DE C. NO GRUPO.....	63
2.7. UM TEXTO PRODUZIDO EM GRUPO (DE L E DE F).....	66
2.7.1. Processamento on-line e interlocução	67
2.8. RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS	69

CAPÍTULO 3: OS DADOS SOBRE REFERENCIAÇÃO	71
3.1. INTRODUÇÃO	71
3.2. SOBRE O USO DO PRONOME (TEXTO DE L.)	71
3.3. A SINGULARIDADE DO DADO	76
3.3.1. Introdução	76
3.3.2. O que é dado singular	77
3.3.3. Conclusão - A leitura	81
3.4. O DESLOCAMENTO DE CONSTITUINTES À DIREITA (TEXTO DE L.)	82
3.5. ANÁLISE DE UMA ESCRITA DE L.: "OS TRÊS CACHORRINHOS"	86
3.5.1. Introdução	86
3.5.2. A preocupação de L. e descrição da cadeia anafórica	90
3.5.3. A oscilação das expressões definidas	94
3.5.4. Realidade e Ficção	99
3.5.5. Escrever e Esculpir	101
3.5.6. Professora e Investigadora	101
3.5.7. Considerações finais	103
3.6. ANÁLISE A PARTIR DE UMA ESCRITA DE C.: "NA LANCHONETE"	104
3.6.1. Introdução	104
3.6.2. Sobre os antecedentes	107
3.6.3. Planejando a redação	108
3.6.4. Climax e Referenciação	109
3.6.5. A identificação do escritor com os personagens	110
3.6.6. Últimas considerações	111
3.7. REUNINDO CASOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ESCRITOR COM OS PERSONAGENS	111
3.8. DIFERENÇAS EM ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO DA FALA E DA ESCRITA	116
3.9. O MESMO TEMA E DOIS SUJEITOS	124
3.9.1. Introdução	124
3.9.2. Referência e experiência	124
3.9.3. Lidando com "pepino"	130
3.9.4. Considerações Finais	136
CONCLUSÃO	137
1. RETOMANDO PERCURSOS DO TRABALHO DE PESQUISA	137
2. SOBRE A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM QUE PERMEOU O TRABALHO	139
2.1. O milagre (ou a ilusão)	139
3. DIFERENÇAS E IMAGENS	141
4. LINGÜÍSTICA E SALA DE AULA	142
5. PALAVRAS FINAIS	144
ABSTRACT	145
BIBLIOGRAFIA	147

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a questão da referenciação no âmbito da aquisição da modalidade escrita da linguagem. Para falarmos em referenciação, contamos com o estudo da anáfora e da catáfora, elementos responsáveis pela reativação de referentes no texto. Referir é entendido como uma atividade discursiva, de elaboração cognitiva, e não como uma atividade de "etiquetar" o termo lingüístico ao mundo.

A linguagem, dentro da concepção que permeia este trabalho, não é vista como um código, mas como algo dinâmico, que se transforma e é responsável pela constituição do próprio sujeito. Com base nessa concepção de linguagem, entramos em contato com diferentes estratégias de referenciação utilizadas por dois sujeitos, L. e C., no texto escrito.

Os dados, alguns escolares e outros realizados em casa, foram coletados qualitativamente: de L. temos alguns dados dos 7 aos 12 anos (1ª a 4ª série), de C. dos 10 e 11 anos (4ª e 5ª série). Em 1998, diante dos objetivos desta dissertação de mestrado, as atividades de escrita que as crianças realizavam, a partir das propostas da investigadora, foram filmadas. Depois de selecionados qualitativamente dados coletados especificamente nesse ano, recorriamos ao vídeo para sabermos mais sobre o momento em que o texto em questão foi produzido.

Identificamos diferentes estratégias de referenciação utilizadas por um e outro sujeito e vimos que essas diferenças podem estar atreladas à história de cada um. Além disso, percebemos que a construção de um referente na escrita independe do que ocorre na oralidade ou mesmo do que ocorre em um texto original a partir do qual a criança reconta uma história.

O leitor pode acompanhar os passos hipotéticos do raciocínio que cada um realizou ao substituir, apagar, selecionar nomes ou expressões referenciais, considerando que há elementos não lingüísticos intrínsecos à referenciação. O trabalho também possibilitou reflexões pedagógicas e lingüísticas que extrapolam seus principais objetivos.

Palavras-chave: 1. Referenciação;
2. Aquisição da Escrita;
3. Sujeitos.

Introdução

O objetivo desta dissertação de mestrado é discutir a questão da *referenciação* no âmbito do processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem. Algumas das perguntas que perpassaram o trabalho foram: "que estratégias utiliza um sujeito em determinada fase da aquisição da modalidade escrita da linguagem para construir a referenciação?"; "existem diferenças entre as estratégias utilizadas por um sujeito e por outro?"; "o que pode estar propiciando a diferença (caso ela exista)?"; "qual o raciocínio da criança quando, por exemplo, substitui uma expressão referencial por outra?"; "haverá influência da oralidade?"; "que outros fatores estariam 'por trás' da referenciação no texto escrito?"; "as crianças retomam o texto original para observar as expressões referenciais no caso de recontarem uma história?".

Tradicionalmente, a referência é tratada como uma atividade que estabelece correspondência entre um termo lingüístico e um objeto no mundo extralingüístico, que é o referente. Nesse sentido, a criança, na fase de aquisição da escrita, estaria realizando um exercício de fazer corresponder os nomes às entidades extralingüísticas. A noção de referenciação que adotamos, no entanto, não permite esse raciocínio, uma vez que está diretamente ligada ao *discurso*.

Não tratamos a referência como ela é tratada na concepção tradicional, independente da atividade discursiva. Os referentes são os próprios "objetos de discurso" (Koch & Marcuschi, 1998) e não realidades independentes que pre-existem a ele. Assim, os interlocutores constroem os referentes no momento em que interagem e o *sujeito*, independentemente de estar na presença de um interlocutor, também o faz, à medida que constrói seu discurso, à medida que escreve.

A própria concepção de aquisição de linguagem que adotamos vê o *sujeito* e o *outro* como participantes ativos na construção da linguagem, e a linguagem, por sua vez, como constitutiva do próprio *sujeito* e do *outro*. Se a referência se realizasse a partir da "etiquetagem" dos termos lingüísticos no mundo, a linguagem seria vista como um código. A questão da referenciação não pode ser tratada de maneira tão simples (e até ingênua).

A referenciação realiza-se por meio de cadeias coesivas mais ou menos longas, que podem retomar referentes principais ou temáticos, em qualquer que seja o tipo de texto em questão. A anáfora e a catáfora são os mecanismos responsáveis pela remissão textual. A primeira remete a um termo já mencionado, podendo ou não formar com ele a correferência. A

referenciação forma as cadeias coesivas, materializando-se através de pronomes, numerais, advérbios pronominais, artigos definidos ou, no caso das anáforas, também por intermédio de recursos de natureza lexical, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele, e também por meio de elipse (Koch, 1997). A catáfora realiza a remissão "para frente", ou seja, antecede um termo que será mencionado posteriormente.

Os dados utilizados para a análise são de *sujeitos* em fase de aquisição da modalidade escrita da linguagem. Embora a referenciação venha caracterizada em uma perspectiva geral, o foco de atenção deste trabalho volta-se para a aquisição da escrita, que acreditamos ser uma área privilegiada para a formulação de questionamentos (e respostas) interessantes e pertinentes à lingüística.

Para realizar o trabalho, contamos com a participação constante (e a boa vontade) de duas crianças. De uma delas, referida por L., temos um recorte maior - desde que cursou a primeira série até o ano em que iniciou a 5ª série escolar (os últimos dados recolhidos correspondem ao ano em que estava na 4ª série); da outra criança, referida por C., o recorte é um pouco menor, correspondente a 3ª e 4ª séries e ao primeiro semestre da 5ª série.

Com L., trabalho desde que ela começou a alfabetização, não por motivos de pesquisa, mas como uma espécie de "professora de reforço". Antes de auxiliá-la na escrita, já tínhamos laços de familiaridade. No caso de C., os encontros significavam "aulas de redação" em que ele era um dos protagonistas (pois era filmado e mostrava apreciar muito essa situação). A entrada de C. para o grupo foi estimulada a partir da observação de que o trabalho com a escrita seria mais produtivo (tanto para L. quanto para mim) se tivéssemos a participação de outra criança nas atividades. Sua entrada marca o início da atividade de pesquisa.

Coincidentemente, as duas crianças estavam estudando na mesma escola e na mesma classe desde o ano anterior (3ª série; 1997). Estabeleci contato com as professoras dos dois anos escolares. A da 3ª série realizou um trabalho muito bom naquele ano, que permitiu que L. progredisse bastante; já a professora da 4ª série encontrava muitos obstáculos para trabalhar com L.. Foi desta última que, muitas vezes, ouvi comentários que enfatizavam a diferença entre as duas crianças em sala de aula. Além disso, destacava o comportamento aplicado de C. em sala de aula, que era oposto ao de L.. A professora da 4ª série não entendia por que eu trabalhava com C. Para ela era importante apenas que eu trabalhasse com L..

Acreditando que a interlocução prévia à construção do texto escrito, a oralidade, as ações das crianças ao escreverem podem fornecer explicações sobre o trabalho que elas fazem com a referência, consideramos fundamental começar a filmar nossos encontros. Através dos filmes, foi possível explorar dados da oralidade, que auxiliaram, muitas vezes, o entendimento do produto escrito, e dados gerais do processo interativo. Esse processo foi de fundamental importância para o tipo de análise que nos propusemos a realizar.

As filmagens correspondem ao ano de 1998, período em que freqüentavam a 4ª série escolar, e ocorriam na casa de cada uma das crianças. Alguns dados foram produzidos na escola, mas a maioria deles foi produzida no ambiente doméstico. Todos os dados foram escolhidos a partir de uma seleção qualitativa.

A seleção e a análise dos dados não tem por objetivo classificar as estratégias de referenciação utilizadas pelas crianças, mas tão somente identificar hipóteses sobre como teriam realizado o trabalho cognitivo com a referenciação.

No capítulo 1, encontram-se as considerações teóricas e metodológicas: a concepção de linguagem, detalhes sobre os procedimentos metodológicos, a discussão sobre a questão da coerência e da coesão textuais e, mais especificamente, da anáfora e da catáfora. Essas considerações levam à discussão do processo de referenciação. No capítulo 2, com as análises dos dados, o leitor terá uma ilustração da história de L. com a escrita e da entrada de C. no grupo. Encontrará também uma discussão, partindo sempre da análise de dados, do próprio processo interativo. O Capítulo 3 está centrado na análise de dados selecionados a partir de sua relevância para a discussão sobre a referenciação. Por último, encontram-se as considerações finais com as reflexões que o trabalho de pesquisa permitiu iluminar.

Capítulo 1

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1. Introdução

O objetivo deste capítulo é expor as concepções teóricas que fundamentaram este trabalho, dando relevo especial à concepção de linguagem que adotamos, motivo pelo qual ela é tratada em primeiro lugar. Importa ainda destacar que a metodologia utilizada e a justificativa dessa escolha fundamentam-se na crença de que o aprendizado acontece nas complexas relações entre "*eus* e *outros*". E, para chegar à referenciação, passamos por outros conceitos importantes da lingüística textual, tais como coesão, coerência, texto, anáfora e catáfora.

1.2. Concepção de linguagem

A preocupação principal deste trabalho gira em torno do processo de aquisição da escrita. Dada essa intenção, não podemos entender a linguagem como um código do qual o sujeito se apropria para comunicar-se, mas devemos considerá-la como algo dinâmico, em processo de construção. Para se falar em processo de aquisição não há outra opção senão considerar a linguagem como construída no processo, pelo sujeito que também está se constituindo e pelo *outro* visto como *co-partícipe* do processo.

Para construir um texto, o *sujeito* não pode estar desvinculado de um *outro*. As resoluções tomadas pelo sujeito, relativas à coesão e à coerência textual, de certa maneira, sempre estão visando ao *outro*. Como afirma Bakhtin (apud Geraldi, 1993), "a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a fórmula do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder a sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas".(p. 17)

Além de representarmos o real e produzirmos sentido, com a linguagem, lembra-nos Geraldi, representamos a própria linguagem. Assim, continua o autor, podemos compreender que

dominar uma língua não é simplesmente incorporar um conjunto de itens lexicais (um vocabulário); nem aprender um conjunto de regras e enunciados (gramática); nem mesmo, a partir de um conjunto de máximas ou princípios sobre algum tema em especial, pretender participar de uma conversação ou construir um texto.

Para Geraldi, a identificação dos interlocutores e o estabelecimento dos objetivos visados são fundamentais para se obter a compreensão. Dessa forma, *estudar a língua é (...) tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. (...) é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos nos momentos em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.* (Geraldi, 1999).

Há teorias que vêm de maneira diferente o papel do adulto letrado no processo de aquisição, como a psicogênese de Emília Ferreiro e o sociointeracionismo de Vygotsky. Comentando ponto-de-vista dos dois autores, Mayrink-Sabinson (ver Abaurre et alii, 1997: 38) destaca que, para Emília Ferreiro, as práticas sociais não são recebidas passivamente pela criança, que transforma o conteúdo recebido. Para essa autora, o papel do adulto é apenas o de quem informa a criança sobre os aspectos da escrita que não seriam dedutíveis do próprio objeto, no caso, nomes de letras e sinais de pontuação, a distinção entre números, letras e sinais de pontuação e a orientação convencional da leitura – o adulto passa os conhecimentos convencionais, socialmente transmitidos. No sociointeracionismo de Vygotsky, o papel do outro é o de prover o que pode ser imitado, incorporado pela criança, num determinado momento de seu desenvolvimento. Mais tarde, o adulto, já inserido nas práticas sociais, atribui sentido aos movimentos das crianças, que passam a incorporá-los. Isso fica claro quando o autor discute a noção de *mediação*. O *outro* vygotskyano aparece como já pronto, estabilizado, permanente; essa mesma estabilidade é atribuída à linguagem – o *outro* que interage com a criança não se movimenta, preso que está numa linguagem estável e já constituída.

Neste trabalho, uma vez que consideramos que a linguagem é construída em um trabalho no qual também se constituem o sujeito e o outro, adotaremos a concepção defendida por Franchi (1987, p. 12). Para o autor, *a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo*

mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos.

Concebendo a linguagem como uma atividade, Franchi (op. cit., p.12) destaca como condição de desenvolvimento dessa atividade, na qual também o sujeito e seus interlocutores têm uma participação ativa, os processos de interação social. É na interação social, continua o autor, *que se "dicionariza" o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato.* É ainda na interação social, destaca Franchi, *, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.*

A linguagem, neste trabalho, é vista, portanto, como espaço em que tanto o sujeito quanto o outro que com ele interage são completamente ativos. Nem o sujeito é "passivo", nem o outro é "estável". Nesse espaço interativo, a linguagem também está sujeita a regras, como lembra Franchi, que não só se conformam às *restrições impostas pelo material sonoro de que se serve*, ou, ainda às *condições genéticas*, mas, principalmente, suas regras *se constituem como uma "práxis"*.

Uma vez que o autor considera que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico e nele se constitui, sua atividade não se reduz à reprodução, a uma ativação de *esquemas prévios*. Essa atividade do sujeito é, sublinha Franchi, *em cada momento, um trabalho de reconstrução.*

O *sujeito* deve ser entendido como aquele resultante de um equilíbrio entre o sujeito assujeitado, passivo, e aquele totalmente autônomo, que não se deixa influenciar pelo *outro*:

por que não reconhecer um eu com papel ativo (...) responsável pela alteração produzida sobre e a partir do discurso do outro? Para tanto não é necessário (...) supor que tal 'eu' seja uma instância livre e independente de quaisquer condições. E muito menos negar o lugar e o papel do outro. Uma lógica elementar mostraria que a postulação de um dos ingredientes não exige a eliminação do outro, apenas sua reorganização. (Possenti, 1996)

Como dizem Koch & Marcuschi (1998), “língua é o trabalho cognitivo e atividade social que pressupõe negociação”. Na concepção de linguagem que adotamos, essa “negociação” pressupõe a existência do *outro*, que é altamente ativo, assim como o são a linguagem e o próprio sujeito.

(...)a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição. Consideramos a linguagem como atividade constitutiva não apenas da subjetividade e da necessária alteridade (uma vez que, para que o sujeito se constitua como tal, precisa vivenciar um necessário encontro e contraponto com os outros), mas de si própria enquanto objeto de reflexão e de análise de que se pode falar usando a própria linguagem (cf. Franchi, 1977). O processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais como na escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo que se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria. (ver a respeito Bakhtin, 1992)

(Mayrink-Sabinson, em Abaurre et alii, 1997:41)

1.3. Procedimentos Metodológicos

“Nós só podemos ver o que nossos olhos permitem que vejamos.”

“Nada como a cegueira de uma boa teoria.”

Albert Einstein

Nossa preocupação volta-se para os sujeitos reais (não há intenção de definir sujeito do ponto-de-vista de estágios cognitivos de desenvolvimento). Pretendemos flagrar o instante em

que o sujeito mostra refletir sobre a referenciação na construção de seu texto, seja este oral ou escrito. Em cada passo de análise, constrói-se a imagem de um indivíduo que reflete sobre sua própria linguagem, escrita ou falada, manipulando-a, conscientemente ou não.

Tomamos como princípio metodológico buscar explicitar, durante os vários passos de cada investigação, os critérios que levam o investigador a selecionar detalhes e indícios considerados relevantes para as análises (cf. Abaurre et alii, 1992).

Como já observamos, a concepção de linguagem que permeia este trabalho permite que vejamos a escrita como um espaço dinâmico, em que há constante formação do sujeito e sua linguagem. Nenhum dos dois é estático – o sujeito está se constituindo como tal juntamente com a linguagem.

É no trabalho epilingüístico que poderemos detectar dados que revelam momentos em que o sujeito real trabalha com a atividade escrita e, no caso específico deste trabalho, com aspectos da referenciação. Definir a atividade epilingüística implica, antes, diferenciá-la da atividade lingüística e da metalingüística.

A atividade lingüística é aquela que realizamos a todo instante, essencialmente praticada nos processos interacionais. São práticas como convencer, implorar, perguntar, ironizar, julgar, em quaisquer conversas do dia-a-dia ou na produção escrita. Segundo Geraldi (1993; p.20), demandam um tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretende construir na intercompreensão dos sujeitos. Trata-se de situações com o uso da linguagem que “não suspendem a progressão do tratamento do assunto pelo locutor”.

A atividade *metalingüística* se realiza quando utilizamos alguns recursos para falar sobre a própria linguagem. Ao falar sobre *anáforas*, por exemplo, estamos utilizando um termo lingüístico para falar sobre a própria linguagem; o estudo da gramática normativa é também considerado uma atividade de metalinguagem. Geraldi (op. cit.; p.25) explica que atividades metalingüísticas “são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (grifo meu).

Enfim, a atividade *epilingüística* demanda um ato reflexivo, no processo interacional, sobre o funcionamento da língua. Diz respeito a momentos em que se suspende a atividade lingüística para refletir sobre a língua, sobre o próprio funcionamento da linguagem. Segundo

Geraldi (op.cit.), *poderíamos caracterizar as atividades epilingüísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas como objetos, suspendem o tratamento do tema a que se destinam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.*(p.23)

Na fala, a reformulação de um enunciado (quando, por exemplo, despreza-se um termo - “não, não era isso que queria dizer..”, e usa-se outro no lugar), as pausas longas, as autocorreções, etc. são exemplos de atividades epilingüísticas.

Nas *operações lingüísticas* (Fiad, 1991), encontramos mostras físicas do trabalho epilingüístico. Trata-se de um grupo de quatro operações: substituição, adição, acréscimo e deslocamento. A *substituição* consiste em mudanças tanto morfológicas, lexicais, quanto sintáticas, dentro dos períodos; a *adição* caracteriza-se pelo acréscimo de novos elementos no interior do período; a *supressão*, pela eliminação de um ou mais termos; e, por fim, o *deslocamento* é a operação que consiste na alteração da ordem, tanto no nível das palavras no interior das orações, quanto no nível dos parágrafos (ver Buin, 1997). Assim, quando se apaga um termo de um texto escrito e se *substitui* esse termo por outro, realiza-se esse tipo de trabalho; assim também, quando suprimimos, acrescentamos, deslocamos.

Na atividade *epilingüística* podemos capturar o momento em que o sujeito está refletindo sobre a própria língua, os momentos em que revela “relacionar-se” com a linguagem. Por esse motivo, essa atividade é objeto de estudo privilegiado tanto em processos de reconstrução da linguagem pelo sujeito afásico quanto no processo de aquisição da escrita, que é o tema deste trabalho.

Nossa preocupação estará sempre voltada para uma seleção qualitativa de eventos de escrita. A análise estará centrada na discussão sobre dados de duas crianças, referidas como L. e C., escolha que se justificará a seguir.

1.3.1. Os sujeitos: L. e C.

Desde que L. começou a ter problemas na escola (ou melhor, desde que a escola começou a ter problemas com ela) relativos ao processo de alfabetização¹, comecei a acompanhá-la, em

¹ A escola requisitou o auxílio extra quando L. estava na primeira série, que cursou duas vezes. Acompanhei-a até o primeiro semestre da 5ª série. Hoje L. está na 6ª série.

parte por ser bastante conhecida de sua família e ter com essa um convívio considerável. Quando ficou reprovada na primeira série, estudava em um colégio da rede particular de Campinas. Nessa época, L. estava com um trauma tão grande que se recusava a escrever, fato que provocou a necessidade de ser acompanhada por mim (através de “aulas” envolvendo atividade escrita) e por uma psicóloga, com quem manteve contato naquela época (L. chegou também a freqüentar um fonoaudiólogo). Testes neurológicos (que não têm fundamentação lingüística e aos quais não tive acesso) chegaram a apontar L. como uma criança “limítrofe”. O fato de acompanhar o processo de alfabetização de L. (além de a estar orientando na atividade escrita e de estar diretamente em contato com os colégios pelos quais passou) permitiu que eu coletasse uma quantidade considerável de material produzido pela criança. Na terceira série, L. passou a cursar a escola pública, a única, dentre aquelas que seus pais procuraram, que aceitou suas diferenças. Além disso, sua família, decepcionada com a primeira escola pela qual L. passou, e insatisfeita com a última escola particular², acreditou que talvez a estadual fosse uma escola com a qual L. pudesse se identificar mais, onde pudesse acompanhar melhor a turma e “progredir mais”. Foi na terceira série (1997) que L. conheceu melhor C., também recém-chegado da escola particular, e os dois passaram a estudar na mesma classe.

C. começou a fazer parte do nosso trabalho com a escrita em agosto de 1997. Integrou-se oficialmente ao grupo no início de 1998, quando eu já tinha como objetivo, além do auxílio a L., utilizar os dados coletados para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. A escrita de C., muito antes dessa data, já havia me chamado a atenção. Acompanhei C., quando, ainda no infantil, começou a ler minha carteira de estudante “Universidade Estadual de Campinas” - “Letras” e tudo o que havia escrito espalhado pelo apartamento dos avós. Desde muito novo, C. falava que gostaria de ser escritor. Sua escrita sempre me atraiu, embora eu não a tivesse coletado naquela época. C. estudou, até a segunda série, na rede particular de Campinas. Devido a problemas financeiros, passou a cursar a terceira série na escola pública e, por coincidência, cursou a terceira e quarta séries na mesma classe de L. Ao contrário de L., C. é visto na sala de aula como aluno que se destaca dos demais. Quando contei para a professora da terceira série que

² Tratava-se de uma escola com filosofia *sócio-construtivista*. Na minha opinião, essa escola particular trabalhava de maneira mais aceitável com a questão da linguagem, privilegiando, por exemplo, a produção de textos. Os pais de L., além de se justificarem pela distancia longa da escola até a casa deles, acharam que a mesma deveria ser mais rigorosa quanto à questão da disciplina dos alunos.

estava trabalhando com a produção escrita dos dois, ela insistiu em que C. não precisava de acompanhamento.

Em um primeiro momento, a fim de realizar o trabalho de pesquisa, a intenção foi a de trabalhar voluntariamente na própria escola pública em que as crianças estudavam. A professora da época (terceira série), que lecionava para as crianças, chegou a planejar comigo um trabalho paralelo ao dela e a indicar outras crianças que ela gostaria que tivessem “atendimento” comigo. Depois de idas e vindas e vários acertos, a diretora não permitiu que isso ocorresse, sem dar nenhuma justificativa coerente. Surgiu então a opção de trabalhar nas casas de C. e de L.. Tornou-se interessante para mim o fato de as crianças estarem na mesma classe, pois, na escola, o trabalho que seria desenvolvido com C. provavelmente seria também desenvolvido com L.³.

Para justificar a intenção do trabalho em grupo, discorro a seguir sobre a própria metodologia de trabalho que comecei a realizar com L. na primeira série (em 1995, ano em que cursou essa série pela segunda vez), e que realizei simultaneamente com L. e C. mais recentemente. Percebi que trabalhar em grupo (não só eu e L., mas eu, L. e outra criança, pelo menos) poderia ser mais produtivo. É fundamental, por isso, que se conheça um pouco da história que me permite dizer que trabalhar com duas crianças e não com uma, em um determinado momento, foi uma opção significativa.

1.3.2. O texto e a criança. O texto e L.

Segundo Koch (1995), em um primeiro momento, o modelo intuitivo de texto da criança é o do texto oral: não só o texto conversacional, como também textos narrativos (modelos de narrativas escritas lidas por um adulto ou por uma criança maior). Como afirma a autora, nesta fase a criança é, em geral, bastante criativa, capaz de inventar histórias originais ou adaptar aquelas que conhece. Depois é muito comum surgir outro modelo, que é o da cartilha. Tentando imitá-lo, os textos que produz parecem se tornar um tanto artificiais, uma vez que o são os textos da cartilha. Geralmente as crianças que fazem aquilo que a escola deseja acabam se saindo bem, do ponto de vista das expectativas da escola. Contudo, não foi isto que aconteceu com L.

Independentemente dos modelos que lhe foram apresentados, L., ao produzir qualquer escrita, começou a ter, na primeira escola em que cursou a primeira série, um retorno muito

negativo (provavelmente por apresentar textos muito diferentes daqueles produzidos por crianças de sua turma). Esse retorno significava péssimas notas, que provocavam a insatisfação de sua família. A conclusão disso foi que, para L., produzir textos passou a ser algo extremamente negativo, ruim, que lhe trazia desprazer.

Quando o colégio requisitou um acompanhamento extra-classe e comecei a dar aulas para L., não pude seguir os moldes da escola, como o de produzir texto a partir de um tema dado, uma vez que esses moldes constituíam representações negativas para L.. Sempre tentei proporcionar um contexto de produção de texto/ leitura o mais natural possível, baseado em brincadeiras e situações reais. Brincávamos de diversos jogos que pressupunham a atividade escrita. Por exemplo, fizemos gelatina, com a condição de que L. lesse a receita etc.. O objetivo era fazer com que a escrita se tornasse significativa para L. e pudesse estar ligada a situações positivas. No entanto, aconteceu de eu própria me sentir muito ansiosa e até insegura por não estar trabalhando tal como o colégio, então tentei ser mais tradicional por umas duas vezes. Na primeira, L., muito esperta, conseguiu fugir, desviando o assunto, desobedecendo, não parando quieta. Num segundo momento em que usei de severidade e ela não conseguiu bagunçar, dormiu profundamente. O jeito foi continuar “brincando”. Hoje, para L., produzir texto ainda não faz parte de um conjunto de atividades interessantes, ou de atividades das quais ela gosta. No entanto, já está no grupo daquelas, em certa medida, possíveis de serem realizadas por ela.

1.3.3. Justificativas da opção pelo trabalho em grupo

Foi consciente de que a produção escrita de L. poderia ganhar qualidade se o trabalho fosse feito em grupo que fiz esta opção. Em um grupo heterogêneo, cada membro tem a possibilidade de colaborar com o outro e, como vimos, a própria “imagem” do sujeito entra em jogo, o que, para a produção de L., foi muito positivo.

Como esclarece Koch (1997), *segundo as teorias de atividade verbal, o texto resulta de um tipo específico de atividade a que autores alemães denominam ‘Sprachliches Handeln’*, entendendo-se por *Handeln* todo o tipo de influência consciente, teleológica e intencional dos sujeitos humanos, individuais ou coletivos, sobre seu ambiente natural e social. Dessa forma, *Sprachliches Handeln* diz respeito à realização de uma atividade verbal, numa situação dada

³ O fato de escolher C. e L. como sujeitos desta pesquisa não impede que dados de outros sujeitos sejam citados.

com vista a certos resultados (p.11). A autora também fala da escola psicológica e psicolingüística soviética que, baseada em Vygotsky, “emprega o termo ‘*dejatel'nost*’ para designar o complexo conjunto de processos postos em ação para a consecução de determinado resultado, que é, ao mesmo tempo, o motivo da atividade, ou seja, aquilo através de que se concretiza uma necessidade do sujeito (Serébrennikov, 1933:60; apud Koch, op. cit., p.11). A produção textual baseia-se em complexos fatores que envolvem os interlocutores (objetivo, intenção etc.). A atividade de produção em grupo vem a proporcionar, dependendo sobretudo da maneira como é conduzida, oportunidades naturais de progresso. Inconscientemente um membro do grupo pode contribuir para o aprendizado do outro. Apoiei-me nos dizeres de Vygotsky (1930), para o qual *a construção do conhecimento só pode ser realizada nas interações sociais. Ele não aceita a possibilidade de uma seqüência universal de estágios cognitivos para todas as crianças em função da idade. Pensamento e raciocínio são afetados pelas condições sociais e pelas interações humanas através das oportunidades variadas que se abrem para cada sujeito no ambiente em que vive* (apud Tomé, 1994: 2).

Trabalhar com as duas crianças, pareceu-me então a opção mais adequada, visto que, com mais um integrante em nosso grupo, abriríamos mais oportunidades de interação.

1.3.4. As filmagens

Filmar meus encontros com as crianças passou a fazer parte da metodologia do trabalho, uma vez que busquei registrar as atividades lingüísticas realizada pelas crianças e, principalmente, eventuais momentos de atividade epilingüística. Um acompanhamento do trabalho epilingüístico só foi possível através da filmagem, que possibilitou o retorno ao processo de construção do texto. As marcas de reelaborações, como sinais de apagamentos ou letras sobrepostas, não dariam conta de fornecer indícios desse processo? Sim, contudo corre-se o risco de perder importantes informações. No caso da gravação em K7 também há possibilidade de registro do texto oral, mas não é possível identificar os retornos do sujeito ao texto escrito, os olhares e expressões dos interlocutores que podem influenciar a produção escrita. Somente com a gravação em K7 também se correria o risco de perder detalhes preciosos que poderiam ter influenciado a produção escrita e, mais especificamente, a construção da referência.

Utilizaremos dados de outros sujeitos desde que sejam importantes para certas discussões sobre o tema.

A escrita, apesar de muitas vezes ser estimulada por um grupo e construída cognitivamente com a ajuda de um *outro*, fisicamente presente ou não, é uma tarefa solitária e silenciosa e, por isso, só o filme pode captar certos detalhes do processo de construção, como o exato momento da produção em que a criança reformula algum trecho, o momento em que pára para pensar e refletir sobre seu texto, a volta a um texto lido quando está recontando uma história etc.

