ROSÂNGELA FRANCISCHINI

PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO:
ANÁLISE DE PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA EM NARRATIVAS

TESE DE DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNICAMP

CAMPINAS

1998

F847p
36157/BC

BIBLIOTECA CENTRAL

ROSÂNGELA FRANCISCHINI

PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: ANÁLISE DE PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA EM NARRATIVAS

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profª. Dra. Ingedore G. Villaça Koch (UNICAMP).

UNICAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

1998

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F847p

Francischini, Rosangela
Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análise de processos de referenciação anafórica em narrativas / Rosangela Francischini. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Ingedore G. Villaça Koch
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Referência (Linguística) 2. Escrita. 3. Coesão (Linguística). I. Koch, Ingedore G. Villaça. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profª. Drª. Ingedore G. Villaça Koch - Orientadora

Prof. Dr. Bernard Schneuwly

Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi

Profª. Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profª. Drª. Raquel Salek Fiad

Profª. Drª. Maria Laura Trindade Mayrink-Sapinson

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan

Este exemplar é a redação final da tese defendida por ROSÂNGELA FRANCISCHINI

e aprovada pela Comissão Julgadora em 16 / 11 / 98.

AGRADECIMENTOS

Um "**referente**" : essa pesquisa.

Uma "**cadeia**" privilegiada de interlocutores na sua consecução:

- **as crianças**, que, pacientemente, realizaram as atividades;

- Profª. **Ingedore** Villaça Koch, que esteve presente, com valiosas sugestões, durante toda a realização desta pesquisa;

- Prof. **Bernard** Schneuwly, que participou de maneira especial deste meu percurso, orientando-me quando de minha permanência na Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

- Profª. **Raquel** Salek Fiad, que proporcionou-me a oportunidade de estar junto com seus orientandos, discutindo temas relevantes para nosso trabalho;

- Profª. **Ana Luiza** Smolka, de quem aprendi a "olhar com paixão" para as produções das narrativas;

- Prof. **Raja**: cujos Seminários constituíram-se em momentos

privilegiados de discussão e reflexão;

- **Amigos** que fizeram o registro em vídeo:

Cristiane, Guilherme, Ivana, Edilaine

- **Maria José:** amiga que esteve presente durante todo o Curso e que se dispôs a ler meu trabalho.

A todos, gostaria de expressar meu agradecimento especial.

Agradeço, ainda, à Direção da Escola e às Professoras, que proporcionaram-me a possibilidade de estar nas salas de aulas e de trabalhar autonomamente com as crianças.

Ao Departamento de Psicologia da UFRN por proporcionar-me a oportunidade de dedicação integral ao curso de doutorado.

À amiga Regina, agradeço a versão, para o inglês, do Resumo.

À CAPES e ao CNPq, agradeço o apoio financeiro no período de realização desta pesquisa, este último, para realização do doutorado "sanduiche", em Genebra.

Em algum momento desse meu percurso ouvi algo assim: - "Mamãe. Será que daria pra você parar de conversar com seus livros e vim brincar um pouco comigo?" (Genebra, 1997).

Tati. Das minhas conversas com os livros (e, com algumas pessoas!) resultou este trabalho. Ele é dedicado à você , com ternura, muito embora saiba que você prefere brinquedos, estorinhas, músicas ...

"A beleza não está na partida

nem na chegada

mas na travessia."

(Guimarães Rosa)

SUMÁRIO

Contextualizando um Percurso	01
Capítulo 1 - Sobre a atividade de Linguagem	07
1. Atividade de Linguagem	08
1.1. A ação	09
1.1.1. A interação social	10
1.1.2. O ato material de produção	10
1.2. As operações de linguagem	11
1.2.1. A constituição da base de orientação geral da atividade de linguagem	12
1.2.2. A gestão textual	13
1.2.3. A linearização	14
Capítulo 2 - Operações de Coesão	
- Os mecanismos de Referenciação Anafórica	17
1. Coesão verbal	21
2. Coesão nominal	23
2.1. Anafóra e mecanismos de referenciação anafórica	24

2.1.1. Anáforas pronominais 25
2.1.2. Anáforas nominais 25

Capítulo 3 - A Construção do Texto na Modalidade Escrita da Linguagem 40

Capítulo 4 - Pressupostos (ainda) Teórico-Metodológicos 46
- Sujeito 55
- Procedimento 58
- Hipóteses que guiaram nossa pesquisa 65

Capítulo 5 - O *Corpus* - Análise e Discussão 67
1ª. Seção: eixos anafóricos constituídos nas 1ªs. e 2ªs. versões das narrativas 70
2ª. Seção: descrição do processo de produção e análise das situações interativas presentes nesse processo 119

Retomando o Percurso 183

Anexos
Anexo I - O Livro 189
Anexo II - Trancrição das narrativas 209

Résumé 337

Abstract 339

Referências Bibliográficas 341

Bibliografia Consultada 350

RESUMO

Tendo por referenciais teóricos o Interacionismo Social e a Lingüística Textual, este trabalho procura investigar os problemas que emergem quando da construção de cadeias anafóricas em narrativas produzidas por crianças em processo formal de escolarização - séries iniciais.