Devido à necessidade de ter alguém que se ocupasse da filmagem, R. passou também a fazer parte do grupo, até então formado pela investigadora, L. e C. R. filmou considerável parte das aulas. Nossa maior dificuldade inicial foi encontrar um horário em que os quatro pudessem se reunir. Depois que os horários ficaram relativamente estipulados, ainda ocorreram alguns encontros que ficaram sem filmagem.

A seleção dos dados filmados para posterior análise partiu de uma minha primeira leitura dos textos escritos. Só depois de detectar algo interessante, referente à referenciação, no produto escrito, é que eu recorria ao filme correspondente àquela produção, o que permitia que se confirmassem ou não algumas hipóteses levantadas a partir da análise preliminar do texto escrito. Além disso, a partir do filme, era possível obter mais elementos para construir a análise.

Como não podíamos prever o dado que seria relevante nem o que cada uma das crianças faria, R., dispondo apenas de uma câmera, ora focava a atenção em L., ora em C. e, às vezes, quando o grupo conversava, em todos ao mesmo tempo. Recuperei episódios interessantes, mas não foi possível recuperar outros que também poderiam ser relevantes.

É possível observar que há alguns dados analisados nesta dissertação que não foram produzidos a partir das aulas com filmagem em vídeo, mas que, considerados ricos para as discussões aqui realizadas, foram incorporados ao trabalho. São textos (principalmente de L.) recolhidos antes de iniciarmos este trabalho específico de pesquisa, e também alguns escritos depois do início da pesquisa.

Ao todo, temos 16 encontros filmados, que correspondem a aproximadamente 24 horas de gravação:

Filmagens - 1998	
Data	Resumo das Atividades Realizadas ⁴
25/03	<ul style="list-style-type: none"> • P. lê o conto "A guardadora de gansos" (Grimm). • C. e L. recontam oralmente e em conjunto. • Cada um dos dois reconta o texto por escrito.
01/04	<ul style="list-style-type: none"> • C. e L. observam uma curta História em Quadrinhos, narrada apenas com desenhos, com dois extra-terrestres idênticos fisicamente. • Cada um escreve seu próprio texto. • Uma criança lê o texto da outra.
08/04	<ul style="list-style-type: none"> • C. escreve um texto a partir de um tema dado (sobre alguém que come um lanche e depois não tem dinheiro para pagar a conta). (L. não está presente nessa atividade).
29/04	<ul style="list-style-type: none"> • C. e L. observam diferentes Histórias em Quadrinhos narradas apenas com desenhos. • Cada um escreve a história de seus quadrinhos. • Uma criança lê a história da outra. • Os dois trocam os Quadrinhos e cada um observa a história original, comparando-a com a história escrita pelo colega.
06/05	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto "Campanha a favor da gaiola". • Leitura oral do texto, intercalando as duas crianças. • Interpretação do texto. • As crianças lêem suas respostas e falam-nas também oralmente, sem seguir o texto escrito.
10/05	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da lei 5195 de proteção à fauna. • Cada um relaciona oralmente e por escrito este texto com o da aula anterior.
27/05	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto "Como ela estava dizendo" (Revista <i>Super Interessante</i>). • Interpretação do texto • Cada criança comenta e dá sua opinião sobre o tema do texto.
17/06	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa a partir do desenho do texto da aula anterior (dois meninos conversando e uma menina tentando falar). • Caracterização dos três personagens. • As duas crianças escrevem juntas a narrativa, a pedido de C..
24/06	<ul style="list-style-type: none"> • P. lê o conto "O Nariz" (Veríssimo). • Interpretação e opinião de L. e C. sobre o conto. • Cada criança reconta-o oralmente e por escrito
03/08	<ul style="list-style-type: none"> • Cada um descreve cenas alternadas de uma História em Quadrinhos, narrada apenas com desenhos, sem que um veja a sequência que está com o outro. Depois de realizada a descrição, os dois lêem o trabalho de cada um e constroem um único texto⁵.
10/08	<ul style="list-style-type: none"> • A mesma atividade anterior com uma sequência de quadrinhos de Calvin e Haroldo.
19/08	<ul style="list-style-type: none"> • Narração a partir de uma gravura. Cada um faz a sua e lê para o outro no final.
31/08	<ul style="list-style-type: none"> • Redação a partir de gravura. • Explicitação dos elementos da narrativa e atividade oral de caracterização do personagem da gravura.
30/09	<ul style="list-style-type: none"> • P. lê um capítulo do livro de Amyr Klink. • Crianças interpretam oralmente e conversam sobre a aventura de A. Klink. • Cada um reconta por escrito a aventura.
05/11	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita por L. da recontagem do conto "A Piscina" (Stanislaw Ponte Preta), realizada na aula do dia 23/09, que não foi filmada. • Leitura do texto "Existe racismo no Brasil?" (autor desconhecido)/ Diferentes opiniões. • Cada um escreve um texto emitindo a sua própria opinião.
18/11	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de narrativa, oralmente e por escrito: os três cachorros que, sendo iguais fisicamente, deveriam se diferenciar através de outras características.

⁴ Em todas as atividades, as crianças reelaboraram seus textos, isto é, refizeram-nos, corrigindo aquilo que precisavam melhorar. Como essa foi uma atividade constante, não se encontra especificada no quadro.

⁵ Esta atividade não obteve o resultado desejado porque C. já conhecia a história e por isso acaba deduzindo e relatando por escrito os acontecimentos demonstrados nos quadrinhos de L..

1.3.4.1. O filme registrando o trabalho interacional e o processamento "on-line" da linguagem

Koch (1997, p. 28) fala sobre três tipos de estratégias de processamento textual, que implicam a mobilização *on-line* de diversos sistemas de conhecimento: as *sócio-interacionais*, as *cognitivas*, as *textuais* ou *textualizadoras*.

Define as estratégias sócio-interacionais como *sócio-culturalmente determinadas e que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal* (p. 30). Entre as estratégias, a autora cita aquelas de preservação das faces, que envolvem o uso de formas de atenuação, as estratégias de polidez, de negociação e de atribuição de causas a mal-entendidos.

As estratégias cognitivas consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura de um fragmento de um texto ou de um texto inteiro. Koch (op. cit.) esclarece que *são aquelas que consistem na execução de algum "cálculo mental" por parte dos interlocutores*. A autora cita como exemplo as inferências, que permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada em certo contexto. Falar em processamento estratégico, na acepção de VanDijk & Kintsch (1983:65), significa dizer que *os usuários da língua realizam, simultaneamente, em vários níveis, passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material 'entrante' (incoming), podendo utilizar somente informação incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada 'on-line' (p.29).*

Entre as estratégias textuais e textualizadoras, temos as de organização da informação, de balanceamento entre explícito e implícito, de formulação (espaço das reelaborações) e de referência.

Muitos fatos que ocorrem no momento da interlocução contribuem para a construção de sentido no texto *on-line*, como a expressão ou reação das pessoas quando escrevem. No caso de uma pesquisa, esses fatos, se não registrados no momento em que acontecem, podem ficar esquecidos.

Nesse sentido, o filme em vídeo nos fornece a possibilidade de retorno ao "acontecimento", quantas vezes forem necessárias. As filmagens também podem auxiliar a análise de alguns dados, a mostrar que a forma estrutural não antecede o componente discursivo, visto que é possível observar que as reelaborações de escrita são realizadas, na maioria das vezes, antes

que se finalize uma estrutura textual. Muitas vezes, antes da própria releitura. Em 2.7.1., retomaremos, através de um exemplo, a discussão sobre o processamento *on-line*.

1.4. Conceitos básicos de coesão e coerência

Antes de entrar no tema da dissertação - a referenciação - é preciso expor alguns conceitos de lingüística textual, relevantes para esta discussão, como os conceitos de coesão e coerência. Em primeiro lugar, é necessário diferenciar a coesão da coerência. Em seguida, é necessário esclarecer o que estamos entendendo por texto, uma vez que é ele o nosso objeto de análise. É necessário, ainda, discorrer brevemente sobre aspectos da coesão textual que são fundamentalmente responsáveis pela construção da referência: a anáfora e a catáfora.

Alguns autores, como Halliday e Hasan (1976), não diferenciam a coesão da coerência; este trabalho, baseado em estudos mais recentes como os de Koch e Travaglia (1993), opta por diferenciá-las.

1.4.1. Coerência e coesão

A coerência deve ser entendida como uma propriedade ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. O fundamental para a coerência é a possibilidade de se estabelecer uma relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma seqüência lingüística, criando uma unidade de sentido. A coerência não se apresenta explicitamente, ela é construída pelo leitor quando um texto “faz sentido” para ele.

Embora a coerência não seja linear, ela se relaciona com a linearidade do texto, posto que se manifesta em sua organização seqüencial, ou seja, relaciona-se com a coesão textual. Por coesão, entendemos *a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual* (Koch & Travaglia, 1993:40). Ao contrário da coerência, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, que podem ser os elementos de referência (pessoal, demonstrativa e comparativa), de substituição (nominal, verbal, frasal), as elipses, as conjunções (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e as marcas de coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Segundo Halliday & Hasan (1976), o conceito de coesão é semântico e refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto. Para os autores, a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso depende da interpretação de outro. Pode-se entender que a coesão e a coerência caminham em *mão dupla*. Segundo Bernárdez (apud Koch, 1993: 42), *“o texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam em si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto. A relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda”*.

Alguns problemas de coerência são gerados por falta de coesão; outros, porém, não o são. Como dizem Koch & Travaglia (1989), a coesão auxilia o estabelecimento da coerência, mas não é a garantia de se obter um texto coerente. Reforçando essa idéia, os autores destacam um pensamento de Charoles (1987): *“os elementos lingüísticos da coesão não são nem necessários nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais)”*.

Ao falar de coesão e coerência referimo-nos diretamente ao texto. Portanto, é importante deixar claro o que entendemos por texto nesta dissertação.

1.4.2. O texto

"o erro está na afirmação e na crença de que as frases e palavras significam qualquer coisa: só os homens, ao contrário, significam, por meio de frases e palavras"
Túlio de Mauro

Como vimos, a coerência, através de vários fatores, permite o estabelecimento de relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões etc.), construindo uma unidade significativa global. É, então, a coerência que garante a textualidade.

Sabe-se que existem textos com coerência, mas sem marcas lingüísticas de coesão. O poema abaixo, por exemplo, é coerente e possui marcas coesivas mínimas:

Papel e Sonho⁶

Gabriel Cambuí (estudante da 7ª série do ensino fundamental; 1996)

Pensei
escrevi
li
amassei
joguei

Comecei
demorei
consegui
terminei

Parei
fechei
guardei
saí

Pularam as letras
saíram
brincaram
sumiram
desapareceram
cheguei
nada encontrei

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

Assim, podemos dizer que a coesão não produz a textualidade, como faz a coerência. O poema acima quase não possui elementos coesivos e, no entanto, somos capazes de entendê-lo e construir para ele um sentido possível.

Segundo Van Dijk (1986), o emprego explícito de expressões com função de conectar orações não é condição necessária nem suficiente para que uma sequência lingüística tenha por

⁶ Texto de aluno de um colégio particular de Campinas, produzido na época em que eu lecionava para o ensino fundamental (1996).

propriedade a coesão, porque “(...) se a conexão semântica pode ser deduzida das proposições mesmas - devido ao nosso conhecimento de mundo - não será necessário usar tais conectivos” (apud Francischini, 1990: 36). Baseando-nos nessa afirmação, pode-se dizer que o poema é coeso.

E um texto com coesão, mas sem coerência, existiria? Segundo Koch & Travaglia (op. cit.), “a coerência é um princípio de interpretabilidade e nos leva à posição de que *não existe texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa*. Assim, para dizer que um texto é incoerente temos que especificar as condições de incoerência”(p. 50).

1.4.3. Coesão: Anáfora e Catáfora

A anáfora é um elemento lingüístico coesivo muito explorado e abordada de diferentes maneiras. Esta dissertação apresenta, sobre a anáfora, apenas as considerações essenciais para entendê-la como elemento lingüístico que permite discutir a referenciação na construção do texto.

A coesão é um fenômeno que diz respeito aos modos como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido. Koch (1997) considera duas grandes modalidades de coesão: a seqüenciação e a remissão.

A coesão seqüenciadora, segundo a autora, é aquela através da qual se faz o texto avançar, garantindo-se a continuidade dos sentidos. O seqüenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências; ou pode ocorrer, na progressão do texto, com recorrências das mais diversas ordens: recorrências de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

A coesão por remissão (referencial ou remissiva) pode, no entender da autora, desempenhar quer a função de (re)ativação de referentes, quer a de sinalização textual.

A “sinalização textual” tem a função básica de organizar o texto, fornecendo ao interlocutor apoios para o processamento textual através de “orientações” ou indicações para cima, para baixo (no texto escrito), para frente ou para trás, ou estabelecendo uma ordenação

entre os segmentos textuais ou partes do texto. É o caso de expressões como “mais adiante”, “a seguir”, “acima” etc.

A reativação de referentes no texto, que é o que nos interessa neste trabalho, é realizada, segundo Koch, através da referenciação anafórica (remissão para trás) ou catafórica (remissão para frente), formando cadeias coesivas mais ou menos longas. A remissão pode ser realizada por pronomes, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; por meio de recursos de natureza lexical como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões definidas; por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; por meio de elipse. Utilizando exemplos da própria autora, podemos dizer que nas frases 1 e 2 abaixo o pronome “ela” e a expressão definida “o primeiro” constituem uma anáfora, e nas frases que se seguem, 3 e 4, “Ele” e “tudo” são exemplos de catáforas.

1. *A jovem acordou sobressaltada. **Ela** não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.*
2. *O concurso selecionará os melhores candidatos. **O primeiro** deverá desempenhar o papel principal na nova peça.*
3. ***Ele** era tão bom, o presidente assassinado!*
4. *Resolveu renunciar a **tudo**: riqueza, honraria, e posição social.*

Além desses elementos, é possível encontrar outras pistas anafóricas que exigem inferenciação da parte a partir do todo ou do todo a partir da parte. É o caso de *casa* e *janela*, no exemplo abaixo:

*Fomos até a casa 507. A **janela** estava quebrada.*

A inferenciação também pode ser feita a partir de estereótipos. Podemos destacar aqui um exemplo típico de Aphothéloz (1995):

*Chegamos em uma cidadezinha. A **igreja** era formosa.*

Todos sabem que em toda cidadezinha há uma igreja, ou seja, *igreja* está no *frame* de cidadezinha, o que possibilita a construção anafórica com o definido - *a igreja*. Van Dijk (op. cit.) situa a noção de modelos (situações culturalmente estabelecidas) como primordial para o processamento deste tipo de anáfora, chamada de associativa (cf. definição abaixo), diferenciando-a de outras: temos um modelo de cidadezinha, no qual necessariamente há uma igreja.

Há muitos estudos sobre a anáfora e não encontramos entre os autores uma posição unânime. Francischini (1998) conclui que o que há em comum, entre diversos autores, é *há a idéia de que a anáfora consiste em uma relação entre dois elementos, sendo um deles denominado antecedente/ (co)referente/ fonte, dependendo da terminologia do autor, e outro, elemento anafórico ou forma referencial ou remissiva*. Segundo esta mesma autora, observamos ênfase ora nos aspectos lingüísticos, ora nos aspectos cognitivos, ora nos aspectos contextuais. Nas análises que faremos será possível observar que, em muitos casos, não há como dissociar esses três aspectos.

Segundo Koch & Marcuschi (1998), a retomada anafórica é, dentre as estratégias de progressão discursiva, uma das mais estudadas e conhecidas, mas não é de todo compreendida e é provavelmente mal-compreendida. Segundo os autores, a expressão *retomada* nem sempre designa uma retomada. Lembram também que a noção de anáfora não diz respeito apenas a noções estabelecidas por pronomes, mas também por nomes e outras categorias.

Voltando à questão da coesão por remissão com a função de sinalização textual, Koch (1997) propõe que se trate esta função como dêixis, diferenciando-a da função de reativação de referentes dada pela catáfora e anáfora.

Essa classificação, contudo, não é unânime. Na maior parte da literatura, a dêixis textual tem sido descrita, segundo Koch, como um uso anafórico ou catafórico específico. Há lingüistas que adotam a noção de anáfora como um domínio da dêixis.

Halliday e Hasan (op. cit.) denominam exófora a referência a elementos exteriores ao texto e endófora, a remissão a elementos pertencentes à superfície textual.

Koch (op. cit.) lembra que *há autores que (...) englobam a anáfora no domínio geral da dêixis, ou seja, pensam a anáfora como parte do fenômeno geral de remissão, de modo que tal conceito acaba por abranger fatos bastante díspares em termos de seu funcionamento. São vistos como anafóricos não só os elementos do texto que remetem a sintagmas ou a um ou alguns*

constituintes de um sintagma, como os que remetem a porções inteiras, maiores ou menores, do texto antecedente ou subsequente (p.39) . Assim, como explica a autora, incluem-se na noção de anáfora, além dos elementos que fazem remissão a outros expressos no texto, os que remetem a elementos do universo cognitivo dos interlocutores, desde que ativados por alguma expressão do texto.

Ehlich (1981; apud Koch; op. cit.; p. 40) opta por distinguir anáfora de dêixis textual, posição também adotada por Koch, por motivos que vêm expostos a seguir:

- 1. a anáfora estabelece uma relação de correferência ou, no mínimo, de referência, entre os elementos presentes no texto e recuperáveis através de inferenciação; ao passo que a dêixis textual aponta, de forma inicial, para segmentos maiores ou menores do co-texto, com o objetivo de focar neles a atenção do interlocutor;*
- 2. nos casos de anáfora tem-se, com frequência, instruções de congruência (concordância), o que raramente acontece na dêixis textual, efetuada em geral por meio de formas neutras de advérbios ou expressões adverbiais, portanto invariáveis.*
- 3. através da remissão anafórica, estabelecem-se no texto cadeias coesivas ou referenciais, o que não ocorre nos casos de dêixis textual.*

Adotando o conceito de anáfora defendido por Ehlich (e por Koch), explícito, a seguir, a classificação de alguns tipos de anáfora proposta por Apothelóz (1995).

1.4.5. Alguns Tipos de Anáfora

Dado que o objetivo deste trabalho não é realizar um estudo específico sobre anáforas, trataremos de forma resumida algumas classificações de Apothelóz (op. cit.):

A) Anáfora fiel e infiel

A anáfora fiel ocorre quando um referente é introduzido previamente por um sintagma nominal definido e retomado por outro sintagma nominal definido ou demonstrativo que

possibilita a co-referência. Exemplo: *Uma casa ... esta casa*: “De fora da *casa* podia-se ver os Jardins. *Esta casa* ficava realmente em um lugar especial”. A anáfora infiel ocorre quando a expressão é diferente da maneira como foi introduzida, por exemplo: *Uma casa...a habitação*: “De fora da *casa* pode-se ver os Jardins. *A habitação* ficava realmente em um lugar especial”.

Há as formas remissivas não referenciais (“gramaticais”) e as referenciais. Dentro deste segundo grupo, estão os recursos lexicais como a sinonímia, a hiperonímia, os nomes genéricos, as nominalizações e as expressões definidas, que constituem a anáfora infiel, e a reiteração de um mesmo referente (anáfora fiel).

B) Anáfora por nominalização

Trata-se da retomada de um primeiro enunciado por meio da forma nominalizada do verbo. Em um primeiro momento aparece a forma “*serão vendidos*”, posteriormente, “*a venda*”:

Todos os ingressos para a festa havaiana serão vendidos no período da tarde.
A venda deverá estar organizada em equipes.

Pode haver também nominalização através de um elemento que Apothéloz chama de *supletivo*: quando não há a forma nominalizada do verbo, coloca-se outra forma no lugar.

A nominalização classifica-se também como metalingüística quando se utilizam expressões como *este item*, *esta metáfora*, *este enunciado* etc.

C) Anáfora por silepse

Ocorre quando a anáfora não concorda (gênero, número ou grau) com o antecedente. Por exemplo, a expressão “A pessoa que me interessa”, que está no feminino, é retomada por “ele”, masculino:

A pessoa que me interessa demorou muito a chegar. Ele pareceu não estar tão interessado quanto eu.

É também um exemplo a expressão “no restaurante”, singular, que é retomada por “eles” (pessoas que trabalham no restaurante), plural:

No restaurante tudo foi muito agradável: a comida, a bebida, a arrumação.
Eles trabalham muito bem.

D) Anáfora Associativa

Ocorre quando há dependência interpretativa do antecedente e ausência de co-referência. O exemplo utilizado por Apothéloz (op. cit.)- “Chegamos à *cidadezinha*. A *igreja* era segura” - mostra exatamente isso.

Kleiber (1990) diz que a anáfora associativa funciona a partir dos estereótipos. Culturalmente, supomos que em toda cidade pequena há uma igreja. Há muito mais o que dizer sobre a anáfora associativa, que vem sendo motivo de estudos, debates e discussões entre Kleiber e Charroles (Schneidecker; Charroles; Kleiber & David, 1994).

E) Ilha anafórica

Ao falar de ilha anafórica, Kleiber cita Postal (1969), que diz que o item lexical incorpora certos elementos semânticos, mas esses elementos não são acessíveis a um referente pronominal. Exemplifica, então, com uma forma agramatical, em que se tenta retomar, de uma maneira específica, a idéia presente em um termo que constitui uma “ilha”: “ * Max é *órfão* e ele sente falta *deles*”. Embora no item lexical “órfão” exista a idéia de “ausência dos pais”, não há possibilidade de retomada anafórica com “deles”/ “eles” (os pais). Por isso, a palavra *órfão* constitui uma ilha anafórica.

As anáforas são nosso foco de observação neste trabalho, uma vez que é a partir delas que ocorre o processo de progressão referencial, do qual falaremos a seguir. No *corpus* analisado encontrei alguns exemplos dos tipos de referenciação anafórica aqui apresentados: anáfora fiel e infiel, anáfora por nominalização e anáfora por silepse.

1.5. A Referenciação

A anáfora e a catáfora são elementos coesivos responsáveis pela reativação de referentes no texto, formando cadeias coesivas. Assim, as expressões referencias podem ter função anafórica ou catafórica. Como explica Koch (op. cit.; p.171), expressões que retomam referentes principais ou temáticos (como protagonista e antagonista na narrativa, ser que é objeto de uma descrição, tema de uma discussão) percorrem em geral o texto inteiro, formando cadeias mais longas.

Como vimos, a remissão anafórica pode realizar-se por meio de recursos coesivos como nomes, pronomes, expressões definidas, elipses etc. Uma noção recorrente na semântica lógica (Lyons, 1968) de referência considera-a uma propriedade que tem a expressão de identificar um indivíduo ou objeto no mundo extralingüístico. A questão, no entanto, não é tão simples, como teremos a oportunidade de ver.

Em concordância com Koch & Marcuschi (1998), é importante deixar claro, neste trabalho, que não entendemos que o ato de referir seja, como visto em uma concepção tradicional, uma atividade de “*etiquetar*” o mundo, mas sim como uma atividade discursiva, de tal modo que os referentes passam a ser “*objetos de discurso*” e não realidades independentes, que pré-existem ao discurso.

Para explicar o que são *objetos de discurso*, Koch & Marcuschi (op. cit.) citam como exemplo um trecho de fala do projeto NURC⁷, transcrito abaixo:

eu gosto mais de laranja... eu gosto de qualquer tipo de fruta...mas como muita laranja.../.../	
essas frutas assim que não são conhecidas aqui no Rio. porque engraçado que.. <u>quando a gente viaja... a gente observa</u> que as frutas de	= nós, todos na condição de viajantes
outros estados são totalmente diferentes... coisas até bastante deco/ desconhecidas... com nomes estranhíssimos e os que <u>nós temos aqui</u> têm	= nós, os cariocas
nomes diferentes na/ noutras regiões... né? como... por exemplo... no norte... <u>eles</u> têm	= eles, do norte
assim uma variedade de frutas imensa... mas não são muitas frutas... /.../ no Amazonas por exemplo... que <u>nós</u> estivemos em Manaus...	= nós de nossa família
ah... <u>nós</u> passamos uma tarde num... num lugar... onde <u>eles serviram</u> uma refeição e depois era só	= nós de nossa família
frutas... mas frutas que realmente eu nunca havia visto /.../ completamente diferentes daquelas que	= eles os de Manaus
<u>nós estamos acostumados aqui no Rio</u> /.../ o norte principalmente no Amazonas e no Pará... a influência indígena sobre a alimentação é muito	= nós as mulheres cariocas

⁷ NURC é o Projeto da Norma Urbana Lingüística Culta no Brasil, formado por grupos de lingüistas de todo o Brasil. O objetivo inicial desse projeto foi o observar as construções lingüísticas da fala. Para esse fim foi então coletado um número considerável de dados de fala espontânea que hoje se encontram publicados e gravados em K7. Hoje o Projeto da Gramática do Português falado utiliza todo esse material de fala para estudos e pesquisas de diferentes áreas da lingüística.

grande... <u>eles comem</u> muitas coisas todas assim	= eles os amazonenses e os
/.../ o Amazonas é impressionante o número de	paranaenses ?
frutas e frutas assim tudo duro... tipo assim cajá-	
manga... <u>eles têm muita coisa assim</u> /.../ é	= eles os amazonenses
gozado como <u>a gente sente a diferença</u> ... lá	= a gente nós todos = a gente '
lá a gente não comia fruta... a banana é uma	nós da nossa família em
banana tão grande que não dá pra você comer	viagem
uma inteira... <u>o que a gente chama de banana</u>	= a gente nós os cariocas;
<u>aqui... a banana deles lá</u> é uma coisa imensa...	deles lá dos nortistas
aqui no Rio é uma espécie de banana	
parecida... parece que se não me engano era	
<u>banana-figo que eles chamam aqui no Rio</u> ... mas	= eles os cariocas
ainda lá é muito maior que a banana-figo /.../	

NURC-NURC-RJ, DID, Inq. 328 linhas. 63-102

(grifos meus)

Os autores chamam a atenção para o fato de nunca serem enunciados nominalmente os referentes do pronome “eles” e, apesar disso, todos saberem que são os indivíduos aos quais cada pronome se refere. O pronome não tem nenhum elemento referencial antecedente contextualmente explícito; no entanto é possível entender de quem se trata. Não há nenhum tipo de referente explícito na superfície textual. Concluem, então, *que não se trata propriamente de uma relação anafórica nem de correferencialidade, mas de "objetos de discurso" que são gerados pela particular forma de organizar o tópico em cada momento do discurso* (p.172).

Levando em conta o fato de se conseguir, com tamanha facilidade, recobrar referentes em casos como esse, os autores perguntam qual o tipo de atividade cognitiva que seria posta em ação. Caracterizam o processo como sendo peculiar à fala e de rara ocorrência na escrita.

Talvez esse processo não seja tão raro em escritas iniciais de crianças, pois nessa fase a fala pode interfertir muito na escrita. As crianças, muitas vezes, utilizam a linguagem oral como um sistema que vai auxiliá-las a produzir a escrita. Na aquisição da escrita é comum, em alguns casos, a reprodução de estruturas da oralidade, embora se trate de outro sistema com regras particulares.

Os autores ainda falam em três pontos básicos que permeiam a noção de “*objetos de discurso*”. O primeiro corresponde à própria noção de linguagem que adotamos neste projeto: a língua não é um instrumento pronto para usos diversos, mas *heterogênea, opaca, histórica,*

variável e socialmente construída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade(p.173). O segundo é que a realidade extra-mental, o mundo, não se acha de uma vez por todas definida, identificavelmente demarcada e precisamente delimitada. Para os autores, “*a discretização do mundo empírico (...) é uma elaboração cognitiva...*”(p.173). Segundo eles, o mundo fenomênico, externo (que equivale à possível extensão referencial dos itens lexicais), não está à disposição, pronto para receber designações pura e simplesmente.

O terceiro ponto é o produto da correlação entre os dois primeiros. Os autores citam Mondada & Dubois (1995), para os quais *a referenciação é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão referência passa a ter um uso completamente diverso do que lhe é atribuído na literatura semântica em geral.*(apud Koch & Marcuschi; op. cit.; p.173)

Assim, a referenciação é um processo discursivo. Geraldi (1993:15), ao falar do sujeito e de suas ações lingüísticas, afirmou que o trabalho do sujeito ocorre em dois níveis *que se entrecruzam: aquele da produção histórica e social de sistemas de referências em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos e aquele das operações discursivas que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos, apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados.* (grifos meus)

A concepção de linguagem que adotamos não permite que acreditemos em uma relação rígida (e ingênua) entre a linguagem e o mundo. Assim como Koch & Marcuschi (1998), também optamos por assumir a posição de Mondada & Dubois (op. cit.), que postulam uma visão processual em relação à significação. Neste sentido, podemos justificar o uso que faremos do termo referenciação, tema desta dissertação, e não referência. O primeiro prevê um processo lingüístico, cognitivo ou contextual; o segundo, apenas a relação direta do termo lingüístico com o mundo extra-lingüístico.

No contexto do discurso, os referentes se modificam à medida que o discurso se desenrola. Além disso, existem expressões correferentes que não têm o mesmo significado e ter o mesmo significado não é condição necessária para garantir os mesmos referentes. Há casos em que temos um item referidor cujo referente é discursiva e cognitivamente construído, pois não há um antecedente contextualmente explícito. O exemplo de Koch & Marcuschi (op. cit.) é o que segue:

- o casal discutia acaloradamente. Observando-o à distância, dir-se-ia que ele discordava.

No período há uma ambiguidade: o pronome “o” pode estar se referindo tanto a *casal*, quanto ao homem, referido também por “ele”; assim, “ele” e “o” podem ser correferentes ou não.

Os autores sugerem que “a progressão referencial”, quer do ponto de vista textual, quer cognitivo, não se dá numa simples correlação anafórica, o que leva a rediscutir a própria noção de anáfora.

Dentre as várias expressões coesivas responsáveis pela (re)ativação de referentes no texto, tais como já foram explicitadas, os nomes, pronomes, artigos definidos, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, elipse, reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele, etc., temos as expressões referenciais definidas que exercem diferentes funções quanto à referenciação. Vejamos algumas sugeridas por Koch (1999).

1.5.1. Algumas Funções das Expressões Referenciais

Koch (1999:1) apresenta as expressões referenciais definidas como sendo *as formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido e de um nome (substantivo)*. Essas expressões podem ter a função de uma anáfora infiel, associativa etc. Contudo, o importante é que, como explica Koch (op. cit.), a escolha de determinada descrição definida pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças, atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção de sentido. Também pode dar a conhecer ao interlocutor, com os mais diferentes propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que o produtor do texto acredita desconhecidos do parceiro.

Entre as estratégias de referenciação, a autora sugere as que seguem:

1. Recategorização Lexical. Segundo a autora, a recategorização lexical pode operar através dos seguintes processos, que, evidentemente, não são excludentes.
 - Rotulação: "recategorização da informação precedente por meio de novas predicções atributivas, ajustando o saber disponível a respeito do objeto de discurso. Trata-se de uma operação dupla: referenciação propriamente dita (anafórica); aporte de informação nova por recategorização lexical do objeto, que, pode, inclusive, levar a uma reinterpretação daquilo que precede". Koch fornece como exemplo um texto - *Ao sair da sala, a jovem deixou cair a pasta, que se abriu esparramando no chão papéis, canetas e vários outros pertences. Não satisfeita, ao se abaixar para recolhê-los, não viu um senhor idoso que se*

aproximava e derrubou-lhe a bengala, o que o fez estatelar-se no chão, quebrando os óculos. A desastrada deixou-se também cair no chão e pôs-se a chorar, sem saber como remediar o desastre.

- Argumentação: "é extremamente comum que a expressão definida, ao operar a recategorização do referente, imprima-lhe determinada orientação argumentativa" (p.4). A autora cita os dois exemplos que seguem para mostrar a diferença na orientação argumentativa: 1. *Grande parte da humanidade acredita na sobrevivência do espírito. Essa hipótese tem sido objeto de investigação científica./ Grande parte da humanidade acredita na sobrevivência do espírito. Esse absurdo não é digno de qualquer credibilidade.*
- 2. Referenciação por denominação reportada (Apothéloz, 1995:166) - indica, segundo a autora, uma atitude ou ponto de vista do outro, por isso esse tipo de referenciação é polifônico. O exemplo dado - *O presidente declarou que é preciso arrumar a casa para podermos obter qualquer auxílio externo. / Esta "arrumação", sem sombra de dúvida, vai onerar ainda mais o povo brasileiro.*
- 3. Uso de estratégias metalingüísticas ou metadiscursivas que não sejam meras nominalizações. Fazem parte desse grupo, segundo a autora, os nomes ilocucionários (ordem, promessa, conselho, advertência, alegação, proposta etc.); os nomes de atividades "linguajeiras" (descrição, explicação, relato, esclarecimento, comparação, comentário, história, controvérsia etc); nomes de processos mentais (análise, suposição, atitude, opinião, conceito, convicção, constatação etc.); nomes metalingüísticos em sentido próprio (frase, pergunta, questão, sentença, termo etc.).
- 4. Nominalizações. Segundo Koch (op. cit.), "as nominalizações podem realizar-se através de nomes morfológicamente derivados do verbo empregado na proposição que fornece as informações suporte, bem como por meio de outros 'substantivos-predicativos', especialmente quando existe um derivado no léxico da língua" (p.6). A autora retira um trecho do NURC como exemplo: *mas eu acho uma coisa muito interessante como sugestão como hipótese de trabalho...a idéia que a viagem os povos do ocidente... que viveram...em constantes andanças... Europa é a península da Ásia que sofreu todas as invasões possíveis... então esta mobilidade deu uma certa idéia de mobilidade social... e de mobilidade de tempo e espaço...* (NURC/SP - EF 124: 73-80).

5. Função das Expressões Referenciais Definidas. A autora menciona também as funções textuais das expressões definidas.
- A primeira dessas funções é a coesiva. Ora a expressão referencial funciona como um recurso anafórico, ora como um recurso catafórico, como acontece no caso seguinte: *A reforma administrativa do governo é condenável por duas razões: a primeira é que vai haver um recrudescimento da inflação; a segunda é que se caminha a passos largos para uma recessão.*
 - Outra função das expressões definidas é a de organização textual - neste caso, as expressões referenciais introduzem mudanças ou desvio de tópicos, preservando (...) a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova ao interior do quadro de informação dada. O exemplo dado pela autora é: *Além de uma possível participação no leilão da estatal, a entidade também espera um aumento nos pedidos de aposentadoria por parte dos funcionários que temem perder os empregos com a privatização (...)./ A possível correria pelo benefício da aposentadoria, porém não preocupa o CELPOS (...).* (grifos meus). Koch (op. cit.) cita Apothéloz & Chanet (1997: 170), para os quais as expressões referenciais efetuam a marcação de parágrafos, mas não se trata de parágrafo no sentido tipográfico do termo e sim no sentido cognitivo, indicando, por exemplo, uma mudança de ponto de vista sobre uma determinada sequência de eventos.
 - A terceira função classificada por Koch é a do encapsulamento e/ou sumarização, que é estabelecida pelas nominalizações - *sumarizam as informações-suporte contidas em segmentos anteriores do texto, encapsulando-as sob a forma de um substantivo-predicativo e transformando-as em objetos-de-discurso*(p. 11). O encapsulamento pode resultar, como já verificamos, em *recategorização lexical/ argumentação*; neste caso entra a função que Koch denominou de *avaliativa*. Exemplo: *A PM, durante uma blitz, prendeu hoje vários moradores da favela do Rocinha. A detenção brutal e sem motivo declarado revoltou os moradores do lugar.*
 - A última função das expressões referenciais definidas categorizada pela autora, aqui explicitada, é a cognitiva: *formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto, possibilitando sua reativação na memória do interlocutor, podendo também operar uma recategorização do referente, que pode levar (...) a uma reinterpretação ou refocalização do mesmo ou das informações-suporte, em se tratando de nominalizações, de modo que têm também uma função predicativa* (p. 9).

Com relação a esta dissertação, a função das expressões definidas que se mostrou mais relevante é a função coesiva.

Koch (op. cit.) ressalta a importância das expressões nominais definidas na organização do texto e a sua contribuição para a orientação. Mais uma vez, fica evidente a inadequação, em se tratando do processo de aquisição da escrita, de uma visão tradicional de referência, que supõe uma simples "etiquetagem" dos objetos do mundo extralingüístico, e também da busca, para a anáfora, de um antecedente explícito em todos os casos. Cabe repetir aqui o trecho citado na conclusão de Koch (op. cit.):

(...)os objetos-de-discurso "não são 'coisas' ou elementos do 'mundo real', mas representações cognitivas publicamente compartilhadas pelos interlocutores, que vêm a constituir uma memória discursiva estruturada" (Berrendonner, 1994: 212)(...)

Segundo a autora, a interpretação de um elemento anafórico não consiste em achar para ele um antecedente no texto, mas em unificar seu conteúdo com um objeto-de-discurso presente na memória discursiva ou textual.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DE SUJEITOS E ESCRITAS - ANÁLISE DE DADOS

"Já que sou o jeito é ser"

Clarice Lispector

A hora da Estrela

2.1. Introdução

Os primeiros dados que se encontram neste capítulo ilustram um pouco a história da relação de L. com o texto escrito na fase bem inicial de aquisição da modalidade escrita e do meu trabalho com esse sujeito, quando fui requisitada porque a aluna apresentava (como diziam todos) problemas para se alfabetizar. O trabalho iniciou-se centrado em L.. Os profissionais que com ela trabalharam, em geral, não conseguiam formular explicações para o que ocorria em sua escrita, que consideravam "incoerente", fato que me estimulou a trabalhar com ela.

Só posteriormente é que C. entrou para o grupo, dada a importância de mais um interlocutor em nossas atividades. O dado que será destacado em 2.6 marca de certa forma a entrada de C. no grupo

Apesar de a maioria dos dados deste capítulo se relacionar diretamente com a questão da coesão, da coerência e, conseqüentemente, da referenciação, o ponto central e comum a todos é que permitem encaminhar a discussão para a relação de *eus* e *outros*, sejam estes últimos a escola, as propostas de atividades, os colegas, a professora, a investigadora etc.. Além disso, revelam parte da história do meu trabalho com os sujeitos, que se iniciou antes que se definisse totalmente o tema de minha pesquisa. Os dados desta parte foram de certa maneira responsáveis pelo próprio encaminhamento do trabalho de pesquisa e são importantes para que se conheça um pouco dessa história. O momento de produção dos textos aqui destacados não foi filmado, pois datam de uma época anterior ao início das filmagens.

2.2. L. e o texto escrito na fase inicial de aquisição

O texto que segue foi produzido por L em uma de nossas "brincadeiras" com gravuras de animais (falar sobre bichos sempre foi o assunto predileto de L), aos 7 anos de idade:

A zebra mamãe nasce uma zebra que é branca
 negro ela fio fajo nasce ~~filha~~ branca.
 bolinha é negro bolinha é branca.

(L.; 24.08.94; 7 anos)

Depois de L. ter escrito o texto, pedi para que ela falasse o que tinha escrito para mim. Enquanto ela falava eu anotava:

A zebra mamãe tinha uma filha branca, quem passava nunca viu uma zebra branca bonita. Esta zebra se apaixonou por um zebro negro. A mãe ficou gorda e um dia nasceu o filhinho branco com bolinha negra e outro filhinho que era bolinha branca. Mamãe ficou feliz e papai ficou feliz pelos filhinhos - uma mulher e um homem que gostou da mamãe e do papai e viveram felizes para sempre.

Pode-se dizer que no momento em que L produziu o texto escrito ainda não dominava os recursos coesivos da escrita, não os utilizando de maneira adequada. É possível observar que L. escreve apenas algumas palavras-chave para seu texto. No texto oral, pode-se observar que L. faz uso adequado dos recursos coesivos: tempo verbal, artigo, conjunções etc. Utiliza-se também de um esquema textual (superestrutura); seu texto tem começo, desenvolvimento e um final em esquema de contos de fadas - “e viveram felizes para sempre”. É muito comum as crianças terem em mente esse modelo de texto.

Como já tratado no item anterior, o primeiro modelo intuitivo de texto da criança é do texto oral, assim, são as marcas coesivas da oralidade que aparecem, na maioria das vezes, nas primeiras produções escritas (Koch, 1995). Entretanto, como podemos observar, não foi isso que aconteceu com L. em um primeiro momento. Na falta de recursos próprios da escrita, as marcas coesivas da oralidade presentes no texto escrito auxiliam o seu entendimento; por exemplo, o “aí” é um recurso coesivo bastante utilizado na oralidade; quando utilizado na escrita, auxilia a coesão textual, embora seja inadequado em certos contextos formais. Sem as marcas da oralidade, só foi possível decifrar a escrita de L. através de nossa conversa. Parece que L., no momento em que

produziu seu texto, ainda não havia tomado consciência de que um texto é feito sempre para um “outro”, o leitor. Em um primeiro momento, pode se ter a impressão de que L. escreve para preencher um espaço, cumprir uma tarefa.

Um segundo olhar para esse dado pode atribuir-lhe o que os estudos afasiológicos sobre a psicogênese da escrita denominam um comportamento lingüístico *telegráfico*. Coudry e Abaurre (1987) explicam que na linguagem do afásico esse fenômeno é caracterizado pela omissão de relatores, determinantes e, por vezes, do próprio verbo. Segundo as autoras, *esta escrita telegráfica é vista normalmente como um dos sintomas evidentes da chamada dislexia específica da evolução, o que patologiza operações absolutamente normais do ponto de vista do sujeito* (p.2).

Dessa forma, no caso do sujeito afásico, interpretar o estilo *telegráfico* em termos de supressão significa deixar de reconhecer episódios intermediários. No caso da criança, significa desconsiderar que, nos seus primeiros episódios de escrita, ela pode estar privilegiando a explicitação de relações e papéis semânticos em construções intermediárias. Assim, a escrita de L. não pode ser analisada, como foi dito anteriormente, em termos de supressão de recursos coesivos. Se o produto escrito de L. for tratado pelo destaque da *falta* de estruturas coesivas, estaremos considerando apenas a linguagem externa, ignorando aspectos da linguagem interna que o sujeito privilegia e, como dizem as autoras, *sublinha*, explicitando o papel estruturante que têm os processos intermediários. A escrita *telegráfica* representa, para os afásicos, a reelaboração das dificuldades lingüísticas e, para a criança, uma etapa de construção da escrita.

As autoras esclarecem que a explicitação de relações e papéis semânticos em construções intermediárias pode ter, do ponto de vista da criança,

a função de atualizar a escolha de papéis semânticos relevantes para uma ulterior estruturação daquilo que, de fato, quer dizer por escrito. Essas operações são refinadas pelo fato de indicarem uma preocupação em produzir uma escrita significativa. Do ponto de vista do investigador tais episódios intermediários são reveladores do que se dá, efetivamente, entre o sujeito e a natureza de sua relação com o objeto. Essa relação não é a que prevê a epistemologia genética quando coloca o sujeito diante do objeto a ser construído e, privilegiando o investigador,

faz uma série de hipóteses sobre estágios bem delineados do desenvolvimento cognitivo.(p.3)

As autoras descartam a análise de Ferreiro (1979), segundo a qual

se nos localizarmos ao nível da sintaxe, torna-se tentador fazer uma analogia entre as expectativas da criança e os processos de redução que operam na escrita de um telegrama (...). O fato de que a criança não espera encontrar transcritas todas as mensagens da linguagem oral é sumamente importante, porque nos indica de imediato uma concepção de escrita diversa da nossa: o texto serve para nos provocar ou sugerir uma emissão oral, mas não a determina totalmente"(pp. 144-5).

Tomando o comentário de Ferreiro, depois de observar a produção oral de L., transcrita acima, parece tranquilo aceitarmos a sua análise, mas teríamos que desconsiderar a linguagem interna e, conseqüentemente, o *telegráfico* como evidência da mediação de uma operação predicativa que estrutura o processo de produção ou de interpretação. Os apagamentos, de acordo com esse ponto de vista, têm a função importante de sublinhar relações semânticas no nível interno.

Quando L. produziu esse texto, P. não se preocupou em caracterizar sua escrita, pois seu único objetivo era proporcionar a L. momentos de prática escrita. Na época, essa produção foi considerada um grande avanço, e apenas isso, uma vez que L. quase não escrevia na escola, entregando muitas atividades em branco. Por muito tempo, a maior preocupação de P. foi a de proporcionar para L. momentos bons com a escrita (embora nem sempre tenha obtido sucesso). Apesar de não se ter consciência, naquela época, de que L. poderia estar sublinhando um aspecto cognitivo importante da linguagem, P. valorizou, naquele determinado momento, algo que o sujeito fez e, dados os objetivos do trabalho, felizmente, nem se mencionou o que ele deixou de fazer.

2.3. Uma escrita de L.: será um texto?

Não há dúvidas de que o caminho de L. com a escrita foi de progressos, apesar de não reconhecidos por muitas pessoas, inclusive outros profissionais. Olhar para um texto e atribuir o

problema que ele apresenta exclusivamente ao próprio sujeito que o produziu, ignorando os muitos *outros*, sempre prevaleceu, de modo geral, por ser a atitude mais cômoda. É preciso, sobretudo ao trabalhar com a escrita, definir a concepção mais razoável de linguagem, isto é, a que permite explicações para aquilo que se necessita explicar, e ser fiel a essa concepção. Pensando nisso, e sabendo que a coerência é a condição de existência de um texto, observemos, primeiramente, a seguinte produção:

- Agora, vou fazer uma linda história com as palavras que
você escreveu...

A ÁRVORE É BONITA TEM FRUTA.
A RELVA É LINDA TEM MATO.
A PIPoca PULOU DA PANEla.
A LUA É LINDA E BRILHA. A LUA DÁ PITO NA NUVEM.
A FOGUEIRA É VERMELHA TEM PAU.
O SAL É SALGADO.
O MENINO ESTAVA DENTRO DA BARRACA.
O SAPATO É BONITO.
A CAMISA É SOL.

(L.; 8 anos, 1995)

Transcrição:

A árvore é bonita tem fruta.
A relva é linda tem mato.
A pipoca pulou da panela.
A lua é linda e brilha. A lua dá pito na nuvem
A fogueira é vermelha. Ela tem pau.
O sal é salgado.
O menino estava dentro da barraca.
O sapato é bonito
A camisa é sol.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Será que essa produção escrita é um texto? - Antes de responder, é importante relatar em que condições a sequência foi produzida.

A proposta para a produção escrita seguiu as seguintes etapas: primeiro, a professora pediu aos alunos que escrevessem o que observaram em uma gravura, que eles mesmos haviam colorido; em seguida, pedia-se que fosse produzida uma história utilizando as palavras escritas na etapa da observação: *"Agora, vou fazer uma linda história com as palavras que escrevi..."*.

O desenho, reproduzido abaixo, sugere ação: há vários personagens em torno de uma panela, cuja tampa voou e da qual saem as pipocas estourando. L. elencou as palavras: árvore, "relva" (remma), pipoca, fogueira, saiu, lua, Dinino, sapato, barraca, panela, nuvem, pau, sol, camiseta.

- Vou escrever as várias "coisas" que eu encontrar neste desenho



L., na verdade, elenca frases, da mesma maneira que elencou as palavras. Essas frases, aparentemente, não formam um texto nem uma unidade coerente. No entanto, se voltarmos o olhar para cada uma, encontraremos “microtextos”. Lidas separadamente, tendo em vista o contexto em que foram produzidas (a partir da gravura), elas adquirem sentido e não apresentam problema algum de coesão ou coerência. Essa é a maneira que o sujeito encontra para responder ao que lhe foi pedido. Na verdade, o *outro* (no caso, a escola, que esperava que o aluno produzisse uma história) não deixou explícita a tarefa de produzir um texto sob tais condições.

A proposta de produção de textos dirige a atenção da criança para elementos separados, apesar de a gravura representar um todo, e cobra, como vimos, uma lista de palavras. Em seguida, quando solicita que a criança conte uma história, surge uma escrita que não é uma história inspirada na lista de palavras. Elaborar proposta de exercício também é uma atividade que pressupõe a existência do *outro*. E mais: quem elabora a proposta deve se colocar no lugar desse *outro* que deverá executar o que foi pedido. Não pretendo com essa observação isentar o sujeito de qualquer culpa pelo desempenho não adequado, mas há que reconhecer, nesse caso, que independentemente do que foi discutido em sala de aula, a proposta propiciou o tipo de desenvolvimento realizado por L..

A seguir, para ilustrar também a concepção que a criança tem de texto, apresento uma produção escrita de L. realizada em sua casa a partir do meu incentivo.

2.4. Modificando a concepção de texto

Folheando uma revista, L. interessou-se por uma gravura que mostrava dois personagens de um jogo de vídeo game, Mário e o Dragão Bowser. A tarefa que propus a L. foi, então, a de contar uma história com esses dois personagens: *O que eles estão fazendo?, Por quê? etc.* L. escreveu, inicialmente, a seguinte sequência (L.; 4/9/96):

Mairo e o Dragão

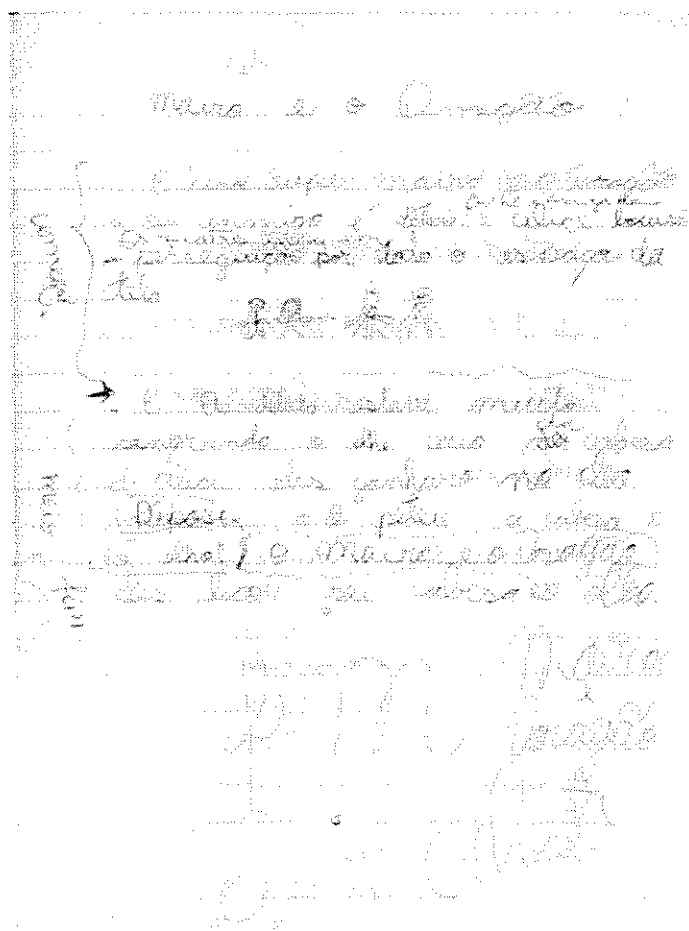
O heroi super Mairo e o Dragão
o seu inimigo é Letícia é Alice bowser
perseguição por todo o espaço da tela (grifo meu- parte copiada da revista)

Solicitou, então, que eu lesse. Depois de ler, disse a L. que aquilo ainda não era um texto, não era uma história. Ela precisava elaborar essa história, dando continuidade ao que havia escrito. L. negou-se a atender ao pedido, dizendo que a história já estava pronta, que já havia formulado o texto. Fiz, então, uma narrativa com os mesmos personagens, colocando L., também personagem incluída por ela mesma, como derrotada no final. Esta situação deixou L. muito irritada, despertando nela o desejo de continuar a sua própria história, propondo um final diferente que lhe agradasse. Expliquei que uma história deve ter começo, meio e fim, apontando estas etapas no texto que produzi. L., então, continuou o que havia começado:

a Letícia estava muito
sangrando o olho caio da cabeça
de Alice eles ganharam no dia
Deposi o 2 peteu a cabeça e
o olho o Mario e o Dragão
eles ficou sei cabeça e o olho.
Fim
Mário e o Dragão
Letícia e Alice”

L. quis dizer que a Letícia e a Alice estavam lutando com os outros dois personagens. Em um certo dia, as duas foram derrotadas: uma ficou sangrando e a outra perdeu um olho. No outro dia, elas venceram e Mário e o Dragão ficaram sem cabeça e sem olho. Para recuperar essa informação, o leitor precisa inserir toda a pontuação. L. também não deixa claro que as duas duplas estavam em perseguição e nem que Letícia é amiga da Alice. A minha presença no momento da produção e a minha conversa com L. facilitaram a compreensão do texto.

Esse dado, no contexto em que foi produzido, mostra um momento em que, através do *outro*, o sujeito teve condições de reconhecer a escrita como algo significativo. Primeiramente, L. havia considerado um conjunto de frases “quaisquer” um texto, uma *história*; depois da minha provocação, reconheceu que aquela sequência linguística não era suficiente para ser considerada um texto, produzindo-o a seguir.



(L.; 4/9/96; 10 anos)

2.5. Outro texto de L. e a repetição

Correndo o risco de mais uma repetência na primeira série, os pais de L. e eu, em acordo com a escola que L. freqüentava, achamos prudente mudá-la para uma escola que assumisse uma metodologia diferente, mais aberta em relação à atividade de produção de texto⁸. L. melhorou muito, cheguei a parar de acompanhá-la por um tempo; só retornei na segunda série quando a nova escola achou que seria importante. Foi num de nossos novos encontros que L., a partir de gravuras de história em quadrinhos, sem escrita, somente com o título “Dando pipoca aos pombos”, escreveu o texto que segue (27/01/97, 10 anos, passagem da 2^a para 3^a série):

⁸ Esta foi a segunda escola particular que L. freqüentou, depois de ter ingressado na 1^a série do ensino fundamental.

22/01/97

Dando Pipoca
ao Pombo

Era uma vez que
Mônica estava comendo
uma pipoca e
uma pipoca caiu
na mão de Magali e
ela pegou a pipoca.
O passarinho pegou a
pipoca.

(L.; 27/01/97; 10 anos)

O texto foi narrado a partir de uma sequência de quadrinhos: a personagem Magali (que L. preferiu identificar como Mônica, uma vez que seu apelido entre suas irmãs é "Magáli") estava comendo pipocas e deixou cair uma no chão. A personagem foi pegar a pipoca quando apareceu um pombo (que L. chama de passarinho) e pegou primeiro. Surgiu outro pombo e Magali jogou a pipoca para ele. Depois surgem dezenas de outros pombos que saem correndo atrás da personagem para comer sua pipoca. Ocorre uma perseguição e Magali acaba por jogar a pipoca em um precipício. Em outro quadrinho, aparece Magali com um saquinho de pipocas, deixa cair uma pipoca no chão e aparece um pombo que se dirige à pipoca que caiu para comê-la. No último quadrinho, temos a imagem do pombo todo arrebrandado, sugerindo que, desta vez, em vez de dar mais pipoca para o pássaro comer, Magali acabou com ele – no mínimo, deu-lhe um belo soco⁹. Como é possível observar, L. utiliza, em seu texto, uma estrutura típica dos contos de fada – “ERA UMA VEZ”, pois é o modelo que tem em mente. Utiliza a partícula que para ligar essa

⁹ Não foi possível reproduzir aqui os quadrinhos porque L. os perdeu.

estrutura congelada ao restante do enunciado. Na quinta linha há uso de um marcador conversacional - aí. Durante o período anterior em que trabalhei com L. não observei o uso nem mesmo de marcadores coesivos da fala no texto escrito. Outro recurso coesivo que L. vem utilizando com frequência é o da repetição lexical. No texto acima, repete pipoca quatro vezes, formando elos coesivos claramente recuperáveis pelo leitor: na primeira ocorrência de pipoca, refere-se ao saco de pipoca - *umas pipoca*; as outras ocorrências têm como referente apenas uma pipoca - aquela que caiu no chão. L. ainda não faz uso de anáforas; parece que nessa fase a repetição lexical ainda é o recurso coesivo fundamental. Na mesma aula em que L. produziu esse texto, insisti com ela para que evitasse repetir tanto a palavra pipoca, procurando estimular o uso de recursos anafóricos como o pronome. L., sem apresentar a menor dúvida, substituiu o último termo pipoca por bolinha:

*“..o passarinho pegou a
bolinha”*

Ao ler, perguntei-lhe imediatamente o que significava. Ela respondeu:

“Você não disse que não era para eu ficar repetindo pipoca?”

Expliquei a ela que bolinha pode ser várias coisas (bolinha de gude, por exemplo) e o texto perderia sentido. Ela, então, sugeriu:

“Põe bolinha de comer”

A tentativa de eliminar algo que considerei problemático – a repetição excessiva de um mesmo termo, causou um problema verdadeiro.

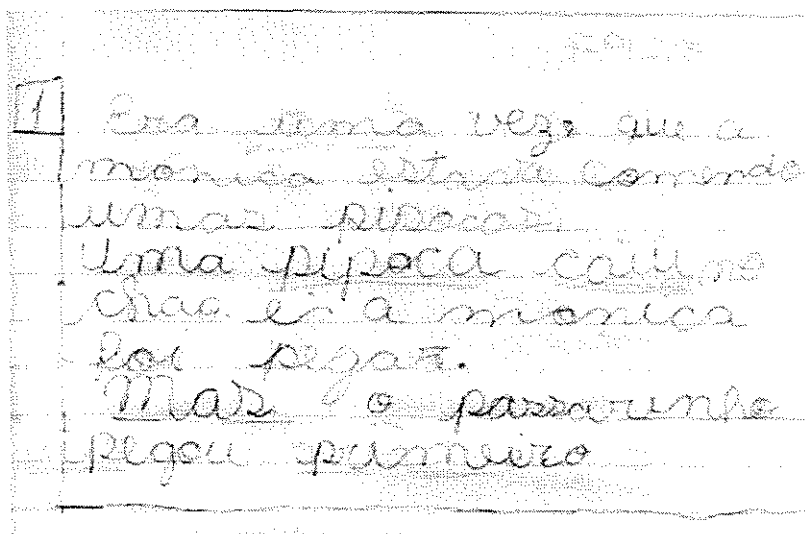
Ao falar sobre repetição e referência, Tanya Reinhart (1980) utiliza um exemplo de Halliday & Hasan em que duas expressões diferentes têm em comum um mesmo referente:

“I’ve been to see my great aunt. The poor old girl’s getting very forgetful these days”.

L. tentou utilizar-se, da mesma maneira, de duas palavras diferentes para remeter a um só referente. Só que no seu caso não funcionou: a palavra substituta, bolinha, apresentou ao leitor a possibilidade de haver outro referente, ainda que obscuro – de que *bolinha* se trata? Dessa maneira, a retomada do referente por repetição torna-se muito mais eficiente. A tentativa de uso de um termo diferente para retomar o referente não deu certo, causando ao texto um problema de coerência.

Quando propus a L. o uso da elipse, o que apareceu foi um texto de um *outro* – L. reproduziu uma estrutura sugerida por mim:

(...) Uma pipoca caiu no
chão.e a mônica
foi pegar
mas o passarinho
pegou primeiro



(L.; 27/01/97l; 10 anos)

O que pode ser para P. uma repetição desnecessária é para L. uma estratégia de referenciação anafórica importante, pois é a forma que utiliza para garantir a coerência textual. O que, do ponto de vista do adulto, pode ser considerado como um problema, é do ponto de vista da criança, em determinada fase do seu desenvolvimento, algo muito necessário.

Francischini (1998) realiza um trabalho com várias crianças de uma escola pública de Campinas. Em algumas de suas análises, a autora fala em algumas repetições *não necessárias* que formam as cadeias anafóricas elaboradas por algumas das crianças.

A tarefa das crianças consiste em recontar uma sequência narrada apenas por gravuras, no livro *Cobra-cega*, de Avelino Guedes. A história começa com a cena de uma cobra macho dormindo; aparece um papagaio e pinta uma cara de cobra em seu rabo; chega uma cobra fêmea, que é a namorada do macho, e começa a trocar carícias com ele. Em certo momento do namoro, a cobra fêmea avista a cara pintada no rabo, pensa que é outra cobra e começa a tocar afetos com a cara pintada. A cobra macho não percebe que se trata de seu próprio rabo e, pensando estar sendo traída, morde-o com a fúria de quem está mordendo um rival. A cobra fêmea assusta-se e vai embora, enquanto a macho fica sofrendo as dores causadas pela mordida.

Essa narrativa foi escolhida propositadamente pela autora, uma vez que provocaria problemas com a coesão referencial; sua intenção era observar como as crianças resolveriam esses problemas. Retomo uma análise da autora, interessante para a discussão sobre repetição; trata-se do texto de um sujeito referido por *Ju*.

1ª versão:

A Cobra

Era uma vez uma cobra
Ela estava dormindo veio um papagaio e pintou
Uma cara no rabo dele.
Veio sua namorada e eles converssaro quando
Ela ia dar um beijo nele ela viu a outra cara
E se apaixonou a cobra ficou furiosa e deu uma
Mordida no próprio rabo.
fim.

Versão intermediária:

A Cobra

Era uma vez uma cobra chamada Roberto
Ele estava dormindo veio um papagaio e pintou
Uma cara no rabo dele.
Veio a namorada do Roberto e Roberto e Maria
Conversaram
(...)

Versão final:

(...)
Veio sua namora Maria e Roberto e Maria converssaram.
Quando Maria ia dar um beijo em Roberto
ela viu a cara que o papagaio pintou e ela se
apaixonou.
Roberto ficou furioso e deu uma mordida no
Próprio rabo

A partir da interlocução com a investigadora, *Ju* resolve os problemas de ambigüidade pronominal, de referência, presentes na primeira versão do texto, nomeando as duas cobras, macho e fêmea, por Roberto e Maria respectivamente. Na versão intermediária também surge um problema (não há indicação de que a namorada de Roberto é Maria) que a criança resolve acrescentando o nome *Maria* depois de namorada, opção que traz a repetição do grupo nominal *Roberto e Maria*.