O *corpus* é composto por 15 (quinze) narrativas - 8 (oito) primeiras versões e 7 (sete) segundas versões -, produzidas a partir de um livro de estórias somente com gravuras.

O procedimento adotado, inspirado no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky, permitiu a construção de uma segunda versão das narrativas, refacção esta possibilitada por uma necessidade que se impôs à criança de refletir sobre o emprego de determinados recursos expressivos presentes na primeira versão (no nosso caso, os recursos empregados para introdução e manutenção dos personagens. Em outras palavras, na constituição de cadeias anafóricas).

A análise proposta mostrou-nos que:

1.) a estratégia que consiste em empregar pronomes como formas referenciais (pessoal e possessivo, principalmente) mostrou-se a mais problemática, no sentido de que, em um número significativo de ocorrências desses pronomes, houve ou ambigüidade de referência ou impossibilidade de determinar o referente;

2.) a situação interativa mediada pela linguagem propiciou a mobilização de operações de linguagem que se materializaram em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas. Sendo assim, do ponto de vista da estruturação textual, as segundas versões das narrativas, por terem sido produzidas a partir da intervenção de um adulto mais hábil, são, indiscutivelmente, qualitativamente superiores;

3.) as crianças buscaram soluções próprias para a resolução dos problemas acima apontados. Desta forma, observamos, principalmente, as seguintes estratégias para caracterização / diferenciação dos personagens: a.) atribuição de nomes aos personagens, b.) emprego de adjetivos indicativos de cor ou gênero (masculino, feminino) ; c.) acréscimo de informações não constantes nas primeiras versões.

Palavras-chave: 1. Referência (Lingüística). 2. Escrita. 3. Coesão(Lingüística).

CONTEXTUALIZANDO UM PERCURSO

Durante o período de escolarização formal e, mais especificamente, nas séries iniciais desse período, que mais de perto nos interessa, à criança são proporcionadas as condições (favoráveis ou não) para tornar-se um leitor/produtor na modalidade escrita da linguagem.

Um percurso através das produções acadêmicas e científicas orientadas para uma compreensão desse processo, na década de 60 e, sobretudo, na de 70, mostra-nos várias possibilidades de paradas, estabelecidas, no entanto, a partir dos nada animadores índices do fracasso escolar. Nesse contexto, os órgãos governamentais responsáveis pela Educação difundiram amplamente a proposta de uma "educação compensatória", como alternativa para sanar as "deficiências" das crianças oriundas das classes populares. Especial ênfase foi dada à Educação Pré-Escolar.

A partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, (cf., principalmente, Ferreiro & Teberosky: 1986; Ferreiro & Gómez Palacio: 1984; Ferreiro: 1986; Teberosky e Cardoso: 1989), multiplicaram-se, no Brasil, produções voltadas, principalmente, aos aspectos

metodológicos do processo ensino/aprendizagem da linguagem escrita e, às conseqüentes reflexões sobre a ação dos professores, no sentido de buscarem condições as mais favoráveis à construção desse conhecimento. Em sua grande maioria, esses trabalhos voltaram-se para questões relacionadas às hipóteses elaboradas pelas crianças no percurso que tem, na compreensão do sistema de representação alfabética, o aspecto fundamental a ser alcançado pela criança. (Citando apenas alguns desses trabalhos, temos: Carraher: 1981, 1983 ; Grossi: 1985 ; Weiz: 1985).

No entanto, se a compreensão das regras do sistema alfabético é necessária para a produção/compreensão do texto escrito, ela não é condição suficiente. Tampouco, constitui-se (ou, ao menos não deveria constituir-se) como o objetivo único da escolarização. São necessários à criança o desenvolvimento de sua escrita, possível com o domínio progressivo das questões de ortografia, e a compreensão de que as estratégias de produção do texto se particularizam quando da condição de produção na modalidade escrita da linguagem.

No que concerne à ortografia, parece haver, atualmente, uma opinião comum entre os teóricos: é à medida em que a criança escreve e têm contato com a escrita convencional socialmente valorizada, presente nos mais diversos portadores de texto, que ela, progressivamente, dominará as regras que regulam a escrita ortográfica.

Em relação ao segundo aspecto - produção/estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem - a ótica da Lingüística Textual parece-nos particularmente pertinente na leitura e compreensão de determinados aspectos envolvidos nesse processo. É a partir dela, portanto, que buscamos os subsídios teóricos para nosso trabalho.