A partir da observação da repetição presente no último dado de L. aqui apresentado, e que consideramos importante naquele momento, diria que o mesmo recurso anafórico presente no texto de *Ju* é desnecessário, como adjetivou a autora, apenas a partir do ponto de vista do adulto. Do ponto de vista do sujeito, a repetição foi muito necessária, pois representou a forma de garantir a eliminação dos problemas de coesão referencial apontados pela investigadora na primeira versão. Para o sujeito, essa repetição dos nomes é uma forma de destacar para o outro a solução que encontrou e de prevenir-se quanto a mais problemas.

O dado de Francischini também foi trazido à baila porque reforça o quanto é significativa a influência da interação nas modificações apresentadas nos textos. Com base em sua experiência, a autora diz que antes da interferência do adulto não há, por parte da criança, a percepção de que o pronome, no caso do dado exposto acima, pode anaforizar tanto o primeiro quanto o segundo personagem. A autora ainda acrescenta que *a condição proposta na interação exigiu e proporcionou à criança a possibilidade de reflexão de que, dentre os recursos disponíveis na língua (...) existem aqueles que, dado o contexto, o cotexto e a modalidade de produção de atividade de linguagem, são necessários no sentido de possibilitarem uma compreensão apropriada dos eventos da história* (p.120).

Tanto no caso da análise realizada por Francichini quanto no caso da análise do texto de L., sujeito desta pesquisa, as modificações (que melhoraram ou não o texto) foram provocadas pela interação, pela presença de um *outro*.

2.6. Um texto de L. e a entrada de C. no grupo

O texto a seguir foi produzido em um primeiro encontro do qual a outra criança, C., começou a participar. Esse encontro foi gravado apenas em fita K7- as crianças tinham como tarefa produzir um texto com três personagens; uma tartaruga, um macaco e um cavalo-marinho. L. elaborou duas versões do texto. Eis a primeira:

O macaco estava intendo
de cavalo-marinho. Ele via
de a tartaruga e falou de
para o macaco e por isso
começou de falar sobre a
vida de que a gente vive lá
e como de cavalo-marinho
foi. Estava de estar coçando
gente a gente a gente
que de foi muito para de
30000.

Ele de morar e viveram
para sempre.
e assim.

(L.; 18/08/97; 10 anos; 3ª série)

Quando L. terminou seu texto eu o li e perguntei a ela quem havia falado “oi” para quem no início do texto; ela respondeu-me que o macaco falou “oi” para a tartaruga. L. não deu a menor

importância para o fato de eu ter dito que isso não ficou claro no texto e de ter pedido para que ela mudasse.

Ambas as crianças, ao terminarem de produzir o texto, leram para o colega. Quando L. acabou sua leitura, C. imediatamente perguntou: “Por que o guarda prendeu?” Além disso, C. riu muito pelo fato de L. ter escrito no final: “e ele morreu e viveram para sempre”, argumentando que não é possível “morrer” e “viver para sempre” simultaneamente. Neste momento, L. parece ter dado muito mais atenção às observações. Respondeu às dúvidas de C. e, diante do último questionamento do colega, repetiu a frase, como se não tivesse nada errado; C. começou a zombar de L., enfatizando o enunciado “morrer e viver para sempre”. Foi nesse momento que L. começou a rir, mostrando ter tomado consciência do significado de uma estrutura que, até então, se apresentava para ela como uma forma congelada. Senti que aquilo que o *outro*- C.- disse pareceu naquele momento muito mais importante do que aquilo que o *outro* - P. havia dito (mais importante do que tudo que venho falando para ela há algum tempo em relação à escrita). Aparentemente, nesse momento, na interlocução estabelecida com C., a imagem de L. entrou em jogo, pois trata-se de seu colega de escola (o que ele pode pensar de mim a partir daquilo que eu escrevo?).

Pêcheux (1993) afirma que o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B (interlocutores) atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. O autor ainda explica que existem, nos mecanismos de qualquer formação social, regras de progressão que estabelecem as relações entre as situações (objetos disponíveis) e as posições (representações dessas situações). Assim, todo o processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias. Preocupando-se mais com sua própria imagem (com o que C. poderia pensar dela e, talvez, até passar para os colegas da escola), L. interessou-se mais por seu texto (deixando até mesmo a preguiça um pouco de lado).

Como parte de uma terceira etapa, da qual C. não participou, ensinei (pelo menos, tentei) L. a fazer uso do travessão no discurso direto. L., com a minha ajuda, fez a segunda versão¹⁰:

¹⁰ Tanto o texto de L. quanto o de C. precisaram ser reescritos para que eles pudessem trocar entre si. L. refez o seu, com minha ajuda, depois da aula em grupo. O de C. ficou para ser reescrito como tarefa de casa.

O macaco estava andando de
 cavalo marinho. Ele viu a
 tartaruga e falou oi. ele
 apresentou a tartaruga:
 — quem é seu amigo?
 Ele falou que sim e falou
 — De que a gente faz amizade?
 — Vai brincar de cavalo
 de cavalo marinho.
 — Está bem.
 Ele estava correndo quando
 quando apareceu. Era proibido
 correr de cavalo marinho.
 Então ele foi preso por 9999 anos.
 A tartaruga não foi
 presa por que ele escorregou
 em cima da rede e morreu.
 A tartaruga e o macaco morreram.
 Fim.

(18.08.97; 10 anos)

O uso da pontuação já pode eliminar grande parte dos problemas de coesão e, conseqüentemente, de coerência. Na segunda e terceira linhas, L tinha a intenção de elaborar uma repetição “Ele viu a tartaruga e falou “oi” para a tartaruga. Na verdade, fui eu quem deu uma segunda opção. Isto explica a presença do “para” na primeira versão do texto: provavelmente a intenção de L. era escrever para a tartaruga, mas esqueceu desta última palavra. L. acrescenta uma informação sobre o motivo pelo qual o animal foi preso: não simplesmente porque estava correndo de cavalo marinho, mas porque correr de cavalo marinho era proibido. Espontaneamente, L. optou por eliminar “viveram para sempre” (derivado da estrutura dos contos de fada - “e viveram felizes para sempre”). Como vimos, quando C. chamou a atenção de L. para a impossibilidade de se morrer e viver para sempre simultaneamente, parece que L. foi tomando

consciência do verdadeiro significado dessa estrutura que para ela era “congelada”. Dessa forma, podemos dizer que o sentido foi construído através do processo interativo.

2.7. Um texto produzido em grupo (de L e de F)

O texto que segue, apesar de não ter sido escrito por L. e por C., sujeitos centrais desta pesquisa, é trazido à baila porque exemplifica a importância da interação na construção de referência. L. produziu-o juntamente com um colega de classe, F., que, por acaso, encontrava-se em sua casa. Esta aula também foi gravada em K7. Sugeri que escrevessem conjuntamente uma narrativa a partir de gravuras com personagens já nomeados: a cobra Capelo, o jacaré e Varano Komoto, um lagarto. As duas crianças alternavam a escrita: ora F. escrevia, ora L. Indico a parte de F., que inicia o texto, com um tipo de letra diferente do outro tipo que representa a escrita de L.(F. e L.; 26/11/97; 3ª série/¹¹):

*A cobra capelo é uma da
cobras mais perigosas da espécie.
O jacaré é muito importante porque
eles comem as piranha.
O Varano Komoto é um lagarto
maior do mundo
A cobra Capelo estava pacieno (passeando)
e encontrou o jacaré e foram embora
No caminho encontrou um lagarto chamado
de Varano Komodo.
E aí foram embora no caminho. A cobra
brigou com o jacaré.
E como o lagarto era esperto e foi
embora porque um deles iria comer e foi
embora.
Porque a cobra estava com fome
e o jacaré também.
E a lagarta foi embora por
isso.
Que ele não queria ficar a
limento dos dois
O lagarto encontrou uma lagarta e ficou feliz
para sempre
Eles morreram o jacaré e a cobra.*

L. repetia em voz alta o que escrevia, eu e F. prestávamos atenção. Como acompanhávamos o enredo, quando L. escreveu “eles morreram”, na última linha, fizemos uma expressão de

estranhamento, fato que registrei por escrito no final da aula e que levou L. a escrever e repetir oralmente, com ênfase, “o jacaré e a cobra”.

Se L. não completasse a frase, seu texto ficaria incoerente, pois não se poderia saber quem teria morrido. Seriam os dois personagens que antecedem o pronome, o lagarto e a lagarta? L. construiu um pronome que age cataforicamente: o pronome vem antes de seu referente (“eles” refere-se aos personagens que aparecem depois do pronome). Ficou muito evidente que o que levou L. a construir a catáfora foi a nossa reação. Nesse caso, é provável que a presença física de interlocutores tenha feito com que L. não deixasse o pronome sem referência, fato que já ocorreu em outros textos. O que aconteceu durante a produção do texto escrito de L. é muito comum na fala.

2.7.1. Processamento *on-line* e interlocução

O dado que acabamos de analisar constitui também um exemplo de informação processada *on-line*. Voltando ao dado, pode-se dizer que a expressão de F. e da investigadora (elemento contextual) levou L. a construir a catáfora, evitando, antes mesmo de terminar seu texto, um mal-entendido.

As expressões dos interlocutores mostrando estranhamento ocorreram ao mesmo tempo em que foi elaborado pelo sujeito o componente gramatical (a estrutura, a frase). Observando a situação em que L. escrevia, pude notar que ela observou a falta de referência do pronome “eles” no próprio instante em que escrevia, e não *a posteriori*. O componente discursivo (as expressões duvidosas, o olhar para L.) contribuiu com a escrita de L. no momento em que essa se construía, fato, como muitos outros, que me leva a afirmar que o componente discursivo entra em ação ao mesmo tempo em que se está construindo a estrutura gramatical, isto é, há um processamento textual que acontece *on-line*.

Como foi dito em 1.3.5.1., para Van Dijk & Kintsch (1983: 65), o processamento cognitivo de um texto consiste em diferentes estratégias textuais, entendendo-se estratégia como *uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação*. Tais estratégias, segundo Koch (1997), *consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento do texto ou de um texto inteiro* (p.28). A autora esclarece que elas fazem parte do

¹¹ Não recuperei o original deste texto para que pudesse ser incluído no anexo.

nosso conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que possuímos sobre a compreensão de discurso. Vale retomar a citação presente em 1.3.5.1.:

Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material "entrante" (incoming), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada on-line.(p. 29)

Koch ainda acrescenta que

Assim a análise estratégica depende não só de características textuais ou textualizadoras, como também de características do usuário da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento do tipo episódico, quer de conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. Desta forma, as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso de conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes , o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (p. 29)

Os textos falados, em geral, podem fornecer exemplos desse tipo de processamento – as reformulações ocorrem no mesmo momento em que se fala. Geraldi (1993, p.9) reforça essa idéia ao dizer que “o falar não depende só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentido das expressões no próprio momento da interlocução”.

L. percebeu a possibilidade desse mal-entendido, através das expressões de seus interlocutores e, antes mesmo de finalizar seu texto, descartou essa possibilidade através da estratégia de reativação de referentes por catáfora.

2.8. Relação entre os sujeitos

Como pudemos observar, as mudanças (positivas) dos diversos textos foram ocorrendo na interlocução. Em algumas situações, há um *outro* fisicamente presente; em outras, *ele* é apenas imaginário. Na produção escrita é indispensável a relação entre o *sujeito* e o *outro*. Os problemas de escrita geralmente ocorrem quando não se pressupõe essa relação.

No início de nossas atividades em grupo, considerei C. como leitor dos textos de L. (e o contrário também) e, por isso, fiz questão de que o trabalho fosse realizado em grupo. Com o passar do tempo, percebi que, naturalmente, não proporcionei situações para que C. fosse sempre leitor dos textos de L.. Quanto aos textos de C., L. os entendia, embora apresentasse, muitas vezes, dificuldades pontuais de leitura. Para C., entretanto, os textos de L. nunca eram suficientemente claros. Além disso, C. tinha uma tendência a chamar a atenção para os problemas ortográficos de L., embora entendesse o que L. tinha buscado escrever. C. inicia a leitura das palavras que possuem algum equívoco ortográfico corretamente, mas, antes de seguir com a leitura, faz uma parada brusca e retoma a leitura da palavra, destacando a ortografia: *avore*, *coreu* e também um traço a mais do *u*, que aparece apenas na última versão.

C. (lendo) Era uma vez um menino que estava na floresta (...) um lobo saiu saíu atrás da da árvore da avore

P. Cauê, eu falei para desprezar os erros de ortografia. Você é inteligente...sabe o que ela quis dizer.

C. Não sei não

P. Sabe sim.

C. (continuando a leitura) e corr e coreu e correu...

P. (tirando o caderno de C.) Não. Você sabe a história. Conta. O que você entendeu da história da Letícia?

(29.04.98)

Antes que a atitude de C. pudesse constranger L., modifiquei a estratégia. Observando os filmes, percebi que C. passou a funcionar muito mais como um "estimulador" e eventualmente como leitor (papel fundamental de P.). A atividade de troca de textos para leitura gerou certa competição entre eles, que nem sempre foi positiva. Apenas o fato de C. (que sempre gostou de

escrever e apresentou grande disposição para essa atividade) estar presente levou L. a escrever mais e apresentar mais disposição para fazê-lo.

CAPÍTULO 3

OS DADOS SOBRE REFERENCIAÇÃO

3.1. Introdução

Os dados selecionados para este capítulo são pertinentes para tratarmos a questão da referenciação de forma mais específica. A maioria deles, diferentemente dos dados apresentados no capítulo anterior, foi extraída do *corpus* obtido nos encontros com as duas crianças e através da observação dos filmes. Outros, a minoria, vêm de outras situações como, por exemplo, a escolar: é o caso de alguns dados de C..

Quando algo no texto escrito das crianças chamava a atenção, no caso dos encontros gravados, recorria-se ao filme para recuperar o contexto e a forma de produção. Assim, o texto oral também foi considerado para algumas análises. Sempre, nos encontros, as duas crianças produziram textos a partir do mesmo tema. Algumas atividades proporcionaram a interação entre elas, como quando uma lia o texto da outra, quando o escreviam juntas ou faziam deles narrativas orais (as duas recontavam uma história ou uma contava para a outra). Outros textos foram produzidos paralelamente (cada criança escrevia seu próprio texto), sem que uma criança lesse o texto da outra ou interagissem a partir de uma atividade prévia.

Os textos selecionados foram considerados relevantes para o tipo de análise proposta neste trabalho, independentemente de terem sido escritos por uma ou outra criança. O objetivo não foi compará-las, mas apenas identificar estratégias particulares de referenciação que nos permitam falar, de modo geral, sobre o processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem.

O leitor encontrará subcapítulos referentes à produção escrita de cada criança, tratados de maneira particular, e outros em que encontramos produções das duas crianças.

3.2. Sobre o uso do pronome (texto de L.)

Em uma atividade realizada em 16/9, L. teve como primeira tarefa a leitura da fábula que segue. Esse encontro não foi filmado, mas registrei por escrito tudo que me chamou a atenção. Dele só participávamos L. e eu.

Depois de realizar uma leitura silenciosa, L. releu a fábula que segue em voz alta.

O leão

Muitos bois e carneiros nos pastos e grande número de servos nos bosques compunham a enorme riqueza do leopardo, sultão de vasto reino. Certo dia em que fazia contas de seus bens, o leopardo recebeu a notícia de que na floresta vizinha havia nascido um leão, motivo pelo qual o sultão deveria mandar seus cumprimentos. Cumprida a formalidade, o leopardo foi consultar a raposa, hábil conselheiro político.

- Devemos temer o leãozinho? - perguntou. - Ele, que, recém-nascido, já é órfão, não merecia mais a nossa piedade que nosso temor?

A astuta raposa, coberta de experiência, respondeu:

- Não se pode ter pena desse tipo de órfãos, Majestade. Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é matá-la, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender. Já fiz o horóscopo desse animalzinho e o que os astros mostram causa apreensão: ele será mais forte e poderoso do que já foi qualquer leão deste bosque. Embora advertido por seu conselheiro, o leopardo não tomou providência alguma, e à vista de seu descaso nenhum de seus súditos temeu o leãozinho. Mais eis que a jovem fera cresceu e se tornou um imponente leão, que vencia a todos que o vinham combater. O terror se espalhou pelo bosque e todos foram consultar a raposa, que dizia:

- Não adianta lutar que ele é invencível. Dar-lhe presentes e obedecer suas ordens são os únicos procedimentos razoáveis. O leão é agora o verdadeiro senhor destes bosques.

(La Fontaine; Os animais na fábulas de La Fontaine)

L. leu a fábula duas vezes. Depois, a tarefa foi de recontar oralmente o texto. Na recontagem, ela retoma a leitura o tempo todo. Ao contar o conselho da raposa, entoa fortemente o “la” (que segue grifado):

“Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é logo matá-la, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender.”

Depois corrige”:

Tem que ser lo, é o leão e fala “matá-lo”.

L. faz referência ao animal, o leão. O feminino se dá devido à referência textual. Para ela, isso não está claro. Expliquei que la se refere à fera (que é o leão), mas não a convenci. L. está fazendo a concordância associativa (Berrendonner, 1995) ou a *silepse* (Apothelóz, 1997): o referente - o leão - que está na memória discursiva não é expresso pelo texto.

Depois da leitura, L. e P. começaram a dialogar por escrito sobre o texto. P. propôs, primeiramente algumas “perguntas de interpretação”. A primeira vem destacada a seguir:

*Qual o conselho que a raposa deu para o leopardo?
Ela deu para o leopardo um conselho para matá-lo.*

Assim que L. responde por escrito, P. pergunta oralmente:

“Matar quem? Quem é ‘lo’?”

L. reformula a resposta:

“Ele deu um conselho para matar-lo o leãozinho.”

Assim que escreve, toma consciência da estranheza do período e reescreve:

“Ele deu um conselho para mata-lo”

P., atenta, “reprova”:

“Novamente, Letícia (quem for ler a resposta não saberá quem é “lo”)”

Então, ela risca “-lo” e acrescenta “r” em “mata-“ e também acrescenta “o leãozinho”:

“Ele deu um conselho para matar o leãozinho”

① Por que a raposa é astuta?
Ela entende muito de
Política.

② Qual o conselho que a raposa
deu para o leopardo?
Ela deu para o leopardo
uma ~~orda~~ ~~ord~~ conselho
para mata-lo.

Ele deu um conselho para
matar ~~o~~ o leãozinho.

O leopardo seguiu o
conselho da raposa?
Não porque
Ele gostava do leãozinho.

Quem era o nome do
leão?
Não se sabe. Vamos dar um
nome para ele?!

Como termina a fábula?
O leão ficou como o rei
do lugar.

Você quer um leão na
sua casa? sim ou não.
E por que você quer.

Não, porque ele seria uma fera.

(L.; 1998; 9 anos)

Observe que a aluna, nas modificações que fez, substituiu *Ela*, que se referia à raposa, por *Ele*, ocorrência que nem mesmo foi notada por P. naquele momento. Talvez essa modificação

seja resultado da ênfase dada por P. ao pronome no masculino, ou devido ao próprio destaque que L. deu para o masculino quando corrigiu a fábula original.

Ao utilizar o pronome na forma de ênclise, nos dois dados analisados, L. está se apropriando de uma estrutura que é muito mais utilizada na escrita do que na fala. Segundo a regra de uso da norma escrita culta, o pronome substitui um nome mencionado anteriormente, neste caso funcionando como uma anáfora. Não se pode fazer uso de um pronome sem que o nome ao qual ele se refere já esteja especificado. Há outros casos em que o pronome antecede o nome; um exemplo é quando se utiliza o gerúndio e o pronome funciona cataforicamente: *levando-a para casa, o rapaz beijou a menina*. Nesse exemplo, o pronome *a* precede o nome *menina*.

O uso que L. fez do pronome na escrita, sem a presença do interlocutor, poderia causar problema de referência, pois não há um nome antecedente ou precedente para *l(o)*. L., apesar de se apropriar de um uso típico da escrita (pronome em forma de ênclise), não havia especificado o nome ao qual o pronome se refere. Como se trata de escrita, a especificação do nome é uma exigência. Na fala, como vimos, nem sempre o nome antecede o pronome e, às vezes, nem aparece. A despeito disso, não surge nenhum tipo de incoerência ou confusão, pois o referente é *objeto-de-discurso* partilhado pelos interlocutores.

L., ao responder às perguntas sobre a fábula, partilha com sua interlocutora, P., o *objeto-de-discurso* - "o leão"; é certo que P formulou a pergunta "quem é *l(o)*?" apenas para induzir L. a acertar a estrutura escrita. No texto escrito, contudo, essa partilha não basta - é preciso que haja explicitação, e é essa a regra de escrita da qual o sujeito não se apropria. Ao mesmo tempo que utiliza a anáfora na forma de um pronome em ênclise, não obedece às regras coesivas de escrita inerentes ao seu uso.

Para o *outro*, o sujeito parecia ter "aprendido" como usar o pronome (em 16/9). No entanto, o texto do dia 18/11 (que será apresentado em sua totalidade posteriormente), do qual se transcreve abaixo um trecho, revela que o "dilema" sobre o uso do pronome ainda continuava.

"Ai o mais falante que foi salvar lo (ou salva lo)-e mais bobo da turma.(risca o artigo "o")

É possível deduzir que, muitas vezes, aquilo que o professor ou qualquer *outro* diz não faz muito sentido no momento em que se diz. Ganha sentido, em algumas circunstâncias, *a posteriori*.

No trecho do texto de 18/11 verificamos uma particular preocupação do sujeito em utilizar o pronome, ou melhor, em utilizar a forma "lo" - "*salvar lo*" e "*pegalos*", muito provavelmente com a intenção de sofisticar/melhorar a escrita. Também verificamos que o sujeito teve o cuidado de manter a expressão referencial da primeira versão: "*salvar lo mais bobo da turma*" e "*pegalos os três cachorros*".

Mais do que um caso de transposição de estrutura de escrita para a oralidade e de oralidade para a escrita, nesse caso, o sujeito demonstra estar perplexo diante daquilo que para ele ainda é misterioso. Essas "indas e vindas" em fase de aquisição de escrita podem ser explicadas se assumirmos teoricamente, como temos feito neste trabalho, a existência de características muito particulares do sujeito que se relaciona com a linguagem. Essas características tão particulares poderão ser reveladas através de dados também muito particulares, *singulares*.

3.3. A singularidade do dado

3.3.1. Introdução

No decorrer da leitura que L. faz da fábula, descrita no início da seção anterior, verificamos que ela insiste em que o pronome adequado deva ser *(l)lo*, masculino, e não *(l)a*, feminino, embora P. já tivesse explicado que se refere à fera, que está no feminino.

"Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é logo matá-la, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender."

L.(corrigindo o texto original): "*Tem que ser lo, é o leão*" e fala "*matá-lo*".

Retomamos aqui esse dado, não para continuar a discussão sobre o uso que fez dos pronomes o sujeito L., mas para mostrar a sua singularidade. Observe que mais do que exemplificar uma dúvida do sujeito sobre como trabalhar com determinada categoria gramatical, ele nos abre caminho para refletirmos sobre como está se dando a leitura desse sujeito. Através de um comentário de L. a partir da leitura da fábula, temos um indício de que, para L., *Leão* parece não funcionar como hipônimo de *fera*. Temos muito mais do que uma discussão sobre o que L. está

refletindo a respeito de pronomes: temos, a partir da correção feita por L. quanto à concordância nominal do pronome, uma pista a respeito de como o sujeito está, muito particularmente, realizando a leitura da fábula. Diríamos que, para L., *fera* diz respeito a um ser diferente de *leão*, no qual este poderia ou não se transformar. Provavelmente para ela não é correto chamar um leãozinho de *fera* ou mesmo de *jovem fera*.

Depois que L. terminou de ler a fábula pela segunda vez, formulei algumas perguntas relacionadas à interpretação de texto, que foram, uma a uma, respondidas imediatamente por ela. Depois invertemos os papéis: L. elaborava por escrito as perguntas e eu respondia. Nessa segunda situação, L. pergunta se eu gostaria de ter um leãozinho em casa. Respondo que não, pois ele poderia se transformar em uma fera. Essa resposta parece ser muito tranqüila para L, que não demonstra nenhum problema de entendimento, mostrando que sabe o que é uma *fera*. Mas provavelmente não considera o termo um bom hiperônimo para *leãozinho*. Também podemos supor que ela elege *o leãozinho* como expressão principal e deduz que o pronome só pode estar ligado a essa expressão e não à secundária - *a fera*.

O objetivo deste trabalho de pesquisa é, como sabemos, a discussão sobre referenciação com base em dados de aquisição de linguagem escrita. Embora refletir sobre a *singularidade* não seja nosso objetivo principal, torna-se muito importante falar, ainda que brevemente, sobre isso, uma vez que destacamos esse dado nesta seção por considerá-lo singular. O que era, a princípio, apenas um dado sobre uso de pronome para retomada de referente, abriu campo para uma breve discussão sobre a leitura que o sujeito realiza.

O termo *singular*, na concepção deste trabalho, não pode ser atribuído a qualquer ocorrência, pois, se tomássemos singular como sinônimo de único, qualquer dado de escrita poderia ser assim considerado, uma vez que cada um não é igual a nenhum outro. Neste contexto, um dado classificado como *singular* quer dizer mais do que isso: é o dado que revela, que constitui um indício ou sintoma, que me permite formular hipóteses interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente.

3.3.2. O que é dado singular

A discussão teórica sobre o que se entende por dado singular foi tema do Projeto Integrado de Pesquisa *A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Escrita*¹². O projeto integrado baseou-se na retomada do estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas, proposta pelo historiador Carlo Ginzburg. Segundo o historiador, *um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas ciências humanas no final do século XIX, sem que no entanto se registrasse a preocupação com um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma que chama de 'indiciário', e preocupa-se, entre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e na manifestação da singularidade.* (cf. Abaurre et alii, 1992).

A preocupação central do projeto integrado foi a de definir princípios metodológicos que devem orientar a relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados, na busca criteriosa daqueles que podem ser reveladores de aspectos que interessem à Lingüística. Portanto, quem opta por trabalhar com o paradigma indiciário necessariamente estará voltado para a seleção qualitativa dos dados e procedimentos abduativos de investigação. Segundo Abaurre et alii (op. cit.), as questões metodológicas cruciais dizem respeito

1) aos critérios de investigação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como 'a singularidade que revela', uma vez que, no sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de 'rigor metodológico', que não pode ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.

Optar metodologicamente pelo paradigma indiciário significa dispensar o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa e privilegiar os dados coletados de

¹² (proc. 521837/95-2). Desse Projeto Integrado de Pesquisa, coordenado pela professora Maria Bernadete Marques Abaurre, do qual participavam também as professoras doutoras Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad, também participavam alunos bolsistas da graduação; nele desenvolvi trabalhos tanto como bolsista de Iniciação Científica como de Aperfeiçoamento. O projeto desenvolveu-se no Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e seu objetivo principal era que, a partir da análise de dados de escrita, considerados residuais, exceções, se

forma naturalística. Significa assumir que os dados ensinam, em vez de procurar nos dados exemplos que confirmem definições e pontos de vistas previamente fixados. O olhar do pesquisador em direção ao dado deve estar voltado para procurar conhecer e não confirmar um conhecimento prévio.

Uma análise de duas produções escritas, proposta Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson e Geraldi (cf Abaurre et alii: 1995), pode servir como um exemplo e contribuir didaticamente para explicar, neste trabalho, o que estamos entendendo por um dado singular. A primeira produção é de Norma, uma aluna de 1ª série de uma escola pública de Campinas:

*Era uma vez um gato que
um dia ele saiu de casa
e um dia a dona dele (ela) foi parocurar*

Os autores chamam a atenção para o fato de a criança ter escrito, em um primeiro momento, *e um dia a dona ela foi procurar [ele]*, construindo uma estrutura Tópico-Comentário típica da oralidade. Em seguida, a criança refaz essa estrutura, apagando o *ela foi* original e substituindo essa seqüência por *dele foi* (o *foi* é apagado e reescrito). A estrutura original Tópico-Comentário se transforma em uma estrutura do tipo Sujeito-Predicado, mais apropriada à modalidade escrita da linguagem. A partir de um indício (apagamento mal feito que permite recuperar o que havia sido escrito antes), os autores mostram que podemos levantar a hipótese de que a criança tenha se dado conta, ao escrever *parocurar* (procurar - verbo que cria a expectativa de um complemento objeto, possivelmente um *ele*, do ponto de vista da criança), da possibilidade de modificar a estrutura que vinha escrevendo, adequando-a melhor à construção aceita na escrita (Sujeito-Predicado). A seguir, os autores analisam o texto de uma outra criança, no qual se observa justamente o contrário - a criança transforma uma estrutura Sujeito-Predicado em uma Topicalizada, o que nos leva a questionar a suposta generalidade da hipótese. Trata-se do texto de José Luis (primeira série, escola pública, Campinas):

Era uma vez uma brofesora que chãomava

*elizabeth ela dava aula para griasada bremera
sere ummulique parrisido (que) ele não fazia nada
só ficava bricãodo bagusava*

Os autores explicam que “José Luis havia escrito, originalmente, *ummuleque parrisido que não fazia nada*, mas apaga em seguida o *que* e acrescenta em seu lugar o *ele*, disso resultando a estrutura topicalizada *ummulequi parresido ele não fazia nada*. De uma estrutura característica da linguagem escrita, a criança passa a uma estrutura característica da linguagem oral.” A seguir, questionam a maneira de interpretar tal movimento, tendo como base a hipótese de que a criança reproduz no texto escrito estruturas da oralidade, adequando-as, posteriormente, à construção aceita pela escrita - hipótese geral do caminho “natural” da oralidade para a escrita. Tal hipótese nos levaria a pensar o texto de José Luis como um retorno a um estado anterior. Ainda segundo os autores, esse encaixe de “idas e vindas” em estágios ou etapas particulares do desenvolvimento cognitivo, além de exigir um certo malabarismo teórico, faz com que percamos a possibilidade de reconhecer que por trás de tais movimentos está um comportamento à primeira vista *misterioso* do sujeito: *não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito* (p. 80).

Nesse sentido, o episódio de escrita recortado do texto de José Luis constitui-se em uma ocorrência singular. O aluno deu-se conta da necessidade de deixar bem claro para seu virtual leitor que *parrisido* (Aparecido) é o nome do moleque de quem se fala no texto e não uma ocorrência do adjetivo *parecido*. Segundo os próprios autores do texto, *dando-se conta da eventual homofonia, José Luis pode ter optado pela inserção do ele, recurso eficaz para produzir a interpretação desejada e desfazer a possível ambigüidade. A construção topicalizada seria, assim, uma decorrência da solução dada pela criança para um outro problema que ela teria detectado, e que a teria perturbado, naquele momento* (p.80).

Se falamos em processo de produção de texto, cada dado de escrita é, certamente, um exemplo desse processo. Mas, uma vez que já reconhecemos sua existência, o que se busca é a compreensão desse processo, tornando-o visível. Os dados singulares, nesse sentido, podem ser a

base para essa compreensão, pois neles é que observaremos os indícios reveladores deixados pelo sujeito. Nos dados singulares é que estarão as pistas para investigarmos a relação do sujeito com a linguagem. Segundo Geraldi (1995), *a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos, permite [o pesquisador] debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas*. Utilizando a metáfora do autor, o dado singular seria o microcosmos de um texto, a fonte de recursos para se entender algo muito mais amplo: o processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem.