Com a emergência dessa área de pesquisa [1] e as conseqüentes alternativas para se olhar a produção de linguagem, um número crescente de pesquisas vem sendo desenvolvido nesse domínio. Ênfase especial tem sido dada aos recursos disponíveis, aos usuários de uma língua, para o estabelecimento dos aspectos que, em Koch, são denominados coerência e coesão. (Cf., principalmente, Koch: 1989 e 1990). Mantendo-nos no interior da perspectiva teórica adotada por essa autora, produzir texto implica, dentre outros fatores, estruturar os elementos lingüísticos (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc ...) de tal forma que a seqüência resultante possa ser percebida, "na recepção, como constituindo uma unidade significativa global" (Koch/Travaglia, 1990: 45). Implica, ainda, estabelecer entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmos seqüências textuais) "diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir." (Koch:1989: 49). Nesse contexto, inserimos as atividades de produção da escrita, entendendo que produzir o texto escrito não é registrar a fala; é coordenar um conjunto de operações de forma a se configurar um produto caracterizado pelas condições acima apontadas, observando-se as exigências cotextuais e contextuais específicas a essa condição.

Quais os problemas que são postos à criança, em processo formal de aquisição da escrita, quando na posição enunciativa de quem produz o texto escrito? Que operações cognitivo-discursivas são mobilizadas nessa condição? A que marcas de coesão a criança recorre nesse processo?

Considerando-se que, dentre os processos cognitivo-discursivos, o processo de

1 Para uma compreensão da delimitação e percurso da Lingüística Textual cf., principalmente, Marcuschi: 1983,

referenciação anafórica é um dos mais importantes e, considerando-se, ainda, que um exame da bibliografia pertinente nos mostra que, apesar de um número significativo de pesquisas dedicar-se ao estudo das cadeias anafóricas (Cf., principalmente, Apothéloz:1995; Berrendonner :1983; Berrendonner et Reichler-Béguelin :1995; Charolles: 1997; Corblin: 1990; Kleiber: 1990, 1990a, 1994; Reichler-Béguelin: 1988, 1988a.) pouca atenção tem sido dada ao estudo desses processos na produção escrita de crianças[2] em processo formal de aquisição dessa modalidade da linguagem, nos propomos a tratar dessas questões a partir de um exame da constituição de cadeias anafóricas presentes na produção de narrativas.

Com esse objetivo nosso trabalho está estruturado de acordo com a seguinte organização:

O primeiro Capítulo tem por objetivo apresentar a noção de "**Atividade de Linguagem**", seguindo o referencial teórico proposto pelo Grupo de Genebra, representado, sobretudo, por Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. Incluem-se, nesse capítulo, uma introdução onde especificamos o conceito de "Atividade de Linguagem", e uma seção em que são tratados os constituintes dessa atividade: o motivo, a ação, comportando a interação social e o ato material de produção, e as operações de linguagem. Este último será, nesse capítulo, tratado de forma sucinta visto que o 2°. Capítulo será dedicado a uma apresentação detalhada dessas operações. Nele abordaremos a questão das **operações de Coesão** e, em particular, os **mecanismos de referenciação anafórica**. Em relação à operação de Coesão, são apresentadas as abordagens de Bronckart - coesão

---

1986; Koch: 1988. Koch: no prelo e Adam: 1990.

2 Muito embora com perspectivas diferenciadas da que estamos propondo aqui, os trabalhos de Maya Hickmann, Karmiloff-Smith e De Weck (vide em Referências Bibliográficas e em Bibliografia) tratam de problemas relacionados à constituição de cadeias anafóricas em textos produzidos por crianças.

verbal e coesão nominal - e o referencial teórico proposto por Koch, cuja classificação comporta dois grupos desses mecanismos: coesão referencial ou remissiva e coesão seqüencial. Uma seção específica é dedicada à **anáfora** e aos **mecanismos de referenciação anafórica**. Examinaremos, nesse contexto, as concepções e as possibilidades de ocorrência do fenômeno anafórico em de Weck (1990), Marcuschi (1997, 1998) e Koch (1998).

O Capítulo 3 será dedicado aos aspectos relacionados à Produção do Texto na Modalidade Escrita da Linguagem. Em acordo com a orientação geral deste trabalho, a leitura que propomos dessa modalidade da linguagem é inspirada nas reflexões vygtskyanas, sobretudo aquelas apresentadas por Schneuwly.

O Capítulo 4 responde a dois objetivos básicos: 1.) abordar aspectos teóricos não contemplados nos capítulos anteriores, em particular, aqueles que diretamente nortearam o elaboração do procedimento; e, 2.) descrever, em detalhes, a metodologia empregada para a constituição do *corpus* de nossa pesquisa.

O estudo do *corpus* é realizado no capítulo 5. Primeiramente, são apresentadas as duas versões das narrativas construídas pelas crianças, individualmente, e apontadas as cadeias anafóricas presentes em cada versão. Uma avaliação dos constituintes dessas cadeias é apresentada, tendo-se em consideração a pertinência ou não de seus empregos. Como análise provisória, segue-se uma avaliação comparativa entre as 1as. e 2as. versões dessas narrativas. A seção seguinte é dedicada à descrição/análise do processo de produção das 2as. versões das narrativas. Com esse propósito serão identificados os problemas que são colocados à criança na estruturação do texto na modalidade escrita (especificamente, na

construção das cadeias anafóricas) e as soluções por elas encontradas para a resolução desses problemas. Ênfase especial será dada às situações interativas que resultaram na construção das 2ª. versões das narrativas.

Inspirando-nos nas reflexões teóricas que adotamos e na proposta de leitura dos nossos dados, em "Retomando o Percurso", algumas conclusões são propostas como (não) finalização do trabalho.

CAPÍTULO 1

SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM

CAPÍTULO 1

SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM

1. Atividade de linguagem.

> *"L'activité langagière (...) oriente le sujet dans le monde social et matériell en déterminant des espaces de représentation pertinents et en matérialisant ces représentations en textes efficients dans des situations de communication."* (Schneuwly, 1985:175)

A opção por iniciar esse capítulo com a afirmação acima deve-se à intenção nossa em situar o leitor no sentido de contextualizá-lo em relação ao referencial teórico que orienta todo o percurso de nossa pesquisa: o interacionismo social.[1] É a partir desse

---

1 As proposições fundamentais desse referencial teórico podem ser encontradas, principalmente, nas seguintes obras: Bronckart, J-P., Bain, D., Schneuwly,B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985) - *Le fonctionnement des discours . Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Schneuwly, B. (1987) - *Les capacités Humaines sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky.* Bronckart, J-P., Clémence, A., Schneuwly,

referencial que situaremos o conceito de "atividade de linguagem" [2] e, mais especificamente, de atividade de linguagem escrita.

Em "*Production de textes écrits, types de textes et types d'activité*" , Schneuwly (1991) propõe que se compreenda a atividade de linguagem considerando-se três níveis de análise, estreitamente relacionados entre si: o motivo, a ação e as operações de linguagem. Interessam-nos, sobretudo, os dois últimos níveis. Em relação ao motivo, diremos, apenas, que diz respeito às transformações das necessidades, que se operam no contexto de interações sociais, e ao sentido que a atividade tem para o sujeito. Destacaremos, no que segue, a ação e as operações de linguagem.

1.1. - A ação.

A ação de linguagem diz respeito à concretização da atividade e seu motivo através da representação das situações materiais e sociais nas quais essa atividade ocorre. Sendo assim, as ações de linguagem se realizam em função do controle e da regulação dessas situações ou, tomando as palavras de Schneuwly, "é a análise da realidade concreta que é o principal regulador da ação (...)" (1991: 73). Transpondo essa afirmação para a questão da produção do texto, temos que os diferentes tipos de textos são resultados das possíveis representações que o sujeito faz das situações materiais e sociais de sua produção.

Conforme observado por Bronckart e colaboradores (1985), delimitar o conjunto de fatores que exercem influência sobre as ações de linguagem não é tarefa simples. Tomando

---

B., Schurmans, M-N (1996) - *Manifeste - Pour une reconfiguration des sciences humaines / sociales. Une perspective vygotskyenne.* Bronckart, J-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif.*

2 Estaremos traduzindo a expressão "activité langagière", presente em parte da bibliografia que servirá de apoio ao nosso trabalho, por *atividade de linguagem*, considerando que não há, em português uma expressão

emprestado alguns parâmetros sociais de disciplinas tais como a Sociologia, Economia, História, Psicologia Social, etc., esses autores distinguem a interação social e o ato material de produção como sendo os dois aspectos ("espaços") básicos do *contexto*.

1.1.1. – A interação social

Esse aspecto compreende, segundo Schneuwly (1991), três parâmetros interdependentes, quais sejam: 1) o lugar social, 2) a dupla enunciador/destinatário e 3) o objetivo. O primeiro parâmetro – lugar social – é definido como o lugar (de cooperação, de exercício do poder, de divertimento, de consumo, etc.) no qual ocorre a ação. A dupla enunciador / destinatário refere-se, respectivamente, à instância **social** de onde emana a ação e ao público para o qual a ação é dirigida. Conforme observado por Bronckart (1985), ambos são produtos de **representações sociais**. Por fim, o objetivo diz respeito à representação do efeito que a ação de linguagem exercerá sobre o destinatário.

1.1.2. - O ato material de produção

Esse aspecto compreende as características materiais (físicas) da ação de linguagem.

São quatro os parâmetros que engloba: o locutor, o interlocutor (presente ou não), o momento e o lugar da ação. O locutor e o interlocutor dizem respeito, respectivamente, à instância física de onde emana a ação e ao organismo que poderá receber/responder a essa ação. O terceiro parâmetro - momento ou tempo da ação - é definido levando-se em consideração o momento físico no qual a ação ocorre. O lugar da ação diz respeito, igualmente, ao espaço físico no qual ela ocorre.