3.3.3. Conclusão - A leitura

Retornando ao dado de L., lembramos que, a princípio, ele nos exemplificava um raciocínio do sujeito sobre a concordância nominal; para ele, a concordância promovida pelo texto original estava equivocada

L.(lendo o texto)"(...) - Devemos temer o leãozinho? - perguntou. - Ele, que, recém-nascido, já é órfão, não merecia mais a nossa piedade que nosso temor?

A astuta raposa, coberta de experiência, respondeu:

- Não se pode ter pena desse tipo de órfãos, Majestade. Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é matá-la, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender". / (interrompe a leitura e corrige o texto original): Tem que ser lo, é o leão. Matá-lo.

Como dissemos, esse dado não só mostrou o dilema do sujeito sobre o uso/concordância do pronome, mas revelou como ocorreu a leitura do sujeito. Para L., *leãozinho* é o *objeto de discurso* e não pode ser retomado como *fera*, pois provavelmente não o vê como uma fera em potencial, ela não visualiza o *leãozinho* como uma futura fera.

Assim, o dado é singular à medida que nos dá pistas de como o sujeito realiza a leitura de seu texto. Através desse dado, podemos conhecer um pouco mais sobre o próprio sujeito. Além disso, o dado é importante à medida que nos fornece subsídios para identificarmos como pode estar ocorrendo a leitura de outros sujeitos, que não nos fornecerão as mesmas pistas. Através de um dado singular, muito particular, que pela sua singularidade provavelmente não voltará a ocorrer, posso estar revelando algo linguisticamente pertinente.

3.4. O deslocamento de constituintes à direita (texto de L.)

Sabe-se que a fala e a escrita possuem cada qual suas próprias características e regras. Isto não significa, como lembra Koch (1997), que a fala e a escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque. Muitas vezes, regras da oralidade interferem na produção escrita. A autora confirma que *existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários* (p.61). Seria conveniente, ainda, somar aos exemplos da autora, elencados nos parênteses, a escrita infantil, que muitas vezes aproxima-se do pólo da fala. Para exemplificar, retomemos o dado anterior.

Segundo Koch, *a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é o processo, portanto dinâmica* (p.63). Arriscar-me-ia, então, a considerar que a escrita, no caso da nossa análise, a infantil, pode fornecer indícios que revelam um determinado momento do processo. No texto apresentado em 2.7, a construção anafórica ocorreu no momento em que L. escrevia, característica típica do discurso oral, e mais, no próprio momento de interação com as pessoas que estavam presentes.

Na fala, explica Koch (op. cit.), como é a interação imediata o que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem às exigências da sintaxe. O texto de L. e de F. serve de suporte para dizer que as “pressões pragmáticas” (expressão facial de F. e de P.) contribuíram positivamente para a construção da referência e se originaram do que Koch (op. cit.) chama de um tipo de estratégia “cognitivo-conversacional”: *logo que perceber que o interlocutor não está entendendo devidamente, suspenda o fluxo de informação e repita, parafraseie, mude o planejamento e insira explicações e/ou exemplos* (p.64).

O que ocorreu no final do texto foi que, percebendo que os interlocutores não entenderam a referência, L. inseriu *o jacaré e a cobra*, modificando a estrutura sintática:

*"O lagarto encontrou uma lagarta e ficou feliz para sempre/
Eles morreram o jacaré e a cobra"*

O texto exemplifica um procedimento lingüístico chamado *deslocamento à direita do SN extraído* (Koch, 1997), que pode ocorrer: *a-* com presença de uma forma nominal no lugar do

elemento extraído;/b- sem a presença de qualquer forma pronominal marcando o lugar do elemento extraposto (categoria vazia). Segundo Blasco (1995), o elemento lexical deslocado para depois do verbo funciona como uma espécie de “lembrete” (rappel) lexical, referencial e sintático. O texto de L. exemplifica a ocorrência do tipo “a”: há uma forma pronominal “eles” no lugar do elemento extraído “o jacaré e a cobra”. O mesmo ocorre em falas de L. e de C. na recontagem de história:

L...ele chegou né o príncipe foi ver a princesa né estava no cavalo falante.
(25/03/98; primeira aula filmada - as duas crianças recontam oralmente em conjunto o conto de Grimm - "A guardadora de gansos")

C. ... e o urso apareceu... pegou o lobo e começou a bater nele... aí depois... os dois ficaram brincando o dia inteiro... a menina e o urso.
(29/04/98; 4ª aula filmada - C. reconta oralmente a narrativa escrita por L.)

Vale acrescentar dois exemplos do acervo do Projeto Nurc, utilizados por Koch:

L1 e... depois volto para casa mas chego já pronto o outro para ir para escola...o menorzinho... e fico naquelas lides domésticas... (grifos meus)
(NURC/SP – D2 360:157 – 159)

...então os ingleses estão importando os filis nacionais/brasileiros ... para ... amansarem – isso que é lindo a contribuição do Brasil para a paz ((risos)) – não digo entre povos mas pelo menos entre os cães – para amansar os cães de guarda... ingleses que eram muito ferozes... (NURC/SP – D2 333:1057 – 1062); (grifos meus)

Os dois trechos de fala são exemplos de construções em que o elemento enunciado é introduzido apenas por meio de um pronome ou de uma categoria vazia. Essas construções têm recebido a denominação de *deslocamento à direita* e construções de *antitópico* (Koch, 1997). Segundo a autora, os dois trechos de fala exemplificam um procedimento em que o SN deslocado convalida e precisa melhor o referente da forma nominal ou categoria vazia, eliminando a ambigüidade da mensagem e facilitando a compreensão.

O texto que analisamos tem uma estrutura que é típica da oralidade - o *deslocamento à direita*. A maneira como o sujeito construiria a referência na oralidade pode justificar o uso que fez na escrita. Nesse exemplo, estamos diante de um caso de interferência de uma estrutura oral

no contexto escrito. Para conseguir ser bem sucedida na referenciação, L. utiliza o deslocamento à direita.

Outros exemplos, que poderíamos tomar como casos de deslocamento à direita, são dois trechos do texto que virá por completo na próxima parte do trabalho. Por enquanto, só interessarão os trechos que virão destacados.

L. escreve um texto a partir de um tema dado e depois de escrito começa a relê-lo em voz baixa, preocupada em reescrever alguns trechos. Ao reler o terceiro parágrafo, realizou a seguinte substituição:

1ª versão:

"Ai o mais falente foi salvar o mais bobo da turma"

2ª versão

"Ai o mais falente que foi salvar lo (ou salva lo) mais bobo da turma.(risca o artigo "o")

Em cima do "r", L. tentou escrever "lo"; depois achou melhor preservar a forma infinitiva do verbo, acrescentando "lo" posteriormente. Podemos pensar que na segunda versão ela eliminou o artigo da expressão referencial "o mais bobo da turma" e não fez o mesmo com o restante da sentença. Por outro lado, como L. ainda estava muito hesitante quanto ao uso do pronome (l)lo, podemos dizer que ela achou simplesmente que a forma desse artigo era *lo*. Não foi possível recuperar a leitura que L. fez desse trecho, pois a câmera foi desligada e acionada uns instantes depois. Contudo, sabendo que L. relia todo o texto em voz baixa, podemos supor que ela optou por preservar *o mais bobo da turma* e certamente não é possível dizer que ela esqueceu de apagar a estrutura. Foi possível recuperar (no momento em que a câmera foi novamente acionada) que P. estava ao lado de L. tentando auxiliá-la, e relia o trecho *e foi salvá-lo o mais bobo da turma* sem realizar nenhuma pausa, perguntando se o mais bobo era o mais medroso. L. não dá atenção aos comentários de P. e passa imediatamente para a releitura da página seguinte. P. ignora a própria observação e acompanha L..

O vídeo permitiu que observássemos que L., ao escrever *salvar*, fez uma pausa. P., que está próxima a ela (mas lendo a escrita de C.), observa simultaneamente a pausa, dirige sua atenção à escrita de L. e interfere, depois de L. ter terminado o período:

P. Falente ou valente?

L. sobrepõe *valente* ao *falente* ainda na primeira versão. Percebe-se que essa não era uma preocupação de L. naquele momento, pois ela nem ao menos apaga o *falente*. Pareceu mais um gesto mecânico diante da observação de P., o que mostra que a preocupação de L., quando fez a pausa, devia estar voltada para a estrutura do texto e não para a ortografia.

Também teríamos um exemplo de deslocamento à direita no seguinte trecho:

2ª versão:

"eu fiquei tão chocada que fui pegá-los os três cachorrinhos e levei para minha casa e dei comida para os três cachorros."

Contudo, quando vi, através do filme, L. escrevendo a primeira versão do texto, recuperei claramente o que ela havia escrito em um primeiro momento. Mas, neste caso, nem é necessário recorrer ao filme para detectar o que ela escreveu primeiro, basta o leitor ficar atento às marcas de refacção deixadas no próprio texto para perceber que não se trata de um exemplo típico de deslocamento. Retomando a primeira versão, temos:

1ª versão:

"fiquei tão chocada que foi pego os três cachorrinhos e levei para minha casa e dei comida para os três cachorros."

Ao substituir a forma do particípio do verbo, "pego", pelo infinitivo mais o pronome, L. alterou o próprio sentido da sentença. Na primeira versão, ela quis dizer que os cachorros foram pegos e por isso ela ficou chocada, então levou-os para casa; na segunda, que ela ficou chocada (provavelmente por encontrar três cachorrinhos abandonados no shopping) e foi pegar os três cachorros para levá-los para casa. A troca da primeira para a segunda versão é significativa para a coerência do texto, pois, como é possível observar, através do texto completo (p.79-82), a narradora que surge em primeira pessoa não poderia saber que, no passado, os três cachorrinhos foram pegos por alguém (um homem).

Provavelmente, na reelaboração do texto, L. substitui o particípio *pegos* pela forma infinitiva do verbo mais o pronome - *pegalos* - e preserva a expressão "os cachorrinhos". Do ponto de vista de um adulto letrado, que já tem em mente a estrutura da língua, poder-se-ia dizer

que L. esqueceu de apagar a expressão *os cachorrinhos*. Neste caso, explicar este episódio apenas como um caso de *deslocamento à direita* parece não ser satisfatório, visto que está em jogo a manutenção de estruturas de uma primeira versão e não o deslocamento dessas estruturas.

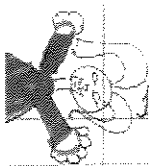
Mas a hipótese do esquecimento é muito improvável, uma vez que a maior preocupação de L. naquele momento era a de melhorar a estrutura do texto, e uma vez que tenho a informação de que ela releu todo o texto. Pode-se pressupor que L. optou por não apagar *os três cachorrinhos*, reforçando a referência do pronome, assim como por não apagar *mais bobo da turma* ao acrescentar *l(o)* na última linha da primeira página do texto.

Infelizmente, nesse dia em que as crianças produziram a narrativa dos cachorrinhos o período em que ficamos juntos foi mais longo que o normal, a fita acabou e o registro que tenho vai até a parte em que L. está relendo o penúltimo parágrafo da segunda das quatro páginas de texto. Digo isso porque, se tivéssemos acesso à maneira como L. leu seu texto, sua prosódia poderia nos orientar na eventual formulação de nossas hipóteses. Seria importante verificar se L. fez uma pausa entre *pegá-los e três cachorrinhos - fiquei tão chocada que fui pegá-los* (pausa) *os três cachorrinhos*, ou não. Se ela realizou uma pequena pausa, continuaríamos dizendo que ela reforçou a referência do pronome; se não, poderíamos dizer que *l(o)* funciona para ela não como pronome, mas sim como um artigo. O que me faz acreditar que o que ocorreu aqui foi o reforço é descrito no dado analisado anteriormente: *Ele deu um conselho para matar-lo o leãozinho*.

3.5. Análise de uma escrita de L: “os três cachorrinhos”

3.5.1. Introdução

Como dissemos, ainda há muitos aspectos relativos à construção de cadeias anafóricas e, conseqüentemente, à referenciação para serem explorados no texto de L. anteriormente citado. Trata-se de uma narrativa sobre três cachorrinhos. Esse dado foi selecionado porque permitiu as discussões expostas anteriormente sobre uso de pronome, mas principalmente pelo espanto que causaria (e causou) a um leitor que não tivesse acesso à maneira como foi construída a narrativa. Tal leitor poderia ingenuamente considerá-la até mesmo reflexo de uma patologia.



18/11/98

Os três cachorrinhos

Era uma vez um cachorrinho que
estava na floresta.

Era uma vez três cachorri-
nhos que estavam na
floresta.

Um dia eles estavam pas-
sando na floresta quando os
três ~~estavam~~ ^{quando} no mar. ~~Os~~
Eles adoravam nadar no mar
mas tinha uma rede no
mar aí um deles ~~ficou~~ ^{bicou} ~~bicou~~
na rede aí ele começou a pular.
Ele era o mais medroso da
turma. ~~Adorava~~ ^{adorando} ~~que~~
Aí o mais talentoso ~~foi~~ ^{foi} sabendo
o mar dele da turma.

Mais ele também ficou preso
e também na rede.
E saltou

Aí saltou ^{o último que} ~~as coisas que~~
nem ligava. ^{ela disse:}

^{para as coisas a}
ela disse:

- Vocês são muito bobos,
bobo nem conseguem
sair de uma rede

Quando ela ^{quis} ~~passa~~ saltou
os dois irmãos quando ela
pulou na água.

Ela ficou presa na rede.

Aí o mais velho falou
para irmão.

- O que você disse ^{ela} ~~que~~
eu e outro era bobo?

po ~~aqueles~~ ^{os} ~~nos~~ ^{ficaram}
presa na rede! ^{ai} ~~ai~~

~~Ela~~ ~~ela~~ ~~ela~~ ^{ai} ~~ela~~ ^{ela} ~~ela~~
- Então ~~ela~~ ^{ela} ~~ela~~ ^{ela} ~~ela~~
homens ~~ela~~ ^{ela} ~~ela~~ ^{ela} ~~ela~~

A para o mais afalente dei
 do ennon: Ele se chama
 de 4 leões.
 Em tão ficou a
 memos dele:
 braso, medrosinho e
 4 leões.
 E a cudei tem deles.
 Ai eu falei: Se
 eu vier, eu cudearam
 de mem.
 Jim

(L., 18/11/98; 11 anos)

As análises sobre a referenciação, com as quais seguimos adiante, vêm mostrar que toda ocorrência desse texto é logicamente justificável a partir das circunstâncias em que se realizou. Começamos com a descrição das cadeias anafóricas e depois partiremos para os itens em que o leitor encontrará as justificativas.

3.5.2. A preocupação de L. e descrição da cadeia anafórica

Em um primeiro momento, vale lembrar que L. costuma se envolver mais com seus textos quando o assunto é de seu interesse. Adora falar sobre cães, principalmente sobre a sua cachorra. À medida que se envolve mais, o texto parece ficar mais rico e apresentar uma variação maior de recursos anafóricos. O texto reproduzido em 2.1 foi construído a partir de proposta em que se pediu que as crianças narrassem um acontecimento que envolvesse três cachorrinhos (filhotes da cachorra de L.) imaginando que eles já tivessem crescido. Foi dado também algum cenário que as crianças deveriam utilizar:

- uma rua barulhenta e movimentada
- um edifício

- um gato preto virando a esquina

Foi pedido às crianças (L. e C.) que, embora os cachorrinhos pudessem ser muito semelhantes fisicamente, como o são na realidade, eles deveriam possuir características muito diferentes e bem marcadas no texto. Foi reforçado para L. que a todo instante deveria reler seu texto, pois já havíamos observado que tinha uma tendência a entregar textos sem reler e, conseqüentemente, com muitos problemas de coerência, coesão, ortografia.

C. planejou rapidamente o seu texto e começou a escrever com muito entusiasmo (quase duas horas não foram suficientes para que ele terminasse sua história). L., diante da mesma tarefa, demonstrou “falta de vontade”, o que levou a “professora” (e se não fosse o filme não recordaria minhas próprias falas e talvez nem me reconhecesse) a “pressioná-la”, a jogar a responsabilidade do sucesso escolar para o próprio sujeito. Diante do que interpretou naquele momento como descaso e desinteresse de L, a “professora”, desvinculada da investigadora, disse¹³:

- P. *Letícia... óh... o ano que vem se você não melhorar e conseguir passar cê vai tá na 5ª série*
- L. *ã::*
- P. *Se você não aproveitar esses momentos de escrita pra melhorar sua escrita*
- L. *ã::*
- P. *Eu não vou ter argumento para falar com a tua professora pra gente tá tentando que você seja aprovada pra você melhorar e na 5ª série as pessoas vão tá sabendo coisas que você não sabe então tem que aproveitar tem criança Letícia que às vezes tem dificuldade na escola e não tem a oportunidade que você tá tendo.*
- L. *Eu tava pensando que...*
- P. *E aí sabe o que acontece? Eu sei o que você estava pensando... mas deixa eu te falar um negócio... você precisa se esforça mais porque eu estou vendo que você não está se esforçando :: o que que acontece? Aí você vai ficar moçona, enorme no meio da criançada e aí chega alguém estranho e vai achar que você é a professora e você não é:: e você vai ser aluna do mesmo jeito:: é isso que você quer para você?*
- L. *Não.*
- P. *Então não*
- L. *(Balbucia)*
- P. *Então você vai se esforçar, tá bom?*
- L. *Tá bom*

¹³ Convenção de transcrição de fala do Projeto NURC/SP.

- P. *Tira a mão então que a cabeça não cai:: senta direitinho arruma a cadeira na melhor posição::::: Então agora vamos tentar montar uma história que tenha essa cena*
- L. *ã::*
- P. *Você não precisa usar tudo:: eles no meio da cidade:: os três ::: o que pode acontecer com eles... no meio da cidade*
-
- L. *Éh! Já sei uma história! (animada)*
- ...

Podemos identificar, nessa conversa, mais um motivo que a levou a preocupar-se com o texto. Penso que P. tocou em um “ponto fraco” da garota, a questão da sua aprovação na escola, que para a aluna é muito importante. Talvez não somente pelo fato de uma reprovação levá-la a ter que rever tudo que já lhe foi ensinado, mas principalmente por causar o descontentamento de sua família e amigos, mostrando-se incapaz.

O texto *dos cachorrinhos* pode ser dividido em duas partes: aquela que tem o foco narrativo em terceira pessoa e a outra em que o foco narrativo é a primeira pessoa (L. passa a fazer parte da narrativa). Até antes de inserir o narrador-personagem em 1ª pessoa, L. formula uma cadeia anafórica com os seguintes recursos, na seqüência em que aparecem

os três/ eles/ um deles/ Ele/ o mais valente/ o último ou a última que nem ligava/
Ela/ ela/ ela/ o mais valente/ eles/ os três tarzãs (que eram os cachorros)/ elipse:
passaram sete dias que # estavam/ Eles/ Eles/ Eles

L. utiliza-se da anáfora que Apothéloz (op. cit.) chama de infiel: *os três tarzãs, o mais valente, o último que nem ligava*. O mais medroso é retomado como o *mais bobo da turma*. É também o caso de uma anáfora infiel, aquela em se emite um juízo de valor. No caso desse dado, o fato de o *mais medroso* ser necessariamente o *mais bobo* parece ser “compartilhado” com o leitor e, por isso, não causa nenhum tipo de problema ou estranhamento na coesão local.

Koch (1997) explica, como já vimos, que o uso de uma expressão definida implica sempre uma escolha dentre as propriedades ou qualidades que caracterizam o referente, escolha que será feita de acordo com aquelas qualidades ou propriedades que, em dadas situações de interação, em função dos propósitos a serem atingidos, o produtor do texto tem interesse (e eu acredito que,

muitas vezes, inconscientemente) em ressaltar, ou mesmo em tornar conhecidas de seu(s) interlocutor(es). Koch cita os exemplos que seguem:

- 1- Collor preocupa-se em manter a forma. *O presidente* exercita-se todos os dias.
- 2 - Collor preocupa-se em manter a forma. *O nosso Indiana Jones* exercita-se todos os dias.

Tratar o presidente por presidente tem uma conotação completamente diferente de tratá-lo por “Indiana Jones”, que carrega toda uma ironia.

Koch reforça que o uso das expressões definidas pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças, atitudes, auxiliando-o na construção do sentido. Trata-se também de um recurso que auxilia a persuasão, principalmente em textos argumentativos.

Ao referir-se ao *medroso* como *o bobo*, L. pode ter feito a escolha por estar mostrando que pensa que todo medroso é bobo e pode levar o leitor a compartilhar dessa idéia.

L. utiliza-se da expressão “os três tarzãs”, que vem seguida de uma explicação: “que eram os cachorros”. A expressão definida causa estranhamento no leitor, por isso foi fundamental a explicação, que parece ter demonstrado certa consciência, por parte de L., de que não havia preparado o leitor para que aparecessem “três tarzãs”. Ela insere o mais medroso também no grupo de corajosos (ressalte-se que Tarzã é o rei das selvas por sua coragem). Será que o personagem mudou de personalidade? Podemos pensar também que ela não tenha se dado conta da mudança. Talvez, ela tenha especificado três cachorros diferentes apenas em função de cumprir a tarefa proposta. No fundo, para ela, os três eram “tarzãs”. E assim construiu uma anáfora associativa - no universo cognitivo de L., a referência estava, provavelmente, bastante clara.

Como já vimos, L. utilizou-se da elipse e também repete várias vezes “Ele” para retomar o referente. Isso pode ser observado no final da primeira parte da narrativa. Ao iniciar o que chamamos de segunda parte da narrativa (primeira pessoa), despreza a repetição de “ele” e passa a reutilizar “os três cachorrinhos”/ “os três cachorros”. É como se retomasse o quadro inicial da narrativa ou partisse para um outro *episódio* (Marslen-Wilson & Levy & Tyler, 1982): quando há mudança de episódio na narrativa, o autor geralmente prefere usar a expressão definida ao pronome. No final nomeia os cachorrinhos ...

Então ficou os

Nomes deles:

Bravo, medrosinho e

4 leões.

3.5.3. A oscilação das expressões definidas

O "projeto de texto" que foi cobrado oralmente do sujeito pode explicar o motivo da oscilação das anáforas definidas. Entende-se por "projeto de texto" o planejamento oral ou escrito de um texto. Na aula do dia 18/11, foi cobrado de ambas as crianças que antes que começassem a escrever planejassem oralmente o texto - esse planejamento de cada um dos sujeitos também foi filmado.

Vamos continuar tratando a “investigadora-professora” por **P**, professora, pois é este papel que ela assume durante a cobrança do "projeto de texto".

(...)

L. *Já sei uma história (animada)*

P. *o quê?*

L. *assim óh: vai entrá na cidade:: era uma vez três cachorros que estava na floresta*

P. *vai contando pra mim, Leticia, porque aí não precisa escrever agora.... conta pra mim*

L. *aí um dia eles tavam na floresta passeando quando um homem apareceu... pois uma armadilha*

P. *olha pra mim... Lê... (tira a caneta dela) pôs uma armadilha?...*

L. *e o homem prendeu os três cachorrinhos e ia pra cidade:: aí eles eles tavam na floresta passeando quando o homem apareceu e pôs uma armadilha.*

P. *Olha pra mim...Lê (tirando a caneta da menina)*

L. *ã:*

P. *Pôs uma armadilha?*

L. *e o homem prendeu os três cachorrinhos*

P. *ã*

L. *e aí levou pra cidade e aí eles tavam passeando...eles fugiram da:...cidade : da : da casa lá...e aí ele começava...é:...vê na cidade eles tavam assustado com o barulho...das pessoas quando um homem assim na frente ele vê () os cachorrinhos.*

P. *peraí...os cachorrinhos...ele...os cachorrinhos, então é ELES.*

L. *é eles olham assim pra frente e vê um gato imenso assim que é o gato preto e pensam que são uma onça preta....(não foi possível entender)*

- P. *e todos eles ficaram com medo?*
- L. *é... eles vão ficar com medo aí eles... e olha pro gato mas o gato sai correndo então eles vão atrás...pra matar ele aí começa*
(não se pode entender o que L. fala devido ao latido da cachorra)
- P. *desculpe... não escutei esta última parte...O que eles fazem?*
- L. *eles vão atrás do gato ...pensam que é uma onça preta e aí o gato sobe em cima de uma árvore ou de uma casa e os cachorro ficam latindo...uma mulher vê os cachorro leva pra ... de novo pra onde eles fugiram...*
- ...
- P. *tá... só que faltou uma coisa... lembra o que eu falei pra você e pro Cauê? os três apesar de serem fisicamente iguais na história eles vão ter que se diferenciar de alguma maneira...então se você ficar com sempre os três...os três...então...por exemplo...cada pessoa quando tá diante de um bicho...de uma situação que provoque medo cada um reage de um jeito*
- L. *teve um que*
- P. *então aí os três cachorros ()aí uma boa oportunidade prá você tá diferenciando eles eles podem ter nomes diferentes e sei lá...cada um...vai sentir uma coisa...então fala ...vamos pensar nisso...teve um quê:?*
- L. *que ficou assustado (em tom baixo)*
- P. *ele era medroso esse aí*
- L. *(gesticula a cabeça, afirmativamente)*
- P. *e o outro?*
- L. *ã...teve o outro que nem ligou ...e só um*
- P. *não precisa segurar a cabeça...fica retinha pra melhorar... e só?*
teve um que... e só...foi avançar no gato foi avançar no gato? e aí? conseguiram pegar o gato?
- L. *não...porque a mulher levou de volta onde foram pegos*
- P. *e onde eles foram pegos?*
- L. *na floresta...ela sabia que eles eram da floresta e (não dá para entender)*
- P. *a mulher viu os três então...*
- L. *aí levou aí eles ficaram felizes e contentes*
- P. *então vamos pensar em uma coisa...o que é medroso vai ser o tempo inteiro medroso...um era valente e rosnou para o gato...é isso?*
- L. *é*
- P. *e o outro?*
- L. *o outro nem ligou*
- P. *o outro ficou indiferente?*
- L. *é...o outro nem ligou*
- P. *então vamos ver se você conta como eles saíram da floresta...um sendo medroso...o medroso provavelmente não queria sair de lá... né? outro falou tanto faz*
- L. *não...um homem que pegou eles*
- P. *oh... Leticia você vai começar a escrever...isso aí mas prestando atenção que você tem que marcar a diferença entre eles...Laika, pára (para a cachorra que estava ao lado latindo)... prestando atenção que você tem que marcar a*

diferença entre eles ... eles não podem ser só os três a mesma coisa...os três fazem tudo junto... os três fazem tudo igual... não... você tem que marcar a diferença desde o início da história...você pode por nome diferente neles... fazer o que você quiser para marcar isso...

L. *ãh... ãh.*

P. *tá bom? Praticamente teu enredo é esse...eles estão na floresta e por algum motivo eles escapam saindo da floresta...vão para a cidade grande..aí você usa esse cenário aqui..tá bom? (apontando para o cenário da proposta... caracteriza o lugar onde eles estão... o que eles vêem... eles vêem um gato preto virando a esquina... tá?*

L. *ã*

P. *a reação de cada um e como eles acabam voltando para a floresta... assim que você projetou seu texto... né?*

L. *ãh... ãh*

P. *então está bom.*

(...)

Como é possível observar, através da transcrição da fala, a questão do medo é inserida na situação pelo *outro*, a professora, e não pelo sujeito, L.. Quando o *outro* pergunta “*E todos eles ficaram com medo?*”, L. nem havia tocado nisso. Apenas disse que viram um gato preto (personagem exigido pela proposta de produção de texto) que achavam que era uma onça preta. Provavelmente, por eles terem achado que era outro animal – a onça, que é feroz, P. inferiu que sentiriam medo. O sujeito não “adota” a “sugestão” e continua construindo a narrativa, desprezando o que foi dito pelo *outro*, apesar de ainda ter repetido a fala do outro (mas em tom bastante baixo). O fato de os três cachorros saírem correndo atrás da onça confirma esse desprezo. Não satisfeita, P. insiste em que L. cumpra a proposta de diferenciar os três cachorros.

É interessante observar que toda vez que L. insere aquilo que o *outro* quer, ela pronuncia em volume baixo, como aconteceu no trecho que segue:

P. *teve um quê?*

L. *que ficou assustado (em volume baixo)*

Quando P. pede a confirmação “*ele era medroso esse aí?*”, L. apenas gesticula com a cabeça, afirmativamente.

P. ainda insiste para que L. caracterize um terceiro cachorro:

P. *e o outro?*

L. *(...) teve o outro que nem ligou.*

Talvez L. o tenha caracterizado dessa maneira por falta de ter qualquer outra característica planejada.

L., no texto oral, insiste em falar da valentia, característica que deseja atribuir aos três cachorros, sem cumprir a proposta narrativa. Seguindo a transcrição da fala, L. volta para a primeira situação: *“teve um que e só... foi avançar no gato”*.

A professora parece ter consciência de que os comportamentos, que diferenciariam cada cachorro, não faziam parte do projeto de L., e continua insistindo nisso:

“(...)praticamente teu enredo é esse...eles estão na floresta...por algum motivo eles escapam saindo da floresta... vão para a cidade grande aí você usa esse cenário aqui Leticia tá bom (apontando para o texto da proposta)...caracteriza o lugar onde eles estão... o que eles vêem...um gato preto virando a esquina...tá? (...) a reação de cada um e como eles acabam voltando para a floresta...assim que você projetou seu texto, né?(...) então tá bom”.

Se nos colocarmos no lugar do sujeito para responder à pergunta grifada, que no contexto foi apenas retórica, provavelmente P. ouviria um “não, não foi assim que projetei meu texto”. Para L., a reação dos três, ao ver o gato (que pensavam ser uma onça preta), foi a mesma: sair correndo atrás dele e latir.

L. havia utilizado uma anáfora definida, retomando um nome indefinido, um homem, expresso no início da narrativa oral, que deixou claro como os cachorros saíram da floresta: *“o homem pegou os três e levou para a sua casa na cidade”*. P. desprezou esta referência, dizendo *“por algum motivo escaparam da floresta”*. Parece que P. não aceita o fato de L. colocar um homem retirando os animais da floresta e tenta induzi-la a criar outra situação. O texto escrito parece ser a prova de que a indução influenciou L. de tal forma que ela criou um enredo completamente diferente, em torno daquilo que seria apenas um fato na narrativa oral: como os animais foram parar na cidade – um homem preparou uma armadilha e carregou-os até lá.

P. termina sua fala insistindo para que L. marque as diferenças. O sujeito, porém, atribuiu espontaneamente, a valentia como traço de seu(s) personagem(s). Um cachorro avança no gato e, antes da intervenção de P., os três avançam.

No texto escrito, para cumprir a proposta, a aluna atribui aos bichos, primeiramente, as seguintes qualidades dadas pelas anáforas *infíéis* definidas:

- o mais valente
- o mais bobo/medroso
- o que nem ligava

Observamos pelo vídeo que, no caso deste último definido, ela quis dizer “indiferente”, por falta, muito provavelmente, de ter em mente algo para caracterizá-lo. Foi caracterizado diante de uma cobrança, da pergunta da professora: e o outro?.