---

diferenciada para traduzi-la.

Tomando como exemplos as produções das narrativas que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, temos que:

- os locutores foram as crianças;

- as outras crianças para as quais os locutores escreveram a estória e eu própria, enquanto pessoa que propôs as atividades e que interferiu no processo de produção das segundas versões das narrativas, constituímos os interlocutores;

- o(s) momento(s): ano de 1996, meses de março e abril, horários: manhã (aproximadamente das 8 as 10h.) e tarde (aproximadamente entre 13:30 e 15h.);

- o lugar: Campinas, Escola Pública Municipal, Barão Geraldo, sala da biblioteca, etc.)

Evidentemente, a análise de uma ação de linguagem implica em se considerar, em seu conjunto, todos os parâmetros definidos acima. Não há como se considerar, por exemplo, separadamente, um sujeito físico que produz a ação - o locutor - e a representação social desse sujeito - o enunciador. Assim, a caracterização proposta por Bronckart e Schneuwly e assumida nesse trabalho pretende, senão completamente, ao menos definir os principais parâmetros envolvidos nessa ação, como um recurso para melhor compreendê-la.

1.2. - As operações de linguagem.

Dentre os três níveis de análise apontados acima para a compreensão da atividade de linguagem, aquele denominado ação de linguagem, compreendendo os parâmetros da interação social e do ato material de produção, diz respeito à realidade extra-lingüística dessa atividade. O nível de análise do qual nos ocuparemos agora - as operações de linguagem - é considerado a instância interna da atividade, os instrumentos que tornam

possível sua realização. De acordo com Schneuwly,

> " é possível (...) adotar um outro ponto de vista, analisar a atividade de linguagem não mais como interface entre sujeito e meio, mas considerá-la, por assim dizer, do interior, de ver como ela é constituída e quais são as engrenagens que a tornam possível. Trata-se de determinar os procedimentos que a realizam, ou, em outras palavras, de definir as **operações** necessárias à sua existência e ao seu funcionamento." (1988: 30)[3]

São três as instâncias de operações constitutivas da atividade de linguagem, cada uma delas reagrupando diversas operações:

1.2.1.) - A constituição da base de orientação geral da atividade de linguagem;

1.2.2.) - A gestão textual;

1.2.3.) - A linearização. (Schneuwly:1988)

No que segue, trataremos, de forma bastante resumida, as duas primeiras instâncias. À linearização, que inclui as operações diretamente relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, será dada ênfase especial.

1.2.1. - A constituição da base de orientação geral da atividade de linguagem

A primeira instância é considerada o nível de controle externo da atividade. As operações que são realizadas nesse nível resultam em uma representação da situação de comunicação, ou seja, uma representação dos dois espaços básicos do contexto - a interação social (lugar social, enunciador/destinatário e objetivo particular) e o ato material de produção - tratados anteriormente. De acordo com o proposto por Schneuwly, esta é a

3 "Il est possible maintenant d'adopter un autre point de vue, d'analyser l'activité langagière non plus comme interface entre sujet et milieu, mais de la considérer pour ainsi dire de l'interieur, de voir comment elle est

instância central, dominante da atividade de linguagem; as operações das outras duas instâncias são, em sua maioria, determinadas ou influenciadas por ela.

1.2.2. - A gestão textual

A **gestão global do texto** compreende dois grupos de operações: a.) operações de "ancoragem" e b.) operações de "planificação".[4] No que diz respeito ao primeiro grupo, essas operações "vão determinar (...) os pontos de fixação do texto, dito de outra forma, seus limites e seus pontos de referência que constituem sua trama subjacente (...)." (De Weck, 1991: 102).[5]

A planificação

> "pode ser vista como unidade de um duplo processo (...):
> - os procedimentos de seqüenciação asseguram **a ativação e a organização seqüencial dos conteúdos** presentes na memória (macroestrutura);
> - o modelo de linguagem ou o plano do texto, escolhido em função da interação social, garante a forma de linguagem global, **a estruturação dos conteúdos**, seguindo as regras mais ou menos convencionais (superestrutura, esquematização)." [6] (Schneuwly: 1988)

---

constituée et quels sont les rouages qui la rendent possible. Il s'agit de déterminer les procédures qui la réalisent, ou, en d'autres termes, de définir les **opérations** nécessaires à son existence et á son fonctionnement."

4 Em Bronckart e colaboradores (1985) e Schneuwly (1988): "les opérations d'ancrage" e "la planification". Essas últimas foram objeto de estudo detalhado por Schneuwly e Dolz (1987) em *La Planification langagière chez l'enfant.*

Em De Weck , a gestão global do texto é considerada a instância intermediária entre o nível de representação do contexto (1ª. instância) e a linearização (3ª. instância). Essa autora distingue três tipos de operações nela envolvidas: 1.) "l'ancrage du texte; 2.) les opérations de repérage; e 3.) les opérations de planification." (1991: 102-107). Considerando que uma especificação dessa categorização ultrapassa os limites definidos pelos objetivos desse trabalho, remetemos o leitor interessado à obra citada.

5 "(...) vont déterminer (...) les points d'ancrage du texte, autrement dit ses limites et ses points de repère qui constituent sa trame sous-jacente (...)."

6 (...) A planificação "peut être vue comme l'unité d'un double processus (...): - les procédures de séquentialisation assurent **l'activation et l'organisation séquentielle des contenus** présentes en mémoire (macro-structure); - le modèle langagier ou le plan de texte, choisi en fonction de l'interaction sociale, garantit la forme langagière globale, **la structuration langiagière des contenus**, en suivant des règles plus ou moins conventionnalisées (superstructures, schématisations). (Schneuwly, 1988: 36)

1.2.3. - A linearização

No que diz respeito à **linearização**, Schneuwly, seguindo a classificação proposta por Bronckart (1985), distingue dois conjuntos básicos de operações: a **referenciação** e a **textualização.** Esse último, que mais de perto nos interessa e sobre o qual nos deteremos, compreende as operações de **coesão**, **conexão/segmentação** e **modalização**.

Considerando-se que a produção do texto envolve operações em dois níveis - global e local -, teremos que, pelo nível global, respondem as operações de gestão textual. As operações de textualização são as responsáveis pela progressão do conteúdo temático do texto e pela construção das relações de continuidade, de ruptura ou de contraste. Elas agem no nível local e se realizam através de categorias específicas de recursos expressivos, organizados de acordo com as relações a serem estabelecidas. O funcionamento dessas operações está sujeito às determinações cotextuais e contextuais. Em outras palavras, tanto a seqüência global do texto quanto as exigências decorrentes da representação da interação social, principalmente a relação com o destinatário, determinam seu funcionamento.

Conforme apontado anteriormente, o conjunto de operações de textualização comporta três tipos de operações: de **coesão** - subdividida em coesão nominal e coesão verbal - , de **conexão/segmentação** e de **modalização**. Tendo em vista que nossa ênfase recairá sobre as operações de coesão, trataremos, de forma bastante sucinta, as operações de conexão/ segmentação e as de modalização.

No processo de estruturação do texto são articulados diversos tipos de relações, respondendo, cada uma delas, por níveis diferenciados de sua organização e materializando-se através de recursos expressivos específicos. As operações denominadas de **conexão / segmentação** segmentam o texto, delimitam suas partes constitutivas, marcam os pontos de articulação entre as fases de uma seqüência textual, assim como respondem, igualmente, pela integração de partes dessas seqüências. Elas se materializam, no texto, através dos chamados **organizadores textuais**. Dentre esses recursos destacam-se, seguindo a classificação proposta por Schneuwly (1988) e Bronckart (1996), determinados advérbios e locuções adverbiais (Xe: entretanto, em seguida, primeiramente, de uma parte, etc...), os sintagmas preposicionais (Xe: um dia após), as conjunções de coordenação e as de subordinação.

As operações de **modalização** "(...) definem a relação entre o enunciador e o que ele diz", "organizam diretamente a relação entre o que é dito (de dictum) e a maneira de dizer." (Schneuwly: 1988: 157 e 44, respectivamente). Em outros termos, está relacionada mais às representações dos parâmetros da interação social - o que é dito o é em se considerando o destinatário e o objetivo - do que propriamente à estrutura global do texto. São exemplos de expressões dessas operações, dentre outros, os seguintes recursos: "é certo que...", "parece-me que...", "podemos afirmar que ...", "eventualmente", etc ... e as locuções, denominadas por Schneuwly, metadiscursivas, que compreendem os organizadores textuais tais como "quer dizer" (c'est-à-dire), "por exemplo" e locuções do tipo "é estranho que ...", "é bom que...".

- As operações de **coesão**

A perspectiva de entendimento das operações de linguagem adotada em nosso trabalho propõe que essas operações sejam classificadas em três instâncias básicas: operações de **conexão/segmentação**, operações de **modalização** e operações de **coesão**. Ocupamo-nos, até então, de forma sucinta, das primeira e segunda instâncias. Em relação à terceira delas, nos parágrafos anteriores tratamos de dois dos subconjuntos de operações que a compreendem. Isto posto, torna-se necessária, neste momento, uma análise mais detalhada das operações de **coesão** visto que os procedimentos anafóricos dos quais nos ocupamos em nossa pesquisa são incluídos nesse conjunto de operações. O capítulo que segue será dedicado a essa questão.

CAPÍTULO 2

OPERAÇÕES DE COESÃO - OS MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

CAPÍTULO 2

OPERAÇÕES DE COESÃO - OS MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

Considere-se o seguinte texto:[1]

As cobras.