No final da narrativa escrita, temos:

- o mais gordo que era o mais bravo
- o mais medroso
- o mais valente

Pelo vídeo é possível recuperar parte da atividade de releitura de L., que é feita oralmente e em tom baixo. Recuperamos que, na releitura, o “que não ligava” perde a característica da indiferença (porque essa característica não fez nenhum sentido no momento da releitura, ficou totalmente fora de contexto). O fato de L. acrescentar “para a água” – “que não ligava para a água” - confirma essa hipótese. Ao alternar as expressões definidas, o sujeito altera também o sentido. Primeiro, refere-se ao terceiro cachorrinho (ou cachorrinha) como *o mais o mais que nem ligava*; depois, ainda na primeira versão, *o mais que nem ligava para as coisas ai*, provavelmente no sentido de indiferente. Na segunda versão, substitui esta expressão por *o último que nem ligava para a água*. É possível observar que L. não apaga a expressão que havia acrescentado na primeira versão, *para as coisas ai*. No entanto, quando relê o texto para fazer as alterações necessárias, ignora esta expressão. Por último, refere-se ao *mais gordo que era o mais bravo*.

P. insistiu para que L. seguisse a proposta, dizendo que, apesar de serem iguais fisicamente, deveriam assumir características diferentes. A idéia inicial de L. era de um grupo homogêneo e valente, um grupo de “tarzãs”. L., no entanto, para cumprir a proposta, considera um cachorro valente (característica que gostaria de ter atribuído ao grupo) e ora escolhe uma expressão definida, ora escolhe outra para retomar o referente, e essas expressões possuem sentidos diferentes. L., por exemplo, não prepara o leitor para referir-se ao terceiro cachorrinho como sendo gordo e bravo, pois até então, ele apenas não gostava de água. Isso deve ocorrer porque as expressões provavelmente estão ali apenas para cumprir uma tarefa. O texto oral pode confirmar essa hipótese – ela só insere espontaneamente a valentia, as outras características são induzidas pelo *outro* e expressas por L., no texto oral, em volume bastante baixo, que parece marcar prosodicamente o lugar do *outro* (o *outro* “proposta” ou o *outro* sujeito, P.).

É interessante observar que L. utiliza o superlativo “o mais”: seus cachorrinhos não são “a coisa”, mas “o mais qualquer coisa”. “Mais gordo”, “mais medroso”, não são simples expressões

referenciais. Nelas temos o discurso do outro – "o mais medroso", por exemplo, não exclui a possibilidade de ele ser corajoso (L. inseriu os três no grupo dos tarzãs): dentre os corajosos, o menos corajoso, o mais medroso .

L. ainda nomeia cada um deles no final da narrativa: "bravo, medrosinho e 4 leões". No decorrer do "projeto de texto" oral, pudemos perceber que, dentre as diferenças que podiam existir entre os três, o que menos o sujeito desejava é que um deles fosse medroso. Ao nomear um dos cachorrinhos por "medrosinho" e não medroso, como fez com "bravo", o sujeito parece estar tentando inconscientemente, ao usar o diminutivo, fazer com que suas idéias prevaleçam. É como se o sujeito não concordasse que um animal deveria ter essa característica e, por isso, tentasse amenizá-la: "só um pouco medroso" ou "quase nada medroso". Nesse contexto, o fato de L. tê-lo nomeado "medrosinho" se assemelha à estratégia de referenciação que Koch (1999) classifica como "referenciação por denominação reportada": "medrosinho" indica a idéia do *outro*, aquilo que o *outro* tinha em mente e, ao mesmo tempo, o uso do diminutivo pode também estar indicando a não anulação total do sujeito.

As expressões referenciais acabam não cumprindo a função de organização textual e orientação. Por outro lado, é através delas que recuperamos hipoteticamente o caminho percorrido pelo sujeito na construção da referenciação.

3.5.4. Realidade e Ficção

Como pudemos observar, o distanciamento necessário para cumprir a proposta narrativa não foi cumprido, como se, para o sujeito, ficasse muito difícil "distanciar-se" dos personagens para construir a narrativa. Ele se insere na narrativa e tudo que se refere a si próprio ou àquilo que é seu deve aparecer com características boas, bonitas. Quando L. pensava nos três cachorrinhos, lembrava que eram os seus cachorrinhos, e seu desejo era provavelmente de que os três fossem valentes e corajosos.

Ao desenvolver esse mesmo tema de narrativa, C. aparentemente não demonstra identificação com os cachorrinhos, que parecem estar distantes, no mundo ficcional. É assim que ele escreve um trecho:

(...). Os três eram irmãos e moravam juntos desde pequenos, até que um dia eles escaparam de seus donos que maltratavam eles muito. Eles se separaram, todos. E foram buscar sua vida.(...).

L., ao contrário, demonstra forte identificação, e isto se justifica pelo próprio fato de a proposta ter sido inspirada nos seus três cachorrinhos verdadeiros.

Há uma outra questão a ser analisada que me autoriza a dizer que o conflito entre o mundo real e a fantasia também teve uma parcela de responsabilidade pela alternância “indevida” das expressões que marcam a referência do último cachorrinho no texto de L.. Voltamos à questão da identificação do sujeito com as personagens. Na atividade escrita, L. refere-se a esse terceiro cachorrinho ora no masculino (ele), ora no feminino (ela), e isso não fica completamente definido nem no final do texto. Seus cachorrinhos reais são dois machos e uma fêmea e L. provavelmente se perturbou (e tornou problemática a referência textual) por lembrar dessa realidade e achar que seria bom explicitá-la.

Um exemplo que confirma o conflito existente entre a ficção e a realidade tem a ver com a concordância nominal. Observe um trecho sobre o qual já falamos e que destaco a seguir:

Aí sobrou o último que nem ligava para água ela disse.

Quando L. relê o trecho, espontaneamente resolve colocar um ponto depois de água e escrever *ela* com maiúscula. *Último* foi substituído por *ultima* por intermédio de P.:

P. *Ela é o último?*

L. *É...*

P. *Então é última.*

(L. sobrepõe a ao o: Aí sobrou a ultima que nem ligava para água. Ela disse).

A oscilação entre feminino e masculino durante o decorrer da narrativa indica a dificuldade de L. em distanciar-se da narrativa. Seu texto acaba apresentando alguns problemas de verossimilhança, justificados pelo fato de L. ter que trabalhar com uma característica que não desejava que um de seus cachorrinhos realmente tivesse.

Por outro lado, a primeira pessoa que aparece na segunda parte da narração, com a qual a autora parece identificar-se, cuida dos cachorrinhos, depois fica cega e relata que os cachorros cuidaram dela. A "cegueira" não tem nada a ver com a realidade do sujeito, o que nos leva a dizer que este tem noção clara de verossimilhança e que, de qualquer maneira, o referente do pronome "eu" faz parte do universo cognitivo e não do mundo extralingüístico. Nesse caso, o sujeito se desvinculou do narrador-personagem.

3.5.5. Escrever e Esculpir

Apesar de “deslizar” na questão da construção das cadeias anafóricas, L. arrisca-se bastante, tentando, a todo instante, aprimorar o uso dos recursos que conhece. O importante é que se arrisca, pois só assim há progresso. É como se um escultor iniciante estivesse fazendo uma escultura e se arriscasse nos detalhes, com o cuidado de não desmanchar as partes que já estivessem boas. O vídeo recupera o trabalho de L. na construção de seu texto. L. relê o texto como quem está detalhando uma escultura pela primeira vez. A escultura não sai perfeita na primeira tentativa, mas a tendência é aprimorar cada vez mais. O artista não chega perto da perfeição se não se arrisca. Assim também acontece com a produção escrita. O importante é incentivar os *riscos* e os caminhos que a criança toma.

O fato de o *outro*, a “professora de reforço”, ter chamado a atenção de L. no início da atividade de produção de texto, e de esta chamada ter atingido algo que é muito importante para o sujeito (a sua aprovação para a quinta série) somados à insistência desse *outro* para que a aluna relese sistematicamente seu texto, podem ter contribuído para estimular a ação não corriqueira que o sujeito teve diante de seu texto, e que pôde ser comparada, como já dissemos, à de um escultor cuidadoso. Provavelmente, L. teria dado menos atenção ao seu texto se a professora de reforço não a tivesse despertado para a influência da qualidade deste em sua vida naquele momento. L. também sabe que há alguns anos venho conversando com os professores das escolas pelas quais passou; primeiro, demonstrava curiosidade em saber o que eu falava com eles; depois, além de curiosidade, demonstrava segurança, uma vez que acreditava que aquilo de que se falava era positivo. A “chamada de atenção” talvez tenha quebrado essa segurança, que ela precisou reconquistar através de sua atitude, que comparo à de um escultor.

3.5.6. Professora e Investigadora

A professora “forçou” L. a seguir uma proposta: elaborou um tema específico – produzir a narrativa em que três cachorrinhos idênticos (mais especificamente, os três filhotes da cachorra de L.) fizessem parte de uma narrativa. Além disso, deveriam ser psicologicamente diferentes. Foram ainda determinados alguns elementos de cenário (uma rua barulhenta e movimentada; um edifício, um gato virando a esquina). Desse modo, P. forçou a garota, diante de seu descaso e desejo de não ter que escrever, a seguir uma proposta. É comum L. querer modificar as propostas

de redação. Muitas vezes, convence, dando outras sugestões. Como professora, P. se preocupou em fazer a aluna cumprir a proposta. Provavelmente não era o momento adequado para esse tipo de preocupação. Além disso, P. não tinha, naquele momento, consciência da questão da identificação do sujeito com os animais.

Deve ser muito difícil para uma criança, que está se identificando com os personagens, construí-los a partir de certas exigências pré-determinadas. O problema foi que, diante de sua irritação pelo descaso e preguiça de L., P. não proporcionou condições para L. elaborar seu próprio texto e tentou induzi-la a projetar um texto que, na verdade, fazia parte das idéias de P., daquilo que esta havia imaginado. Acontece que L. desejava mesmo era, como vimos, que os três cachorros fossem igualmente valentes. Ora, nada deveria impedir que o fossem, e que outras características como o orgulho, a raiva, a calma, a curiosidade...viessessem a diferenciá-los, sem que nenhum precisasse ser, necessariamente, medroso.

P. também corrige L. indevidamente, depois de L. já ter se corrigido:

L. e aí levou pra cidade e aí eles estavam passeando... eles fugiram da:...cidade: da: da: casa lá... e aí ele começava... é: vê na cidade eles estavam assustado com o barulho... das pessoas quando um homem assim na frente ele vê () os cachorrinhos.

P. espera aí ... os cachorrinhos ... ele... os cachorrinhos, então é ELES.

Nesse trecho, encontramos a figura do professor à procura de erros. Visto que L. apresentou uma reelaboração do texto oral, P. deveria tê-la considerado, como fazemos normalmente em nossas conversas do dia-a-dia.

Quem formula as críticas a P.(professora de reforço) é I. (investigadora), que na verdade são a mesma pessoa. Trabalhar com o filme permitiu que I. pudesse olhar para P. criticamente, sem que necessariamente eu (que sou as duas) precisasse me defender, mas, mesmo assim, busquei justificativas para as atitudes de P. que não considere as mais adequadas.

Como investigadora, não tinha nenhum tipo de pressão social no sentido de provocar uma melhora que saltasse aos olhos também dos leigos, mesmo porque outros investigadores partilharam de algumas etapas do trabalho que fiz com L. e acreditavam fortemente no seu progresso. Ninguém o negou em minhas apresentações nos diversos congressos dos quais

participei como expositora. A investigadora partia do princípio de que L. é um sujeito com uma história particular que percorre seus próprios caminhos no processo de desenvolvimento da escrita - caminhos que precisam ser reconhecidos e estimulados. Orientava apenas as escolas pelas quais L. passou e expunha o tipo de trabalho que realizava com L., que, às vezes, era muito bem aceito e às vezes não (eu percebia essa avaliação negativa quando surgiam sugestões para que eu comesse novamente a alfabetizar L. através das primeiras lições da cartilha convencional).

A existência de P. (professora de reforço) surgiu a partir do fato de que L. apresentava problemas de alfabetização. A investigadora surgiu a partir de P.. Muitas vezes, P. tinha dúvidas quanto a aspectos da aquisição de escrita de L.. Dúvidas que a pedagogia não conseguia responder. Surgiu, então, a necessidade de ser, ao mesmo tempo, investigadora. Provavelmente P. não existiria se todos os problemas com a aquisição da escrita de L. não tivessem sido atribuídos à própria L.. A função que a família e a escola atribuíram a P. (e P. aceitou) foi a de fazer com que L. se desempenhasse melhor na escola. De certa forma, tanto L. quanto P. sofriam "pressões", embora em medidas e tipos diferentes.

A "bronca" que P. passou em L. é um resultado da construção que se fez das duas como sujeitos e da imagem que faziam de cada uma e que talvez fosse preciso sustentar. Uma vez que construíram L. como a aluna preguiçosa e ela também se construiu assim, P. necessariamente tinha que ser aquela que teria que impor outra situação. Os sujeitos L. e P. são construídos a partir da imagem que se tem deles e os conflitos que surgiram entre L. e P. ocorreram em função da maneira como ambas foram construídas como sujeitos, com papéis sociais bem definidos. Em outras situações, em que L. não precisa ser a aluna e eu não preciso ser P., somos grandes amigas e compartilhamos muitas brincadeiras - em nenhum momento os conflitos entre P. e L. afetaram a nossa relação.

3.5.7. Considerações finais

O produto escrito parece não poder ser reduzido apenas a um texto com problemas de referências anafóricas, de coerência, mas constitui-se em um emaranhado de *eus* e de *outros* e a oscilação das expressões referenciais parecem marcar o conflito, uma briga em que "todos" querem assumir o lugar no discurso. Conflito também presente e muito marcado no texto produzido oralmente. Tanto no oral, quanto no escrito, ora entra em cena o sujeito, ora o *outro*

(em alguns momentos, esses papéis se alternam); às vezes, entra a proposta de redação (tema e outros elementos de atividade de leitura) como o *outro*, e, às vezes, o *outro* é a professora. A produção escrita é o resultado dessa “briga”. De um lado, o exercício do sujeito em tentar seguir uma proposta (ou seguir o que a professora quer); de outro lado, a “luta” do *outro* em fazer com que o sujeito siga de forma que considera adequada a proposta, e tanto “o outro” quanto “o sujeito” brigam para que seus pontos de vista prevaleçam.

L. investiu nesse texto mais do que costumava investir em seus textos iniciais, não apenas porque, como dissemos no início desta seção, adora cachorros e este foi o tema, mas porque, gostando desses animais, precisou “brigar” para que prevalecesse a característica que ela, pensando no que imagina de futuro para seus próprios cachorrinhos reais, não abriria mão de lhes atribuir – a valentia.

3.6. Análise a partir de uma escrita de C.: "na lanchonete"

3.6.1. Introdução

Selecionar um texto, como o que segue, de uma única criança, significa, além de valorizar o trabalho epilingüístico, falar sobre o processo de referenciação em uma escrita “solitária” registrada em vídeo. No dia em que C. o produziu, L. não pôde participar do encontro; R. situou a câmera em uma posição adequada para que pudesse filmar C. escrevendo, mais especificamente, filmar os movimentos de sua mão. Sabe-se que, enquanto as marcas de reescrita indicam fisicamente o trabalho epilingüístico, a gravação em vídeo permite que saibamos em que momento exatamente C. optou por realizar quaisquer das *operações lingüísticas* (Fiad, 1991). Após ter escrito e esclarecido qual era a proposta e C. ter começado a escrever, retirei-me do local e R. também se retirou. C. ficou sozinho no ambiente.

Contudo, seria incoerente dizer que se trata de uma escrita solitária, porque apenas fisicamente a escrita é produzida solitariamente. Mentalmente existe sempre um interlocutor e C. parece ter clareza dessa existência, fato observado através do dado que apresentamos e a partir do qual formulamos as análises que seguem:

Imagine que você entra em uma lanchonete, fez um lanche e descobriu que não tinha dinheiro suficiente para pagar. Você teve que se entender com o gerente. Elabore um texto que tenha você e o gerente como personagens.

Rafael foi até a lanchonete tomar um lanche lanchonete.

Ele pediu pediu uma sanduíche. ^{De} ^{com} que tudo via de + as - uns R\$ 10,00 (como com a cerveja).

Mas ^{Rafael} acabou comente 3 sanduíches e tomando 3 cervejas.

Ele pediu a conta mais lula.

— Pense, foi paucorre, mais dá as comemorativas.

— O que está aí, — disse o garçom.

Na hora que Rafael viu a conta ele se assustou a conta tinha dado R\$ 28,00 (vinte e oito reais).

E o garçom vem novamente para pagar o dinheiro, mas Rafael não dá o dinheiro e diz:

— Eu não posso pagar! — diz ele. ~~Disse ele!~~

— Um pão, eu não tenho se eu com o gerente — disse o garçom.
 — Não sabia que não posso pagar!

— Então vá lá com o gerente!

levei - lo

lilibra

08/04/98

08/10/98 E foi a qual fiz.
Eles começaram a discutir durante
horas.

Class diagram (and more as suits)

— Uaia vai pōpō

— too much too

— Enfoque en ~~cada~~^{em} clique o polígrafo.

— No. 40000 No. 40000

~~Per~~ Per un'ora mi poggia su quel posto
a sedurre.

— Mas eu só estou com dez reais.

100 me inapasta

6) que eu gosto ^{mais} ~~de~~ ^{de} jogar como jogador

— Bom para começar, não pode lavar a cabeça, depois o barbeado, depois as patas, depois a vida, vida, vida, etc. //

No final de cada viagem, não
tinhamos computadores nem.

É l'la aprendu que nunca mais
 se deve gostar ~~mais~~ mais de que gosta
 É de ~~la do qual~~ ^{da qual} dia era diante el que
 ea mais pequena sacando-lhe uma carta
 acarte, pois el gostava:

Eu, G. Li, a, melhor nas competições de que
tes que ultrapassa o autismo.

Mulla
Bom

24/98

1. *Chlorophyll a*
 2. *Chlorophyll b*
 3. *Chlorophyll c*
 4. *Chlorophyll d*
 5. *Chlorophyll e*
 6. *Chlorophyll f*
 7. *Chlorophyll g*
 8. *Chlorophyll h*
 9. *Chlorophyll i*
 10. *Chlorophyll j*
 11. *Chlorophyll k*
 12. *Chlorophyll l*
 13. *Chlorophyll m*
 14. *Chlorophyll n*
 15. *Chlorophyll o*
 16. *Chlorophyll p*
 17. *Chlorophyll q*
 18. *Chlorophyll r*
 19. *Chlorophyll s*
 20. *Chlorophyll t*
 21. *Chlorophyll u*
 22. *Chlorophyll v*
 23. *Chlorophyll w*
 24. *Chlorophyll x*
 25. *Chlorophyll y*
 26. *Chlorophyll z*
 27. *Chlorophyll aa*
 28. *Chlorophyll ab*
 29. *Chlorophyll ac*
 30. *Chlorophyll ad*
 31. *Chlorophyll ae*
 32. *Chlorophyll af*
 33. *Chlorophyll ag*
 34. *Chlorophyll ah*
 35. *Chlorophyll ai*
 36. *Chlorophyll aj*
 37. *Chlorophyll ak*
 38. *Chlorophyll al*
 39. *Chlorophyll am*
 40. *Chlorophyll an*
 41. *Chlorophyll ao*
 42. *Chlorophyll ap*
 43. *Chlorophyll aq*
 44. *Chlorophyll ar*
 45. *Chlorophyll as*
 46. *Chlorophyll at*
 47. *Chlorophyll au*
 48. *Chlorophyll av*
 49. *Chlorophyll aw*
 50. *Chlorophyll ax*
 51. *Chlorophyll ay*
 52. *Chlorophyll az*
 53. *Chlorophyll aza*
 54. *Chlorophyll abz*
 55. *Chlorophyll acz*
 56. *Chlorophyll adz*
 57. *Chlorophyll aez*
 58. *Chlorophyll afz*
 59. *Chlorophyll agz*
 60. *Chlorophyll ahz*
 61. *Chlorophyll aiz*
 62. *Chlorophyll ajz*
 63. *Chlorophyll akz*
 64. *Chlorophyll alz*
 65. *Chlorophyll amz*
 66. *Chlorophyll anz*
 67. *Chlorophyll aoz*
 68. *Chlorophyll apz*
 69. *Chlorophyll aqz*
 70. *Chlorophyll arz*
 71. *Chlorophyll asz*
 72. *Chlorophyll atz*
 73. *Chlorophyll auz*
 74. *Chlorophyll avz*
 75. *Chlorophyll awz*
 76. *Chlorophyll axz*
 77. *Chlorophyll ayz*
 78. *Chlorophyll ayz*
 79. *Chlorophyll azaa*
 80. *Chlorophyll abz*
 81. *Chlorophyll acz*
 82. *Chlorophyll adz*
 83. *Chlorophyll aez*
 84. *Chlorophyll afz*
 85. *Chlorophyll agz*
 86. *Chlorophyll ahz*
 87. *Chlorophyll aiz*
 88. *Chlorophyll ajz*
 89. *Chlorophyll akz*
 90. *Chlorophyll alz*
 91. *Chlorophyll amz*
 92. *Chlorophyll anz*
 93. *Chlorophyll aoz*
 94. *Chlorophyll apz*
 95. *Chlorophyll aqz*
 96. *Chlorophyll arz*
 97. *Chlorophyll asz*
 98. *Chlorophyll atz*
 99. *Chlorophyll auz*
 100. *Chlorophyll avz*
 101. *Chlorophyll awz*
 102. *Chlorophyll axz*
 103. *Chlorophyll ayz*
 104. *Chlorophyll ayz*
 105. *Chlorophyll azaa*
 106. *Chlorophyll abz*
 107. *Chlorophyll acz*
 108. *Chlorophyll adz*
 109. *Chlorophyll aez*
 110. *Chlorophyll afz*
 111. *Chlorophyll agz*
 112. *Chlorophyll ahz*
 113. *Chlorophyll aiz*
 114. *Chlorophyll ajz*
 115. *Chlorophyll akz*
 116. *Chlorophyll alz*
 117. *Chlorophyll amz*
 118. *Chlorophyll anz*
 119. *Chlorophyll aoz*
 120. *Chlorophyll apz*
 121. *Chlorophyll aqz*
 122. *Chlorophyll arz*
 123. *Chlorophyll asz*
 124. *Chlorophyll atz*
 125. *Chlorophyll auz*
 126. *Chlorophyll avz*
 127. *Chlorophyll awz*
 128. *Chlorophyll axz*
 129. *Chlorophyll ayz*
 130. *Chlorophyll ayz*
 131. *Chlorophyll azaa*
 132. *Chlorophyll abz*
 133. *Chlorophyll acz*
 134. *Chlorophyll adz*
 135. *Chlorophyll aez*
 136. *Chlorophyll afz*
 137. *Chlorophyll agz*
 138. *Chlorophyll ahz*
 139. *Chlorophyll aiz*
 140. *Chlorophyll ajz*
 141. *Chlorophyll akz*
 142. *Chlorophyll alz*
 143. *Chlorophyll amz*
 144. *Chlorophyll anz*
 145. *Chlorophyll aoz*
 146. *Chlorophyll apz*
 147. *Chlorophyll aqz*
 148. *Chlorophyll arz*
 149. *Chlorophyll asz*
 150. *Chlorophyll atz*
 151. *Chlorophyll auz*
 152. *Chlorophyll avz*
 153. *Chlorophyll awz*
 154. *Chlorophyll axz*
 155. *Chlorophyll ayz*
 156. *Chlorophyll ayz*
 157. *Chlorophyll azaa*
 158. *Chlorophyll abz*
 159. *Chlorophyll acz*
 160. *Chlorophyll adz*
 161. *Chlorophyll aez*
 162. *Chlorophyll afz*
 163. *Chlorophyll agz*
 164. *Chlorophyll ahz*
 165. *Chlorophyll aiz*
 166. *Chlorophyll ajz*
 167. *Chlorophyll akz*
 168. *Chlorophyll alz*
 169. *Chlorophyll amz*
 170. *Chlorophyll anz*
 171. *Chlorophyll aoz*
 172. *Chlorophyll apz*
 173. *Chlorophyll aqz*
 174. *Chlorophyll arz*
 175. *Chlorophyll asz*
 176. *Chlorophyll atz*
 177. *Chlorophyll auz*
 178. *Chlorophyll avz*
 179. *Chlorophyll awz*
 180. *Chlorophyll axz*
 181. *Chlorophyll ayz*
 182. *Chlorophyll ayz*
 183. *Chlorophyll azaa*
 184. *Chlorophyll abz*
 185. *Chlorophyll acz*
 186. *Chlorophyll adz*
 187. *Chlorophyll aez*
 188. *Chlorophyll afz*
 189. *Chlorophyll agz*
 190. *Chlorophyll ahz*
 191. *Chlorophyll aiz*
 192. *Chlorophyll ajz*
 193. *Chlorophyll akz*
 194. *Chlorophyll alz*
 195. *Chlorophyll amz*
 196. *Chlorophyll anz*
 197. *Chlorophyll aoz*
 198. *Chlorophyll apz*
 199. *Chlorophyll aqz*
 200. *Chlorophyll arz*
 201. *Chlorophyll asz*
 202. *Chlorophyll atz*
 203. *Chlorophyll auz*
 204.

(C.;8/4/98; 10anos)

3.6.2. Sobre os antecedentes

Provavelmente, pensando em um possível interlocutor (ou mesmo um interlocutor específico - é certo que a "investigadora" leria o texto), C. preocupa-se em deixar claro a que se refere "tudo"- não só a *lanchinho*, que é o elemento que antecede, mas também à *cerveja*, que escreveu posteriormente entre parênteses. É evidente que o sujeito sabe a referência de "tudo", mas e o leitor, saberia?... Quando C. escreveu o elemento anafórico "tudo", deve ter pensado no "lanchinho", que denota um conjunto de alimentos: bebida, lanche (sinônimo de sanduíche), bolacha, suco etc., usual na cidade de Campinas (SP). Observa-se que ele diz "tomar um lanchinho" e não "comer um lanchinho". O próprio enunciado da proposta de produção de textos pode ser considerado ambíguo:

Imagine que você entrou em uma lanchonete, fez um lanche e descobriu que não tinha dinheiro suficiente para pagar. Você teve que se entender com o gerente. Elabore um texto em que você e o gerente sejam os personagens.

"fez um lanche" – "tomou um lanche" ou "comeu um lanche"? Temos dois referentes para uma única palavra. Lanchinho pode significar um pão com alguns ingredientes ou o conjunto de alimentos e o ato de ingeri-los em uma refeição. Posso, então, formular a hipótese de que "tudo" é uma anáfora que se refere a este último significado.

Entretanto, não é "lanchinho" que antecede a anáfora, elemento mais próximo, mas sim "sanduba", termo utilizado na gíria, comum na cidade de Campinas, que é sinônimo de "sanduíche", "lanche" ou "lanchinho" (pão com recheios diversos ou com um único recheio). Consciente de que "tudo" não poderia referir-se a "sanduba", C. escreve, entre parênteses, "com a cerveja", a fim de adequar a referência.

Também é possível observar que C. escreveu "e", ainda no interior dos parênteses, parou e ficou pensando (fato recuperado pela gravação em vídeo), muito provavelmente refletindo sobre o que havia acabado de escrever, a conjunção aditiva. Esse foi o instante em que R., aquele que filmava, aproveitou a "pausa" para dizer para C. que se ausentaria por um tempo (P. já havia se retirado; a câmera, contudo, continuou filmando). Ao retomar o texto, C. continua sua reflexão e elimina o "e". A relevância desse fato é que, muito provavelmente, C. pensou em construir uma

referência catafórica para tudo: “cerveja e sanduba” e se deu conta de que não precisava repetir o que já havia especificado, - “sanduba”, pois ficaria redundante. Além disso, esse fato pode confirmar a hipótese de que “tudo” é uma anáfora que se refere a *lanchinho* com o significado de fazer uma refeição – comer um sanduba, tomar uma cerveja.

3.6.3. Planejando a redação

Há ainda outro elemento a destacar: o fato de C. ter apagado “lanch” e logo em seguida ter escrito “lanchinho” (atitude que o senso comum consideraria “banal”, mas que registra, na verdade, um trabalho epilingüístico) revela, desde o início do texto, uma preocupação com a referência.

Observe que a alteração que realiza nesse momento é diferente das alterações que realiza no parágrafo seguinte: altera a palavra *pediu*, cujo *u* aparece com uma perna a mais e *coma* que altera para *com*. A perna a mais de *pediu* poderia indicar que ele estava para escrever junto *pediuum*; *coma* deveria ser *com a*. Nesses dois casos, as alterações, que não foram seguidas de pausa (como ocorre na escrita *lanch/lanchinho*), visaram apenas à segmentação correta das palavras.

A preocupação com a referência de *lanche* pode estar atrelada à tentativa de C. de criar humor em seu texto. Propositadamente, ele usou o diminutivo para criar um clima engraçado quando revelasse depois o tanto que o personagem consumiu, que equivaleria a um “lanchão”. Temos a impressão de que C. planejou o seu texto exatamente nesse momento. A reformulação da palavra é um momento importante para decidir que encaminhamento dará ao texto. A solução que encontra é criar um possível efeito de humor.

Essa hipótese sobre o planejamento pode ser confirmada através do que podemos observar no vídeo. C. primeiro lê o tema e pára para pensar por alguns segundos. P. comenta:

P. *Use a imaginação.*

Ele ainda pára por mais algum tempo, faz uma tentativa de iniciar o primeiro parágrafo - parece que escreve algumas letras no mesmo lugar, sem encostar no papel, e, em seguida, pergunta:

C. *Mas onde é que eu começo?...Como é que eu começo?*

O diálogo então continua:

P. *Onde você começa?*

C. *Eu começo da onde? É::: com/quando ele já está com o gerente? Quando ele...*
(confuso, não deu para entender)

P. *Quando ele foi para a lanchonete.*

C. *Ãh::: Eu posso dar nome?*

P. (responde afirmativamente, mas não é possível decifrar quais palavras usa exatamente)

(Ocorre aqui uma pausa)

P. *Você está optando por não falar de você, por falar de outra pessoa.*

C. se preocupa em planejar o texto antes de escrever. A primeira palavra que escreve é o nome *Rafael*. Depois de pensar de maneira geral sobre o que vai escrever e iniciar a redação, a preocupação, como vimos, é com a referenciação, que parece ser a peça chave para o próprio planejamento.

Depois que escreve a palavra *lanchinho*, faz uma pausa mais longa. Até que coloca um ponto final bem destacado. Parece que, enquanto destaca o ponto final, reflete sobre o que vai escrever. É nesse intervalo que P. sai de cena. Depois de terminar o desenho do ponto final, ainda faz outra pausa menor.

Os gestos de C., as paradas em momentos determinados, podem confirmar que foi ao optar pela expressão referencial *lanchinho*, em vez de *lanche*, que o garoto optou pelo efeito de humor, planejando o texto.

É comum, embora não tenha sido o caso deste dado em especial, C. apalpar a caneta com as palmas das mãos e soprar no instrumento imediatamente antes de começar a escrever. É como se ele transferisse o que está na cabeça para o papel. Isso ocorreu, entre outros exemplos, na redação que produziu a partir da proposta dos *três cachorrinhos*. No dado tratado, são as pausas e outros gestos que mostram a preocupação com o planejamento.