(1) Era uma vez duas cobras.

(2) Um dia a cobra femia combinou com

(3) o namorado dela pra encontrar com ela.

(5) Passou cinco minutos e a cobra femia

(6) dormil. O papagaio muito sapeca foi

(7) aonde a cobra femia estava e pintou

(8) o rabo dela. O namorado da cobra femia

(9) chegou e não sabia qual cobra

---

1 Extraído do *corpus* de nossa pesquisa. O texto foi mantido tal como escrito pela criança. Mantivemos,

(10) namorava. A cobra macho foi lá e

(11) namorou a cara serta. Depois ele ficou

(12) apaichonado pelo o rabo da cobra femia.

(13) O namorado da cobra femia namorou

(14) com o rabo dela. A cobra femia ficou

(15) nervosa e picou o proprio rabo. Depois

(16) de tudo isso a cobra macho foi embora.

(17) A cobra femia ficou chorando e o rabo

(18) dela inchado.

O texto acima pode ser lido/compreendido a partir de diversos olhares. Apenas para citar alguns, um professor das séries iniciais do ensino fundamental poderia, por exemplo, (e, muito provavelmente o faria) proceder a uma correção dos erros ortográficos tais como: femia / fêmea, pra / para, dormil / dormiu, etc... Alguém cujo interesse volta-se para tipologia textual estaria centrando sua atenção na identificação dos constituintes que lhe permitissem classificar o texto como pertencendo a um tipo particular de discurso. Nesse caso, por exemplo, identificaria os marcadores de sucessão cronológica dos eventos e/ou, ainda, procuraria extrair aqueles responsáveis pelo encadeamento causal, e/ou poderia, ainda, apontar as transformações que ocorreram entre o estado inicial e o estado final, para citar apenas algumas das possibilidades.[2]

Não são, no entanto, os olhares apontados acima que nos chamam a atenção. Em

---

inclusive, sua distribuição no papel. Os números representam as linhas.

2 Sobre questões relacionadas à tipologia textual e ao texto narrativo, especificamente, o leitor poderá consultar as seguintes obras: J.-M. Adam (1992) - *Les Textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* ; J.-M. Adam (1994) - *Le Texte Narratif - Traité d'analyse pragmatique et textuelle.* ; J.-M. Adam e F. Revaz (1997) - *A Análise da Narrativa.*

outras palavras, a leitura que procuraremos fazer desse texto enfoca alguns aspectos diferenciados dos apontados acima.

Observem-se, por exemplo, os recursos expressivos (em itálico) escolhidos pela criança para introduzir os personagens ou, ainda, os recursos empregados para retomada de um dos personagens (sublinhado).

{Ex. 1}[3]

(1) Era uma vez *duas cobras*.

(2) Um dia *a cobra femia* combinou com

(3) *o namorado* dela pra encontrar com ela.

O que representam esses recursos no processo de estruturação do texto? Ou, em outros termos, que papel eles assumem na constituição de uma produção verbal que possa ser caracterizada como texto?

Essas questões e alguns dos aspectos relacionados a elas serão tratados a seguir. Para tanto, iniciaremos com uma conceituação de Coesão Textual, seguindo o referencial teórico que vimos adotando e, ao mesmo tempo, procurando relacioná-lo com a Lingüística Textual.

A coesão é a operação que responde, do ponto de vista textual, pela organização das unidades lingüísticas do texto e pela conservação / progressão das informações nele contidas.

---

3 À medida do possível, os exemplos serão extraídos de nosso *corpus*. Isto não sendo possível, recorreremos a outras fontes, especificadas no contexto de citação do exemplo. Nos casos onde não há especificação da fonte, os exemplos são produzidos por nós.

Em Koch temos a seguinte conceituação de coesão:

> "fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos." (1997:35)

São várias as unidades ou elementos lingüísticos responsáveis pelo mecanismo de coesão. Como uma conseqüência do fato de que o estudo desse mecanismo, normalmente, dá-se no interior de referenciais teóricos diferenciados, a classificação deles em grupos / subgrupos sofre variações de autor para autor.[4]

Assim, Koch tem postulado a existência de duas modalidades de coesão: a **coesão referencial ou remissiva** e a **coesão seqüencial**. Os mecanismos de referenciação anafórica, objeto de nosso estudo, incluem-se na primeira modalidade. Essa questão será retomada em outro contexto deste capítulo.

Postulando uma classificação diferenciada, não só no que se refere aos mecanismos de coesão textual, mas, também, no que diz respeito aos fenômenos de organização do texto de um modo geral, Bronckart (1996) distingue dois grupos de mecanismos de coesão: os mecanismos de **coesão nominal** e os mecanismos de **coesão verbal**.