3.6.4. *Clímax* e Referenciação

No início do terceiro parágrafo, C. opta por substituir “ele” por “Rafael”. Pelo vídeo, observamos que ele tomou essa resolução logo que terminou de escrever *comendo*, na mesma

linha. Poderíamos dizer que C. realizou essa substituição apenas para evitar repetir *ele*, presente no parágrafo anterior. Porém, o fato de C. repetir várias vezes o pronome de terceira pessoa no final do texto pode invalidar esta hipótese. Podemos pensar, então, que o autor decidiu nomear o personagem por se tratar de um “ponto forte” de seu texto, o *clímax*, que desencadeia todo o desenvolvimento da narrativa. O predicado do sujeito “ele” (substituído por “Rafael”) – “acabou comendo 3 sandubas e tomando 8 cervejas” – explicita os acontecimentos que vão dar origem à trama narrativa - a falta de moderação e a gula do personagem levam ao problema pedido pelo tema – não ter dinheiro suficiente para pagar a conta. Ocorre, nesse momento da construção do texto, uma mudança de categoria narrativa; inicia-se o que pode ser chamado de *complicação*.

A mudança de categoria narrativa é o que Marslen-Wilson & Levy & Tyler (1982) dizem que ocorre em uma mudança de episódio narrativo – quando se muda de episódio e aparece um novo quadro, o escritor geralmente opta pelo uso de uma expressão definida e não de um pronome, mesmo que o uso deste último não cause nenhum problema de coerência.

Descartamos em nossa análise o “acaso”. O indivíduo tem ao seu dispor uma série de alternativas para designar os mesmos referentes. A opção pelo uso de “Rafael” e não “ele”, em um determinado momento da narrativa, partiu de uma escolha (que pode até ter sido inconsciente). Não consideramos a substituição um ato mecânico, mas uma *operação epilíngüística* (Fiad, 1991) que revela um processo cognitivo de trabalho com a linguagem.

3.6.5. A identificação do escritor com os personagens

A proposta pedia que o aluno fizesse parte da narrativa sendo a personagem que não tinha dinheiro para pagar a conta: *imagine que você entrou em uma lanchonete...elabore um texto em que você e o gerente sejam os personagens*. Ao ler a proposta, imediatamente C. comentou que não gostaria de fazer parte da história, perguntando se poderia pôr outro no lugar: Rafael (que era o nome de um menino da sua classe). C. opta por não utilizar a primeira pessoa porque, provavelmente, criar uma história com uma personagem com características pré-determinadas pela proposta (comer e não ter dinheiro para pagar a conta) provoca um distanciamento entre ele e sua personagem. Para uma criança pode, às vezes, ser complicado imaginar uma personagem, em um texto narrado em primeira pessoa, com a qual não se identifique. A primeira pessoa pode estar muito vinculada, nesse momento, a fatos que ocorreram com o autor.

É muito interessante saber que a escolha do nome Rafael não foi feita ao acaso: trata-se de um colega da classe de C. e L. com o qual L. "se dava muito bem", ao contrário de C., que declarou em uma de nossas aulas (em que L. comentou sobre Rafael), que se tratava de um menino que não fazia nada direito e que era bagunceiro. Foi muito mais tranquilo para C. "aproximar" sua personagem de alguém com essas características. Além de se colocar no lugar desse *outro*, C. constrói seu texto também pensando no outro (provavelmente um leitor), preocupado com sua própria imagem (à medida que evita se expor) e à medida que procura deixar claras as referências construídas.

3.6.6. Últimas considerações

Trabalhar com a referenciação dentro de uma concepção que valoriza a atividade epilingüística abre campo para conhecer muitos outros aspectos que envolvem a produção de texto e que foram aqui especificados. Os mesmos *eus* e *outros* dos quais falamos na análise do dado de L. existem aqui, embora C. tenha desenvolvido o texto sem haver outra pessoa presente. Prevalece aqui também o jogo com as imagens que fazemos dos *outros* e que queremos que façam de nós: imagem que C. tinha de seu colega, imagem pessoal que gostaria de preservar, imagem de um provável leitor.

É muito rico, lingüística e pedagogicamente, partir de uma visão discursiva de referenciação. Tudo vem desmitificar a noção tradicional de referência. Olhar para a atividade epilingüística permite que apreendamos interessantes informações sobre a escrita, que se transforma durante toda a história de um sujeito

3.7. Reunindo casos de identificação do escritor com os personagens

Vários dados com os quais tivemos contato até agora nos levam a crer na existência de uma forte identificação do escritor com os personagens na fase inicial de aquisição da escrita. Há um outro episódio que nos serve para confirmar o quanto o sujeito pode se colocar no lugar exato do referente em um texto do tipo ficcional e narrativo, em determinada fase do desenvolvimento da escrita infantil. Trata-se do que ocorreu com L. quando ela estava na 2ª série (1996), em sua casa, em atividade de escrita já apresentada na página 49. L. iniciara uma narrativa em que ela e

uma amiga apareciam como personagens. Como L. não queria terminar o texto, P. o fez, escrevendo um final em que Alice e L., personagens construídos por L., acabavam completamente derrotadas (um final trágico para ambas). L. imediatamente se entusiasmou em continuar, modificando o final que P. havia proposto. Parece que a aluna só tomou esta atitude porque houve uma completa identificação dela com a personagem. Muito provavelmente, para L., as personagens eram ela própria e sua verdadeira amiga.

Vimos, também, outro caso de identificação de L. com os personagens *cachorrinhos*: a questão da falha na concordância nominal favorecida pelo fato de que ora L. pensa no personagem ficcional, que era macho; ora na sua própria cachorrinha, uma fêmea. Também é um exemplo a questão da oscilação das expressões definidas no texto ficcional, uma vez que L. se baseava na realidade, imaginando seus próprios cachorrinhos, e admitia essencialmente que todos os personagens fossem valentes, diferentemente do que propunha P..

No texto da situação da lanchonete, C. não gostaria de passar por situação semelhante àquela pela qual a personagem deveria passar. Então, optou por "expor a uma situação constrangedora" outra personagem, Rafael, e narrar em terceira pessoa. Já foi explicitado que, segundo Berrendonner (1994), os *objetos-de-discurso* não são coisas ou elementos do mundo real, mas representações cognitivas publicamente partilhadas pelos interlocutores, que vêm a constituir uma memória discursiva estruturada. Pensando nisso, diria que "Rafael" faz parte de uma memória discursiva particular do sujeito (e não partilhada publicamente). P., que foi a leitora do texto escrito por C., em princípio, não partilhava os motivos que levaram C. a optar pelo nome "Rafael" e não por um outro. Assim, pode-se dizer que a representação que C. fez do personagem não foi a mesma que P. - nomear de tal forma o personagem tinha um significado particular para C..

Considerando minha experiência pedagógica com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental (durante 1999, em duas escolas diferentes), foi possível detectar que os alunos têm certa "dificuldade" em separar totalmente quem escreve de quem narra - é como se, assim como acontece no teatro, eles tivessem que representar um papel, ou seja, ocupar um lugar do outro e, de alguma maneira, ser o outro. Certa vez, propus para uma 5ª série (da qual C. fez parte¹⁴) que narrassem por escrito uma sequência de quadrinhos estipulando que o narrador fosse o mendigo

¹⁴ No decorrer do primeiro semestre de 1999, comecei a dar aulas para 5ª e 6ª séries de uma escola particular, comunitária de Valinhos. C. transferiu-se da escola pública para essa escola e, conseqüentemente, foi meu aluno durante o primeiro semestre, tempo em que lecionei para a 5ª série.

3

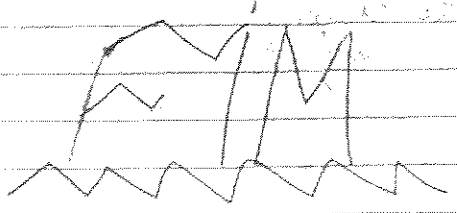


Me enchei na Tódia, saindo
chapéus e o mole.
Seu querido camarada, estou
tomando um banho por sempre
faço isso depois de estar lá na Cilis,
o senhor já tomou banho hoje?
Ele respondeu que não e eu falei:
"Então entre, a água está quente,
não tem ninguém olhando!"

4



Ele entrou e me falou sobre
da vida.
Sabe, até que tuhamasão, a água está
quente. Depois de um monte de
trabalho, não acoo no banho.
"Sem razão" ele respondeu.
A partir dali percebi que a
quente não parecia mais quente,
de ser uma pequena visita.



libre

(C.; 14/04/99; 11 anos; 5ª série - tarefa de casa)

19/08

Narrativa 1ª pessoa:

Garda:

Li estava eu, cumprindo com meu dever, aguardando a região, quando de repente veio um cara, um mendigo, que eu já estava de férias. Faz muito tempo. De lá para os chafariz de água. Cheguei para ele e cumpro com meu dever, dizendo:

"Olá senhor, está gostando no chafariz da água?"
E lá se foi que cara de pau me respondeu que estava delirando. Mandei ele sair já daquele lugar. Ele saiu com e me disse:

"Seu guarda comado, estou apenas me refrescando. Já está quente e também estou cansado. Trabalhei a noite inteira e o senhor ainda me vem falar com um papo furado que se está ótimo ou bonito lá. Me poupe no meu. E tem mais, por que o senhor mesmo não vem e toma um banho comigo? Já pensei que gostava de chegar em casa, já sua mulher não reclama por você estar fadado?"

É lá que ele tinha razão, minha mulher além de me agradecer quando chega já me manda para o chuveiro.

Eu entendi na água e fui ao mesmo tempo me lavando, me refrescando e ainda conversando com o cara. É lá que ele era gente boa.

Certo dia que o veio no chafariz, de lá de lá, por aquele dia em diante minha mulher me agradeceu muito mais.

alberto

Há, no processo de referenciação, uma intensa identificação dos personagens com o mundo real, tanto quando C. escreve em primeira quanto em terceira pessoa. Nos textos em primeira pessoa, o sujeito tem preferência por colocar como narrador o personagem que lhe parece mais esperto e, quando isso não é possível, elabora o texto de tal maneira que aquele que era idiota passe a ter alguma vantagem.

Tanto na narrativa em primeira pessoa quanto em terceira temos exemplos diversos de casos de identificação do sujeito com o personagem. Poder-se-ia, então dizer que para a criança o referente é "verdadeiro"? Verdadeiro não, pois ela tem consciência da ficção. O que é possível verificar é uma forte identificação, e o exercício constante de se colocar no lugar de um *outro* imaginário. A escolha dos nomes das personagens e a escolha do narrador está diretamente ligada à imagem particular que o sujeito tem dos referentes que ele mesmo constrói.

3.8. Diferenças em estratégias de referenciação da fala e da escrita

Na fala, quando o interlocutor compartilha o referente com quem está falando, não há, muitas vezes, qualquer problema de entendimento. Então a narrativa segue fluente, ou mesmo o próprio interlocutor acaba explicitando esse referente, contribuindo na construção narrativa. O trecho que segue mostra uma interação entre P. e L.. P. pede para L. contar oralmente a narrativa que acabara de ler, escrita por C.:

L. aí o sapo fala assim ela ela aí ele fala pra ela aí eles falam se não quer dar um beijo pra mim... me dá um beijo dá

(trecho que não é possível entender - L. murmura)

P. o que a Mônica fala? Ela aceita?

L. Ela não acredita e fica assustada né... e sai correndo... sai correndo... aí depois ele encontra uma sapinha na hora eles dão o primeiro beijo e ele vira príncipe.

(29/04/98; 4ª filmagem; L. reconta oralmente a narrativa de C.)

Como L. não havia especificado quem era "ela", o próprio interlocutor o fez, ao perguntar "o que a Mônica fala?". Pode-se dizer que o "ela" da primeira fala de L. não é correferencial nem propriamente anafórico. O pronome opera num domínio cognitivo que recobra referentes precisos

em contextos contínuos e não propriamente pontuais. Segundo Koch & Marcuschi (1998), os pronomes agem como introdutores de referentes numa ação similar à que se daria com dêiticos textuais. Trata-se de algo semelhante ao que ocorre com as anáforas associativas, cujos referentes fazem parte do universo cognitivo.

Para Marslen-Wilson & Levy & Tyler (1982), o fato de um sistema de referência ser suficiente para se ligar a alguma localização única na representação mental do ouvinte contribui para o sucesso da referência discursiva. Poderíamos deduzir que, a partir do dado apresentado sobre *deslocamento de constituintes à direita*, o sujeito "falha" na estrutura escrita porque reproduz nela uma estratégia da oralidade. O uso de recursos da oralidade na escrita não é uma regra geral. É possível observar que o sujeito, no texto escrito, utiliza alguns recursos não cogitados na construção do texto oral. *A guardadora de gansos*, um conto de Grimm, foi lido para L. e C. como atividade de uma primeira aula filmada (25/03/98). A escolha desse conto não se deu ao acaso, muito pelo contrário. O fato de termos uma princesa que se passa por aia e uma aia que se passa por princesa poderia criar "problemas" com a questão da referência - que recursos as crianças utilizariam para referir-se a uma e a outra sem que as duas se confundissem? Depois da leitura, a tarefa foi recontar a história oralmente.

P. insiste com L. para que participe ativamente dessa recontagem, visto que é sempre C. que tende a dominar esse tipo de atividade. Observando a própria postura de P., C. narra um pouco e também assume a preocupação de parar para deixar a palavra para L.. Embora P. tenha pedido para L. começar, as crianças decidem que é melhor iniciar por C., pois L., ao iniciar a narrativa, realiza muitas pausas, passando naturalmente a palavra para C., que pede para começar:

L. *Era uma vez uma princesa que ia casar com um príncipe... ..*

Mas a mãe dela... ..

C. *Deixa eu começar?*

Podemos dizer que em três momentos da recontagem surgem alguns "conflitos" com a formação da referência, que são rapidamente resolvidos pelo grupo:

Primeiro:

L. *...ele chegou né o príncipe foi ver a princesa né estava no cavalo falante...*

C. *quem estava era a aia não a princesa e ele pensou que fosse a princesa.*

Segundo:

L. *ai depois princesa ficou lá no pátio e o prin/rei só olhava*

P. *por que a princesa ficou no pátio?*

L. *por que ela estava com roupa de empregada*

P. *e o que o rei achou dela?*

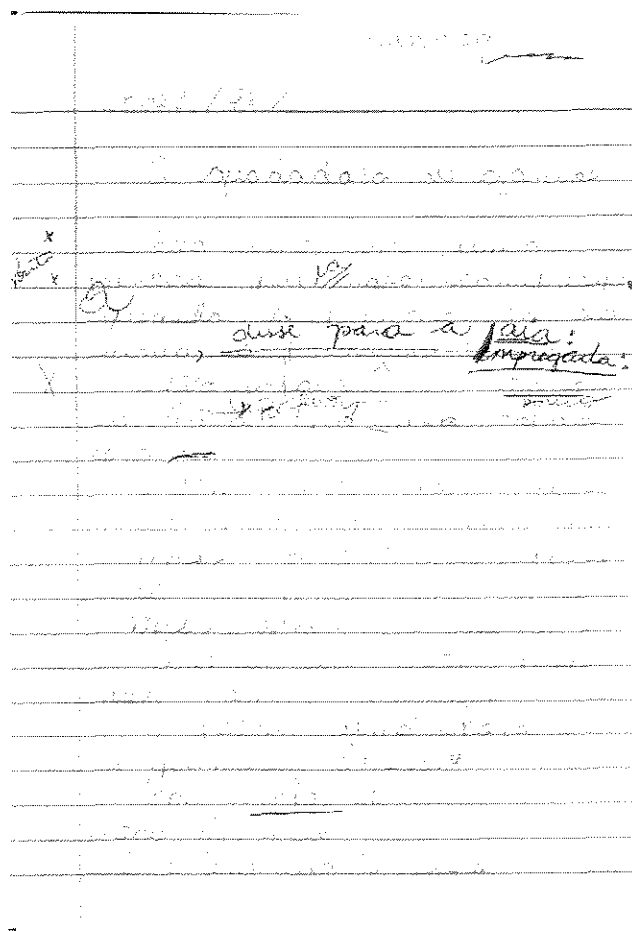
L. *que ela era a princesa*

- C. não... ele achava ela muito fina.
- P. muito fina, delicada...
- C. aí né... pode falar?

Terceiro:

- L. a princesa perguntou para o príncipe se podia cortar a cabeça do cavalo
- C. errado.
- L. cavalo falante
- C. não
- L....
- C. não... não... não... aí a princesa falou assim... não a princesa falsa ... a aia..
- L. a aia pediu para cortar a cabeça...

No texto escrito, L constrói a cadeia anafórica com recursos não utilizados no texto oral. O narrador trata a princesa sempre como "princesa", mesmo quando ela se passa por aia. E a falsa princesa sempre como "empregada", nunca por aia.



L. desconhece essa palavra e mostra ter dificuldade para pronunciá-la: diz [raia] ao invés de [aia]. C. debocha dela corrigindo-a. "Empregada" substitui um termo que não lhe era familiar.

Quando o Conrado ou o rei se referem à verdadeira princesa (que pensam ser a aia) utilizam "menina", recurso não utilizado na recontagem oral. No texto escrito de L. não há nenhum tipo de "confusão" com a referência.

C., na narrativa oral, sempre se preocupa em explicar de quem está falando, como se abrisse um parênteses. No caderno vemos:

"rei recebeu a princesa (que não era a princesa, era a aia) de braços abertos e a princesa verdadeira ficou no pátio."

Nas falas do narrador em terceira pessoa, refere-se à aia como aia, à princesa como princesa ou princesa verdadeira. Na escrita, C. utiliza uma expressão referencial não utilizada na fala "a arrogância da aia":

"Algum tempo depois, o sol ficou mais mais forte e a princesa tornou a sentir sede. Ela se esqueceu a arrogância da aia, e tornou a lhe pedir..."

Essa expressão definida tem a função de *encapsulamento e/ou sumarização* (Koch, 1999) que, como foi explicitado, é uma função própria das nominalizações, que sumarizam as informações suporte contidas em segmentos anteriores do texto, encapsulando-as sob a forma de um substantivo predicativo e transformando-as em objetos do discurso. Ao mesmo tempo, a expressão definida em questão tem função *avaliativa* - há uma avaliação feita pelo autor do texto das informações-suporte, no caso de ordem negativa - em vez de *arrogância*, C. poderia ter escrito *o desejo da aia de ser princesa*.

C. opta por detalhar muito os acontecimentos narrativos e, em mais ou menos uma hora e meia, não consegue terminar o texto, assumindo o compromisso não cumprido de ficar com o livro de contos e fazê-lo em outro momento. Vejamos seu texto incompleto (na verdade acaba escrevendo um final totalmente incoerente, apenas para cumprir a tarefa cobrada em um momento bem posterior) :

A quantidade de gotas

25/03/98

Era uma vez uma princesa que ia de carro
com um príncipe.

~~Um~~ Um dia, a rainha lhe fez um convite
com joias, pedras preciosas e muita coisa.

Sua mãe também lhe deu um presente e deu
com uma peça, e pediu para que fosse três gotas em uma
língua, e disse:

— filha, quando estiver longe muito, leve aquelas
e se sentir até a fim da viagem.

E no dia seguinte, a princesa partiu ao lado
do príncipe.

No começo tudo ia bem, até que a princesa
começou a sentir sede e pediu ao príncipe que pegasse
água para ela:

— Por favor, pegue um copo de água ali na rua
para mim?

— (Mas água é que, não sou sup. criada, sou
da nobreza ~~de~~ e pegue até mesmo!!) — respondeu
o príncipe com graça.

E a princesa imediatamente o que a sua filha
Mostou novamente em um copo que se chama água
(porque ele bebe).

Algum tempo depois, o sol ficou mais forte e a
princesa ~~de~~ tornou a sentir sede. Ela se esqueceu a sua
gracia do príncipe e tornou a lhe pedir:

— Oh, por favor, pegue um copo de água para mim?

— Por um copo mais não tem pena e água? Pegue
mais mesmo — respondeu o príncipe.

E a princesa novamente pediu da água e pegou a
libra

~~25/03/98~~

(C.; 25/03/98; 10 anos)

III água, mas quando ela (a princesa) se olhou,
seu longo cabelo na água e a correnteza o levou.

A água não teve, e o planto também!

Logo a água disse:

— Cabelo, eu sei que seu longo cabelo no rio, e
agora está despedaçado, mas de seu longo de princesa e
deu eu montar no barco, e monte na minha cavale!!!

☞ Chegando ao rio, a princesa saiu do castelo e en-
fou a princesa (que não era a princesa, mas a mãe) de braços
abertos, e a princesa encostou nela no portão.

O rei perguntou para a água:

— Quem é aquela mulher tão fina no portão?

— É apenas uma criada, filha de um servoço para
não ficar encostada!

O rei logo lhe deu um servoço, e ainda de gerges
finares os cabelos.

No dia seguinte, a água ficou pensando a seguinte:

— Aquela cavale lá não me entregou!

E pediu ao príncipe que encostasse nela a cabeça do
plano, porque ~~também se encostou nela~~ não tinha se encostado
tudo bem durante a viagem.

A princesa encostou nela e falou, mas foi ela toda
deitada, então ela pegou uma peça de ouro e deu ao
homem que cortou a cabeça do plano, pedindo que
guardasse de sua cabeça em um lugar onde ele sempre passasse.

No dia seguinte a princesa descobriu seu cabelo
e se começou a pentear logo, seu cabelo ~~deitava~~ ~~tudo~~
era tão denso, que parecia ouro puro.

O cavaleiro logo viu a princesa pentear seu cabelo,
e quis pagar um fio, só que quando se aproximou, a princesa
disse:

alibra



— Então, acho bem bom, e só por quando eu tiver
acabado de escrever meus cadernos.

O Conrado ficou muito chateado.
Então, um dia, ele ~~se foi~~ contou
ao rei o que acontecia.

— No mesmo dia o rei foi conversar
com a pessoa, ele perguntou:

— Javiera, você não tem alguma coisa a
falar para mim?

— Sim, eu tenho.

Voltando à versão da história narrada por L., verificamos que ela utiliza no texto escrito um recurso que não fez parte da narrativa oral: "menina", "as meninas". É como se L. tentasse evitar um comprometimento ou uma culpa maior de Conrado e do rei que não sabiam que aquela que eles imaginavam que fosse a aia era, na verdade, a verdadeira princesa. É como se o sujeito "livrasse" os personagens de serem injustos com a verdadeira princesa, referindo-se a ela como se refeririam à "criada". Em nenhum momento, Conrado ou o rei se referem à verdadeira princesa como aia ou empregada. O narrador sempre se refere a ela como princesa mesmo.

C., no texto escrito, utiliza os parênteses como recurso para deixar claro quem exatamente é o referente (estratégia já observada em outros textos de C. analisados neste capítulo: "da lanchonete") e L., não tendo como característica o uso desse recurso, utiliza o termo "menina". Nenhum desses recursos é utilizado na história original, o que nos leva a dizer que são próprios de cada sujeito. Em geral, quando recontam uma história, L. e C. não utilizam as estratégias referenciais do texto original, mas suas próprias estratégias.

Ao contrário da hipótese levantada para o deslocamento de constituintes à direita, de que certas estruturas da oralidade passam para a escrita nos textos infantis, a criança parece "arrumar" um jeito de acertar na escrita o que estava confuso na oralidade. O momento em que as crianças recontam oralmente a narrativa parece ser, neste caso específico, uma etapa da organização textual - relembram partes do enredo e, cooperativamente, recuperam referentes.

Vale também explicitar aqui que a maneira que cada sujeito encontra de construir a referência na fala é diferente da utilizada pelo outro. E, além de diferirem entre si, ambos utilizam estratégias diferentes do texto original, evidenciando-se com sujeitos ativos.

No trabalho de Francischini (1998), é possível identificar as diferentes estratégias que cada um dos sete sujeitos que ela analisa utiliza para eliminar problemas com a coesão referencial (principalmente de ambigüidade) na escrita de uma segunda versão. São essas as estratégias: atribuição de nomes para designar personagem (que é o caso do dado que retomamos em 2.5); acréscimo de um adjetivo de cor para diferenciar as personagens; criação de um masculino - *cobro* para diferenciar do feminino *a cobra* (ao invés de cobra macho); e também acréscimo de segmentos com informações contextuais não presentes nas primeiras versões.

3.9. O mesmo tema e dois sujeitos

3.9.1. Introdução

Depois de já termos destacado textos de ambas as crianças, escritos a partir de diferentes propostas, nesta parte o leitor encontrará textos produzidos por ambas as crianças, individualmente, a partir de um mesmo tema: primeiro encontram-se os textos escritos a partir de uma proposta de recontagem de contos e, em seguida, temos os textos produzidos a partir da observação de uma gravura. Cabe ao leitor observar como cada uma das crianças reagiu quando exposta ao mesmo tema, como é o trabalho que cada uma faz com a referenciação e, de modo geral, como o próprio produto final pode ter a ver com a história de cada uma delas.

Relembro que a intenção não é compará-las, mas mostrar, nesta parte do trabalho, como a história de cada sujeito influencia a atividade de referenciação.

3.9.2. Referência e experiência

Os textos aqui expostos foram produzidos a partir da leitura do conto *A Piscina*, de Fernando Sabino. As crianças leram, identificaram que a narrativa se construiu a partir do ponto de vista da casa com piscina, e então veio a tarefa de recontá-lo do ponto de vista da favela. O foco narrativo não foi estipulado.

A Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, latas d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente; já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça - e em pouco tempo sumia-se pelo portão.

Lá no terraço, o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

SABINO, Fernando. *A mulher do vizinho*. Rio de Janeiro.

Ed. Do Autor. 1996. P. 180 -182.

C. constrói sua narradora e podemos destacar de seu texto algumas expressões referencias que refletem que ele foi fiel ao foco narrativo.

A palavra *oi*, no início do texto, indica que o sujeito tem consciência da existência de um leitor para o qual escreve. A personagem narradora se apresenta para o leitor no primeiro parágrafo destacando sua condição social. A diferença entre pobre e rico é o tema do conto; contudo, a palavra *pobre*, utilizada por C., não aparece no texto original.

A personagem, cujo nome é Joana, sendo pobre, não sabe o que é uma piscina, e se refere a esse objeto de lazer como *um grande buraco em forma de um dado cheio d'água*, expressão

muito significante para a caracterização da personagem. A narradora também se refere aos moradores da casa como *duas pessoas bem vestidas*. Essa expressão também indica a diferença social entre os moradores e a personagem que narra. Preocupado em caracterizar a mulher rica, C. diz, depois de referir-se à piscina, *uma mulher muito bem vestida de costas para o céu*. Ora, a mulher estava tomando banho de sol, então não poderia estar bem vestida e sim em trajes de banho - certamente ele preocupou-se apenas em diferenciar a classe social pelo traje. O uso da expressão *de costas para o céu* também indicou que, para a mulher pobre, tomar banho de sol não fazia o menor sentido.

L. produziu o texto que segue a partir do mesmo tema. As duas crianças produziram os textos em um de nossos encontros que não pôde ser filmado, pois a câmera do projeto¹⁵ estava sendo usada para outro evento. De qualquer maneira, na aula que se seguiu, apenas L. estava presente, e solicitei-lhe que reelaborasse as partes confusas de seu texto, antes de iniciarmos o trabalho que eu havia planejado para aquele dia. Na segunda versão não há marcas de como se encontrava a escrita da primeira versão, que conseguimos recuperar com o auxílio do vídeo, que mostra-a refazendo a parte que apontei como confusa:

Um dia a mulher estava passando na frente de uma casa rica.

Ela queria muita água mais ela vio um portão meio aberto ela entrou dentro da casa e viu tanta água que ela ficou com muita fontade e pegou um poco de água e ela saiu a mulher que estava na piscina viu a outra mulher da casa dela e as duas ficou olhando para a cara da outra.

A mulher que não tinha água ela disse em pensamento.

- Sera que eu vou bater nela ou vou embora daqui. E a mulher que tinha casa rica disse em pensamento: - Será que ela vai me bater ou eu vou chamara ploícia.

O que elas fizeram?

A mulher que tinha casa ficou olhando para a mulher que não tinha casa quando ela voi embora.

A i um dia a mulher que não tinha casa ficou a outra mulher indo embora. Quando o marido vendeu a casa.

A expressão *da outra* foi acrescida diante do questionamento de P. no momento da refacção. O uso de *outra* foi uma tentativa que L. usou para esclarecer aquilo que P. indicou como confuso. Os grifos presentes no texto foram feitos por P. e as partes em negrito são as que P. indicou como

¹⁵ Trata-se do Projeto Integrado de Pesquisa "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita", coordenado pela Professora Doutora Maria Bernadete Abaurre, sobre o qual falamos na página 67.

confusas. Os trechos reformulados por L. encontram-se destacados abaixo e, em seguida, temos a segunda versão completa :

Um dia a mulher pobre estava passando na frente de uma casa rica (acréscimo)

... e pegou um pouco de água. Quando ela estava saindo da casa dela a outra mulher da picina fio a outra mulher saindo da casa dela e as duas ficou olhando para a cara da outra

A mulher que não tinha água ela disse em pensamento...

...Um dia a mulher que não tinha casa fico vendo a outra mulher indo embora. Quando o marido vendeu a casa.

Um dia a mulher pobre estava passando na frente de uma casa rica.
Ela queria muita água. Então ela disse um portão se aberto ela entrou dentro da casa e viu tanta água que ela ficou com muita vontade de pegar um pedaço de água. Quando ela estava saindo da casa a outra mulher da picina fio a outra mulher saindo da casa dela e as duas ficou olhando para a cara da outra. A mulher que não tinha água ela disse em pensamento: "Se o meu marido vendeu a casa..."

A mulher que tinha
casas rico disse: espere
— Será que ela vai me
bater ou eu vou chamar a
polícia.
É que elas ficam?

A mulher que não tinha
casas. Ela ^{foi} ~~era~~ solteira
A ~~a~~ mulher que tinha
casas ficou chorando por
a mulher que não tinha
casa quando ela ~~era~~ ^{foi}
solteira.
~~Um~~ dia a mulher
que não tinha casa ficou
com a outra mulher indo
trabalhar, mas ela não
saiu da casa.

(L.; 5/11/98; 12 anos)

Vemos que a questão da referência ainda ficou confusa. L. diz logo no primeiro parágrafo que a mulher que passou em frente da casa *queria muita água*. Aqui já percebemos que, no momento em que produziu o texto, a questão da diferença social é complicada para ela, ou muito distante. O conto tematiza o problema da desigualdade social, presente principalmente nos grandes centros urbanos - uma favela ao lado das mansões. Não importa a quantidade de água que a mulher queria, como L. destaca, mas sim o fato de haver uma favela sem água encanada ao lado de uma mansão que possui o mesmo recurso em abundância e até mesmo para o lazer. As duas mulheres são referidas como *a mulher*, *a outra mulher*, *a mulher que não tinha casa*, *a mulher que tinha casa*. Do jeito como ela formula a cadeia anafórica, o que se destaca é apenas o fato de ter ou não a casa, e não as conseqüências sociais de grupos tão distintos dividirem o muro. L., na verdade, continua narrando do ponto de vista da casa da piscina, porque para ela foi difícil, naquele momento, colocar-se na situação da mulher pobre. Na fala desta - *Será que vou ter que bater nela*

ou vou embora daqui - L. já tem em mente a violência que a mulher da piscina acredita que possa vir da mulher pobre e constrói esta última segundo a perspectiva da primeira e da sua própria perspectiva, a partir da qual não enxerga problemas que estão muito distantes de si; seu texto se torna então ingênuo.

Para lidar com a formalização da referência, outras condições não lingüísticas devem ser levadas em conta. C. teve um bom desempenho nesta produção porque a questão da diferença social estava marcada para ele de uma forma mais concreta e significativa. Para que L. melhorasse a qualidade da cadeia anafórica de seu texto seria preciso toda uma contextualização e não apenas a indicação daquilo que estava confuso. O problema do texto escrito é consequência de algo que não é necessariamente lingüístico.

3.9.3. Lidando com "pepino"

C. acabou se saindo bem na produção de texto destacada acima porque os elementos extralingüísticos estavam mais claros para ele. L., contudo, quando envolvida com um tema proposto, acaba se saindo muito bem. As crianças foram expostas a uma gravura (que se reproduz a seguir): um homem de gravatas e óculos segurando um pepino no lugar do telefone. Deveriam escrever uma narrativa inspirando-se nesta gravura. Esta produção de texto foi anterior àquela realizada a partir do conto *A Piscina*.



Vejamos primeiro o texto de C. :

[illegible]

(C.; 31/08/98; 10 anos)

O referente de *pepino* construído por C. é literal: a mulher estava fazendo uma salada de pepino e, distraidamente, colocou um pepino no lugar do telefone; o marido, quando foi usar o telefone, pegou o *pepino* no lugar.

Agora observemos a produção de L. Dela temos a primeira e a segunda versões:

o falar a ^{uma fada de} moda
diz: disse:

- sua conta fica até
1.1.000.000.000 de
reais ^{eu}

o ~~Leandro~~ ^{Rafael} ~~ficou~~ ^{que} com
uma cara de maestro.

E o telefone fica
com permato de perim

E o ~~Leandro~~ ^{Rafael} ~~perdeu~~
^{minha} sua casa, ^{meu} carro, co-
chete e o impreto

3
2
1
0
Esta é a história do
mais homem burro
do mundo, é o Rafael
fim

apareceu um reclame, que fala
da vida - para saber sobre
a sua vida bastava ligar para
um número

Eu estava em casa tran-
quilo, o meu nome é Rafael
; Eu estava em casa eu
estava assistindo TV

Quando eu mudou o
canal da TV, apareceu um
reclame.

Ele falava da vida.

E eu liquei para lá o
numero wa. 0 143.

Um vez moradia de
homem ficou falando
das 3:00 da manhã
até às 5:00 do laroi.

Quando a ~~vez~~ vez
terminou de falar a
vez de ~~marcelo~~ ~~isto~~ de
mulher.

Ele disse:

sua conta ficou
11000.000.000
reais.

Eu fiquei com uma

casa de mastro

E o telefone ficou
com formato de
pipino

~~E eu~~ E eu perdi a
minha casa o meu
carro e o meu cachor-
ro.

~~Está na minha estor-
do mundo inteiro~~

(L.; 31/08/98; 12 anos)

Na primeira versão, é possível identificar a confusão entre o uso da primeira e da terceira pessoas e a dúvida entre o uso do nome Rafael e Leandro. Rafael ainda é provavelmente o mesmo colega de classe de C. e de L., o qual é paquerado por L., mas nem sempre corresponde - por isso L. o chama de *burro* no final do texto. Provavelmente, ao se dar conta de que seu personagem, *Leandro*, agiria como um tolo, resolve que Rafael poderia assumir esse papel dadas as circunstâncias. Mas não é por esse motivo que destacamos o texto de L.

Ao contrário do que acontece com C., o *pipino* adquire na construção de L. um sentido não-literal. *Pepino* não é um legume, mas sim os problemas que o personagem adquiriu por ficar tanto tempo no telefone: uma dívida absurda - *sua conta ficou 11000000000 reais. Eu fiquei com uma cara de monstro. E o telefone ficou com formato de pepino. E eu perdi minha casa o meu carro e o meu cachorro.*

O significado que L. atribui ao *pipino* ajuda a formar um texto muito interessante. O que vale a pena dizer é que L. é uma usuária muito assídua do telefone e esse aparelho causa alguns problemas para ela e sua família, pois gasta horas conversando com as colegas e apenas mediante broncas da mãe (ou do pai) é que o desliga.

C. não tem costume de ficar muito tempo no telefone, o qual representa para ele apenas um meio necessário de comunicação, para perguntar sobre tarefas quando falta às aulas, para

combinar de ir à casa do colega etc. Talvez a convivência mais próxima que L. tem com esse aparelho e as conseqüências dessa convivência tenham-lhe possibilitado construir um sentido não literal para *pepino*.

3.9.4. Considerações Finais

A análise que encaminhamos nesta parte do trabalho leva à reflexão de que a história de vida e o conhecimento de mundo estão completamente relacionados com a atividade de referenciação assim como com a atividade de escrita em geral. Cada criança desenvolve o mesmo tema de diferentes maneiras porque tem experiências diversas de vida. A atividade de escrever um texto e, necessariamente, de trabalhar com a referência, está diretamente ligada a toda uma experiência de vida que independe de conhecimento exclusivamente gramatical.

Dessa forma, não há como desvincular o trabalho com a escrita das ideologias e de todo conhecimento de mundo que a ele são intrínsecos. No exemplo acima, L. não construiu uma cadeia anafórica adequada na recontagem do conto porque, para ela, diferença social não fazia o menor significado, assim como C. não pensou em um sentido conotativo para *pepino* porque *telefone* não tinha qualquer maior conseqüência ou significado além do prático em sua vida.

A minha convivência familiar com as duas crianças permite-me confirmar essas hipóteses. Para C., a questão da classe social tem muito significado, uma vez que seus pais vieram de classes muito opostas e ele teve convivência com parentes dos dois lados, além de também já ter passado por situações que o levaram a tomar consciência da diferença de classes. L. não tem muita noção do que significa não ter certos privilégios, provavelmente porque nunca passou por situações que a levassem a isso. Da mesma forma, a experiência que L. tem com o telefone é muito diferente da de C..

A construção da referenciação relaciona-se com conhecimentos extralingüísticos. Desse modo, o trabalho do professor com linguagem é muito mais que enumerar regras de uso de recursos gramaticais; é sobretudo estar aberto para perceber diferentes ideologias e trocar experiências; em que deixe que transpareçam os *sujeitos*.

CONCLUSÃO

1. Retomando Percursos do Trabalho de Pesquisa

Toda reflexão sobre referenciação neste trabalho é consequência de uma história de observação e convivência com duas crianças. A história de L. com o texto escrito, diferente daquelas de tantas outras crianças, estimulou consideravelmente a pesquisa. A questão da coerência de seu texto foi tema de discussões com seus professores de língua materna e familiares que, de um modo geral, consideravam muitos dos textos de L. *incoerentes*, geralmente sem saberem o que significa coerência textual. Os capítulos 1 e 2 são resultados de estudos e observações em torno da questão da coerência e da coesão textual. No primeiro, explicitamos as concepções teóricas que adotamos e, no segundo, fizemos as observações pragmáticas que se realizaram paralelamente ao estudo teórico.

O foco de minha atenção voltou-se para o trabalho com a coesão referencial que ajudaria a resolver mistérios que envolviam necessariamente a coerência. O estudo das cadeias anafóricas e da forma de referenciação catafórica foi então fundamental e definiu o capítulo 1, que trata das considerações teórico-metodológicas. Nesse capítulo também se encontra a definição da própria metodologia de pesquisa.

Foi pautada nessa metodologia, que pude observar, através de textos escritos e situações gravadas em K7, que a construção de um texto coerente relacionava-se diretamente com a presença ou ausência de interlocutores específicos. Relacionando-se com a atividade de escrita, é preciso postular sempre a existência de um *outro*, esteja ele presente de forma imaginária ou concretamente. Essas reflexões foram a base do capítulo 2.

O capítulo 3 voltou-se especificamente para a questão da referenciação. Surgiu a partir de problemas levantados nos dois capítulos iniciais. Para explicar as ocorrências, assumimos uma concepção de linguagem como uma atividade constitutiva de *eus* e *outros*. Entendemos também que *referenciar* é uma atividade essencialmente discursiva e desconsideramos a concepção tradicional de *etiquetagem*, que sobrepõe o termo lingüístico ao mundo.

O último capítulo também está marcado pelas filmagens, que passaram a ser um procedimento metodológico para a investigação da referenciação. Nem sempre falamos de referenciação a partir da filmagem, uma vez que, em alguns casos, o texto escrito bastava para aquilo que queríamos dizer. Outras vezes, como dispúnhamos apenas de uma câmera a serviço de

três sujeitos, chegamos a perder ocasiões que diriam muito se pudessem ter sido devidamente registradas. Apesar desses problemas, o método foi de muito valor para a investigação, visto que tornou possível recuperar alguns detalhes físicos preciosos, que permitiram a elaboração de hipóteses a respeito de como se dá cognitivamente a referenciação.

Acredito que esta dissertação respondeu às perguntas expostas na introdução: o leitor entrou em contato com diferentes estratégias utilizadas pelos dois sujeitos; percebemos diferenças entre as estruturas utilizadas por um e por outro; vimos que essa diferença pode estar atrelada à história de cada um. Além disso, podemos dizer que essas diferenças estão atreladas à singularidade de cada um, levando-os a tomar suas próprias resoluções para construir a referenciação. Essa construção independe do que ocorre na oralidade, ou mesmo de um texto original a partir do qual se reconta uma história. Foi interessante observar que as crianças, no caso da recontagem de uma história, às vezes retomam o texto original para confirmar a ortografia das palavras, mas não o fazem no caso de construção da cadeia anafórica, nem para a escolha das expressões referenciais.

No caso da referenciação, o leitor pôde acompanhar, nos dois sujeitos, os passos hipotéticos do raciocínio que cada um realizou, ao substituírem, apagarem, selecionarem determinados nomes ou expressões, considerando ainda que há elementos não lingüísticos intrínsecos à referenciação.

Cada sujeito utiliza uma estratégia que depende de muitos fatores, como sua experiência, seu conhecimento de mundo, enfim, de sua história de vida, que é muito particular. Cada sujeito é diferente do outro, e até mesmo pesquisas lingüísticas com gêmeos, como é o caso da dissertação de mestrado de Tomé (1994), mostram que mesmo tendo tudo em comum - família, casa, roupas, escola, professor, o processo de aquisição da linguagem é diferente para cada um. Trabalho aqui com dois sujeitos e não se pode dizer que um terceiro ou quarto utilizaria os mesmos recursos de referenciação; muito pelo contrário. Há algo então muito particular que independe também da história familiar e escolar e que faz de cada criança um ser singular.

O *sujeito* revela-se ao tomar decisões particulares de resolução da escrita relativas à coesão textual; em nenhum momento observei a criança voltar ao texto original para *colar* uma anáfora; o que ocorre, por exemplo, quando há dúvida de ortografia. Além disso, a criança utiliza na escrita estratégias diferentes do uso oral. Francischini(1990), ao analisar dados de fala e de escrita de crianças em fase inicial de aquisição, postulou que *parece haver, por parte da criança,*

o reconhecimento, mesmo que não extensivo a toda narrativa, de que a organização do texto escrito dá-se de forma diferenciada daquela manifesta na produção da fala.

Como a referenciação é um processo discursivo, as modificações que ocorrem no texto não são obras do acaso, mas resultados de processos cognitivos, que abordamos parcilmente através da hipótese que vimos formulando.

Além de cumprir com seus principais objetivos, este trabalho possibilitou certas reflexões que os extrapolam e que vêm expostas a seguir.

2. Sobre a concepção de linguagem que permeou o trabalho

Os dados foram recolhidos a partir de atividades que valorizavam a leitura, a partir da produção de textos e refacção dos mesmos com vistas à melhoria. Optou-se por manter um ambiente com espaço para a interlocução, dada a concepção de linguagem que defendemos logo no primeiro capítulo desta dissertação. Através de diferentes propostas de produção de texto, seguiram-se os encontros com as crianças: recontagem de contos, produção de texto a partir de uma leitura e discussão, produção a partir de gravuras etc..

O meu trabalho com L. iniciou-se bem antes de C. vincular-se a nós. Durante o tempo em que trabalhei com L., pude ouvir de vários profissionais que o que deveria fazer era realfabetizá-la, atividade pautada no uso da cartilha tradicional que se costuma aplicar à 1ª série escolar. Ou seja, sugeriam-me que fizesse tudo o que já não trouxera resultados. No entanto, segui aquilo em que acreditava, independentemente da aprovação ou reprovação da plateia.

Para leigos em lingüística (sejam professores, psicólogos, pais etc.) é muito difícil enxergar e valorizar o trabalho que a criança faz com o texto escrito. É como se o fato de ela ter problemas de segmentação das palavras, ortografia, pontuação, entre outros, impedisse o seu desenvolvimento. Olha-se para os textos da criança não como uma fase de um processo, mas comparando-os com textos escritos por adultos ou por outras crianças. Aquela criança que escreve ortograficamente correto é a prestigiada, mesmo que seu texto apresente problemas de outros tipos.

2.1. O milagre (ou a ilusão)

Durante a fase em que trabalhei com L. (1998) surgiu uma proposta milagrosa para que ela melhorasse. O chamado método KUMON prometia impor disciplina ao estudo, melhora considerável na escola, aumento de vocabulário, tudo isso a partir do que o aprendiz já sabe. Verifica-se o que o aluno já sabe através de uma prova que é aplicada quando ingressa na escola de reforço. Embora tanto promettesse, não passava de uma cartilha disfarçada com o nome de manual, a partir da qual L. retomou atividades da pré-escola e da primeira série: as primeiras tarefas pediam cópias, depois ela passou seja a escrever várias vezes a mesma sentença e/ou palavra, seja a completar frases com palavras dadas em uma lista paralela. A única diferença entre esse método e a cartilha é que era exigido que L. realizasse todas as atividades cronometricamente; havia um controle do tempo em que cada atividade começava e terminava.

Esses tipos de atividade já mostram que, nesse método, não se está de maneira alguma partindo do que o aluno já sabe. Muito pelo contrário. Atividades como essas ignoram tudo que o aluno já aprendeu, uma vez que não vêem os textos como parte de um processo natural, nem como reveladores do trabalho que se deve fazer; vêem os textos apenas como um objeto que indica problemas do sujeito. O método em questão nada mais era, como dissemos, que uma cartilha com muitas frases e sentenças descontextualizadas. Como um método pode prometer aumento de vocabulário se isso está atrelado à necessidade natural humana? Como pode melhorar a escrita sem priorizar questões de coerência e coesão, com as quais a criança já se mostra preocupada?

Paralelamente ao meu trabalho, L. começou a freqüentar semanalmente as aulas no KUMON: eu continuava com as aulas de redação e lá ela aprenderia a escrever corretamente! Nessa época, totalmente comprometida com a elaboração do *corpus* da pesquisa, o que me estimulava a trabalhar com L. era a vontade de enxergar o seu progresso, que eu sabia que não seria fornecido pelo novo "reforço". Inutilmente forneci a orientação de que o método não funcionaria no caso de L., mas minha opinião não foi suficiente para dissipar a ilusão criada pela nova metodologia. Não demorou muito para que L. passasse a odiar essas aulas e a insistir em não freqüentá-las. L. acabou vencendo, de modo que essa escola teve-a como aluna por pouco tempo.

Trago esse episódio aqui para reforçar a idéia de que não existe milagre em questão de aquisição de escrita. Há que se respeitar e estimular os caminhos de cada indivíduo - essa é a única metodologia possível. A modalidade escrita da linguagem não pode ser dada à criança como

fariamos com um código qualquer, por exemplo, os sinais de trânsito. O sujeito se constitui na e pela linguagem com os *outros* que com ele interagem.

3. Diferenças e Imagens

O trabalho com as duas crianças permitiu que eu tivesse algumas vivências que extrapolam o tema *referenciação*, mas que influenciam diretamente o aprendizado da escrita de forma geral. É preciso salientar sempre que, em se tratando de aquisição da modalidade escrita da linguagem, cada sujeito tem uma história diferente. Algumas formas de desenvolvimento estão previstas pela escola, outras não. Do ponto de vista da escola, quando as ações do sujeito não correspondem ao que foi previsto, o problema passa a ser dele e não do sistema.

C. sempre foi construído como alguém que escreve bem, adora escrever e chegou até a falar em ser escritor. L., logo nas séries iniciais, foi construída como quem não escreve bem e não gosta de fazê-lo. Assim o *sujeito* e os *outros* incorporam essa construção, entrando em um jogo de imagens muito difícil de ser quebrado. Todos se comportam de maneira a preservá-lo. Na posição de investigadora, procurei estar fora desse jogo, mesmo porque essa é uma condição para poder efetuar análises. Mas, no lugar da professora, flagrei momentos (com o olhar de investigadora) em que fiz parte desse jogo:

C. Nossa é::: a L. e eu ficamos morrendo de raiva, mas não de você, da gente mesmo, quando você fala alguma coisa que não tem sentido e é mesmo, fica sem sentido... eu fico com uma raiva de mim mesmo... nem prestei atenção.

P. isso ocorre com os adultos...O C. eu acredito que fica com raiva, mas a L....acho que ela nem liga.

L. (rindo) Não ligo mesmo.

Nesse diálogo fica ilustrada a imagem que C. e L. têm de si próprios, a imagem que P. tem de cada um deles, a imagem que cada um deles tem de P. - para C., P. é alguém cujo objetivo é indicar pontos que precisam ser melhorados no texto; para L., talvez seja alguém que lhe cobra o tempo inteiro algo que ela não gosta de fazer. Por outro lado, C. é o aluno interessado e L. a aluna relapsa. A investigadora/professora sabe que L., em uma situação real de aprendizagem, significativa para ela, importa-se (e muito) com seus problemas de escrita e não faltou oportunidade de isso ser mostrado através dos dados. A imagem de relapsa não significa que esta

qualidade lhe seja inerente, mas é parte da imagem que faz de si própria e que é sustentada por ela (principalmente) e por todos que com ela convivem.

Nesse jogo de imagens pode se formar um círculo vicioso: a criança se mostra "problemática" porque acostumou-se a ser tratada como tal desde que, na série inicial de alfabetização, sua diferença foi vista como deficiência. Esse círculo não é nada positivo para o aprendizado. Se L. progrediu, de uma maneira que é possível acompanhar através dos dados desta pesquisa, foi porque em vários momentos houve quebra desse círculo.

O diferente é apenas diferente, não falho. As diferenças que o sujeito apresenta em relação a outros que estão a sua volta não pode levar à criação de uma imagem negativa; construir uma imagem positiva do diferente é um caminho interessante e necessário.

4. Lingüística e Sala de Aula

(...)nas circunstâncias atuais - que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico - deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.

Rodolfo Ilari

O trabalho de pesquisa permitiu dois tipos de atuação - ora como a professora, ora como investigadora. É possível refletir sobre a atuação junto aos alunos pela memória, através daquilo que eles dizem, mas é muito diferente avaliar-se retomando através das fitas de vídeo detalhes da situação, pois a imagem que se tem de si próprio é diferente da imagem apresentada por esse registro. A importância dessa constatação não se restringe à avaliação pessoal, mas está sobretudo no fato de permitir um exemplo que possibilita o diálogo mais próximo com outros profissionais.

Nesta dissertação, pudemos perceber o quanto a criança, em suas atividades epilingüísticas, trabalha naturalmente (e se preocupa) com a referência, elemento pouco explorado pelos professores de língua materna. Até hoje se tem voltado a atenção para outros elementos formais do texto como a ortografia, o uso de parágrafos, que são, na verdade,

igualmente importantes, mas creio que é possível haver um trabalho mais sistematizado com problemas textuais relativos especificamente à referenciação. Trabalhados (quando o são) de maneira intuitiva, através da sensibilidade do professor diante do material escrito, esses problemas ficam geralmente no espaço daquilo que é indicado para o aluno como *confuso*.

Expor o aluno às diferentes estratégias de referenciação, tanto de textos literários quanto de textos produzidos por eles próprios, é muito enriquecedor também em relação à leitura. O trabalho com os elementos formais de coesão pode ser um dos caminhos. A repetição, recurso de elaboração de cadeia anafórica, por exemplo, é freqüentemente mostrada quando utilizada excessivamente, e os alunos são convocados, em determinadas atividades, a eliminá-la, substituindo a expressão que se repete por outras que mantenham o significado. É, sem dúvida, uma prática interessante. Ao lado disso, porém, a repetição deveria ser exposta como um recurso que pode apresentar outras funções, como a de elemento enfatizador, demonstrador de hesitações etc..

Vimos que a escolha que se faz da expressão referencial que se utilizará está atrelada à experiência individual e ao conhecimento de mundo, e é importante que o professor tenha essa consciência para estimular a escrita com oportunidade de troca de leituras, de experiências e de conhecimentos entre os alunos. A atividade de escrita está diretamente ligada à atividade de leitura e às ideologias inerentes ao sujeito, portanto, não há como afastar um bom trabalho com língua materna do discurso, da ideologia. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um ambiente organizado de forma a também estimular os conflitos saudáveis entre alunos e entre professor e alunos.

A presença da lingüística é importante no que diz respeito ao ensino de língua materna. Sírio Possenti (1999), ao lembrar situações em que pesquisadores são chamados a falar com professores, menciona que estes últimos esperam propostas práticas. Segundo o autor, *um pesquisador não fornece tais programas. É necessário uma revolução. Para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga)*. Certamente, o ideal seria uma revolução no ensino, mas diante de nossas condições estruturais, sabemos que é muito difícil que isso venha a ocorrer. Uma revolução gradativa, contudo, é possível: lingüistas conversando com professores e, junto com eles, pensando em propostas práticas e, sobretudo, em

como lidar com os textos das crianças, para que sempre tenham oportunidade de progresso. Então a lingüística pode em muito contribuir para a prática pedagógica e deixar apenas de criticar esta prática.

C. e L. são os dois sujeitos que se dispuseram a trabalhar nesse projeto de pesquisa. Apesar de representarem dois casos muito específicos, cujos percursos com a escrita não estão concluídos, a análise desenvolvida com seus dados permite reflexões úteis para o ensino da língua materna de forma geral. Parte do processo que ocorreu com eles não ocorrerá necessariamente com outras crianças, mas as análises de seus textos abrem caminho para a análise de outros textos, de outras crianças.

5. Palavras Finais

O desenvolvimento do tema deste trabalho possibilitou a oportunidade de muita aprendizagem, tanto através do estudo teórico, na seleção dos dados, quanto na convivência com L. e C., permitindo interessantes reflexões sobre como acontece a referenciação na aquisição da modalidade escrita da linguagem, dentro de uma concepção que valoriza as diferenças de cada um.

Pode-se dizer que esta dissertação de mestrado se caracteriza como um registro de um pequenino e significativo recorte da história da relação de cada uma dessas crianças, L. e C., com a linguagem e, mais especificamente, com a construção da referenciação.

Hoje, L. e C. não seriam mais reconhecidos como crianças; cresceram e são pré-adolescentes e logo já não o serão também. Contudo, permanecem os sujeitos que carregam e continuam construindo história.

Da mesma forma, há muito ainda o que se construir e investigar sobre o tema *Referenciação na Aquisição da Escrita*. Aqui, então, fica aberto (assim espero) um espaço a ser explorado, ficam questões a serem repensadas e discutidas no fascinante trabalho com a linguagem e os sujeitos.

Abstract

This paper aims to discuss the issue of referencing processes in the matter of written language acquisition. Upon speaking of this, it has been used the study of anaphora and cataphora, which are basics elements responsible for the reactivation of textual referencing. It is understood that referencing is a discursive activity, cognitively elaborated, and not as an activity which tries *to label* the linguistic terminology in the world.

The concept on which is based this research work, by no means, refers to the language as a code, but as something dynamic, in constant transformation, which generates the constitution of the individual. Based on this concept, it is possible to deal with the difference of referencing strategies employed by two individuals, L. and C., in the written text.

The data were qualitatively surveyed at school as well as at home: data from L. refers to the age of 7 to 12 and data from C. refers to the age of 10 and 11. In order to comply with the commitments of this research on master degree, 1998, movies were taken of the written activities developed by the kids based on the researcher proposal. In that year, after data collection and selection, the video taken was used to identify the exact moment in which the text was produced.

Different referencing strategies used by each one of the individuals were identified under the observation that those differences could be related to each own personal history. Besides, it was noticed that the written reference construction indeponds on the oral phenomena or even on the original text from which the child reproduces a tale.

The reader can follow all hypothetical steps of the reasoning employed by each individual while substituting, erasing, selecting names or referencing expressions, considering the presence of extralinguistical reflections which extrapolates its main objective.

Key-words: 1. Referential Process

2. Written Language Acquisition

3. Individuals

Bibliografia

- ABAURRE, M. B. M. (1990). "Língua oral e língua escrita: interessam à linguística os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?". Em: **Anais do IX Congresso Internacional da Alfal**. Campinas: IEL/UNICAMP.
- ____ & MAYRINK-SABINSON, M. L. & FIAD, R. S. (1992). "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita". **Projeto Integrado de Pesquisa, CNPq**.
- ____ & FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON (1997) **Cenas de Aquisição da Escrita**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado das Letras.
- APOTHÉLOZ, D. & CHANET, C. (1997) Défini et démonstratif dans les nominalisations. In: DE MULDER, Walter e Carl Vetters (eds.). 1997. **Relations anaphoriques et (in)cohérence**. Amsterdam: Rodopi.
- BAKHTIN, M. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (1992) [ed. Francesa: 1974]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BERNÁRDES, E. (1982) **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe S.A..
- BÉRRENDONNER, A.(1994). Anaphores confuses et objets indiscrets. In: SHNEDECKER, CHAROLES, KLEIBER e DAVID (orgs.). 1994, **L'Anaphore Associative**, Recherches Linguistiques xix, Paris: Klincksieck.
- BÉRRENDONNER, A.(1995) "Accords 'associatifs'". Em Kleiber et alii, **Cahiers de praxématique - Référence, inférence: l'anaphore associative**.
- BOWERMAN, M. (1982) "Processos Reorganizacionais no desenvolvimento lexical e sintático". In: **Language Acquisition: the state of the art**. E. Wanner e L. Gleitman (eds) 1982: 320-346.
- BRANDÃO, H. H. N. (1995) **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- CHAROLES, M. (1987) **Les études sur la cohérence, la cohesion et la connexité textuelle depuis la fin des années 1960**. Université de Nancy 2. Cópia de Inédito.
- BLASCO, M. (1995) "Dislocation et thematisation en français parlé". *Recherches sur le français* 13, Aix-Marseille: Publications de l'Université de Provence, 1995: 45-65.
- BUIN, E. (1997) *A reelaboração de textos na aquisição da linguagem escrita de um sujeito: uma análise longitudinal (1 a 4 série do primeiro grau)*. Em Anais do I Encontro do Celsul, vol. 2.
- CASTRO, M.F.P.de (1996) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: editora da Unicamp.
- CHAUÍ, M. (1994) *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- COUDRY, M. I. H. (1988) **Diário de Narciso. Discurso e Afasia**. São Paulo: Martins Fontes.
- ____ & ABAURRE, M.B.M.(1987) **Em torno de sujeitos e olhares**. Inédito.
- DA SILVA, A. (1989) **A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças de primeira série do primeiro grau**. Tese de Mestrado-IEL/UNICAMP.
- DE BRITO, P. L. (1990)" A Redação: essa cadela". Em **Leitura, teoria e prática**. vol.15.
- DE LEMOS, C. G. T.(1992) "Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original". Em: **Boletim da Abralim**, 3: 97-126.
- ____ (1989) "Uma abordagem sócio construtivista da aquisição da linguagem: um percurso de muitas questões". Em: **Anais do primeiro encontro Nacional de Aquisição da linguagem**. Porto Alegre - RS.

- EHlich (1981). "Anaphora and deixis: same, similar, or different?". Em: JARVELLA, R.J. & W. KLEIN (EDS.). **Speech, place, and action**. Chichester: John Wiley & Sons.
- FERREIRO, E. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Cidade do México: Siglo Veintiuno.
- FIAD, R. S. (1991) "Operações lingüísticas presentes na reescrita de textos". Em: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 4. Lisboa: AULP.
- ____ & M. L. Mayrink-Sabison (1991). "A escrita como trabalho". Em: FIGUEIRA, R. A. (1992) **Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança**. IEL/UNICAMP.
- FRANCHI, C. (1987). "Criatividade e Gramática". Em **Trabalhos de Lingüística Aplicada** 9. Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- FRANCISCHINI (1990) **Linguagem oral- linguagem escrita: elementos conjuntivos na produção de narrativas por crianças em processo formal de aquisição da escrita**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.
- FRANCISCHINI (1998) **Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análise de processos de referenciação anafórica em narrativas**. Tese de Doutorado, Unicamp, IEL.
- GERALDI, J. W. (1993) **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, J. W. (organizador) (1999) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.
- GINZBURG, C. (1986). "Raízes de um paradigma indiciário". Em **Mitos, Emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976) **Cohesion in English**. London: Longman.
- ILARI, R. (1995). **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes.
- KATO, M. (org), (1988). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes.
- KOCH, I. G. V. (1989). **A coesão textual**. (6ª ed.). São Paulo: Contexto.
- ____ (1997). **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.
- ____ (1995) "Aquisição de Escrita e Textualidade". Em **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 29. Campinas: Unicamp.
- ____ (1999) **Expressões Referenciais Definidas e sua Função Textual**. Inédito.
- ____ & TRAVAGLIA, L. C. (1990) **A coerência textual**. (5ª ed.). São Paulo: Contexto.
- ____ & TRAVAGLIA, L. C. (1989) **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez.
- ____ & MARCUSCHI, L. A. (1998) "Processos de Referenciação na Produção Discursiva" Em **D.E.L.T.A.**, vol. 14.
- LYONS, J. (1968) **Introdução à Lingüística Teórica**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional.
- MARSLÉN-WILSON, W. & LEVY, H. & TYLER, L. K. (1982) "Producing interpretable discourse: the establishment and maintenance of reference". Em JARVELLA, R.J. e W. Klein. 1982. **Speech, place and action**. J. Wiley.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. (1989). **Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança**. IEL/UNICAMP.
- MONDADA, L. & D. DUBOIS (1995). "Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référenciation". Em BERRENDONER, A. & M-J REICHLER-BEGUELIN (eds.).
- PÊCHEUX, M. (1993) "Análise automática do discurso". Em **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: editora da Unicamp.
- POSSENTI, S. (1996) "O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada. Em **Alfa. revista lingüística**. vol.
- ____ (1996) "O dado dado e o dado **dado** (o dado em análise do discurso). Em Castro, M. F. P. de (org). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp.

- REINHART, T. (1980) "Conditions of coherence". Em: **Poetics today**, vol. 1:4, 161-180.
- TOMÉ, M. E. (1994) **O processo de interação entre os sujeitos na constituição da aquisição da linguagem escrita**. Campinas:SP. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Dissertação de Mestrado).
- VAN DIJK, T. A. & W. KINTSCH. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nova Iorque: Academic Press.
- _____ (1986) **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo Veintiuno.
- VYGOTSKY (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.