1. Coesão Verbal

Considerados "mais complexos" que os primeiros, os mecanismos de **coesão verbal**

> "(...) contribuem para a explicitação das relações de continuidade, de descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos

4 Confira, por exemplo, M.A.K. Halliday and R. Hasan (1976) ; R. Beaugrande & W.U. Dressler (1981); M. Charolles & M.-F. Ehrlich (1986); I.G.V. Koch (1988a, 1989, principalmente), dentre outros.

pelos sintagmas verbais." [5]

Considere-se os seguintes segmentos, extraídos da narrativa com a qual iniciamos esse capítulo:

{Ex. 2}

(1) "Era uma vez duas cobras."

(2) Um dia a cobra femia combinou com (...)

(4) Passou cinco minutos e a cobra femia

(5) dormil. O papagaio muito sapeca foi

(6) aonde a cobra femia estava e pintou (...)

Nesses segmentos podemos observar o emprego de tempos verbais diferenciados - o imperfeito e o pretérito perfeito (sublinhados), característicos do discurso narrativo. De maneira bastante simplificada diremos apenas que são esses os recursos que asseguram o que está sendo denominado coesão verbal. Essa alternância entre os dois tempos verbais evocados anteriormente permite, como apontado por De Weck (1991), determinar-se o *status* dos personagens ou eventos nos diferentes momentos da seqüência textual. Em outros termos, objetivam direcionar o foco de atenção do leitor para um determinado personagem ou evento ("figura"), colocando, em um plano secundário ("fundo") os demais personagens ou eventos.[6]

A função coesiva do tempo verbal é também postulada por Koch (1989). Dentre os

---

5 "(...) contribuent à l'explicitation des relations de continuité, de discontinuité et/ou d'opposition existant entre les éléments de signification exprimés par les syntagmes verbaux." (Bronckart, 1996: 277)

6 Evidentemente, essas colocações são insuficientes para dar conta do mecanismo de coesão verbal. Trata-se, apenas, de colocações gerais que têm o propósito de situar o leitor em relação à diferenciação entre esse mecanismo e o mecanismo de coesão nominal, que trataremos de forma mais detalhada a seguir.

mecanismos de **coesão seqüencial**, essa autora inclui a recorrência de Tempos Verbais. Inspirando-se na classificação de Weinrich, Koch admite que o sistema temporal apresenta três características constitutivas: a atitude comunicativa (comentar e narrar), a perspectiva (os tempos-zero e os tempos retrospectivos e prospectivos) e, por fim, o relevo (primeiro plano e segundo plano). Considerando-se essas características, observamos que o emprego do tempo verbal dá-se de forma diferenciada. Como exemplo, podemos recorrer à narrativa apresentada acima, onde temos, conforme já apontado, os tempos verbais imperfeito e pretérito perfeito simples, mecanismos esses que fornecem, ao destinatário, pistas para identificação da seqüência (no caso, narrativa) e da posição do personagem ou evento nos determinados segmentos do texto.

2. Coesão nominal

Assim como para a coesão verbal, existem, entre os autores, diferenças tanto na classificação quanto na terminologia empregada para referir-se ao que, seguindo a abordagem do Grupo de Genebra, estamos denominando mecanismos de **coesão nominal**.

Segundo Bronckart, esses mecanismos, da mesma forma que os de coesão verbal, fazem com que, na organização das informações no texto, o locutor / enunciador proceda de maneira a alcançar um certo equilíbrio entre informações novas (progressão) e informações que já constam em momentos anteriores (manutenção). No entanto, diferentemente daqueles, os mecanismos de coesão nominal são os responsáveis, por um lado, pela introdução de temas e/ou personagens novos, e, por outro, pela retomada ou substituição deles no desenvolvimento do texto. As **cadeias anafóricas** são as unidades que

concretizam essas operações. Introduzimos, assim, a questão da estratégia de estruturação do texto por nós escolhida como objeto de pesquisa - a construção das cadeias anafóricas-, da qual nos ocupamos a seguir.

2.1 - Anáfora e mecanismos de referenciação anafórica.

Em que consiste o fenômeno anafórico? Como conceber os processos de construção/interpretação das cadeias anafóricas e os recursos que participam nesses processos? Qual a importância desses mecanismos na construção do(s) sentido(s) do texto?

Para tratar dessas questões nos propomos ao exame de parte da bibliografia a elas dedicada. Fazemos, no entanto, a seguinte ressalva: não há qualquer intenção nossa de dar conta das questões que emergem quando nos colocamos diante das interrogações acima. Sendo assim, serão apresentados alguns aspectos que dizem respeito à problemática geral da anáfora, sem, contudo, enfocar os problemas mais específicos a ela relacionados.

Não há, entre os autores, uma posição unânime no que diz respeito à definição de anáfora. Em comum, no entanto, 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 o outro, elemento anafórico ou forma referencial ou remissiva. Dependendo do viés de interpretação do fenômeno, observamos, por vezes, ênfase ora nos aspectos lingüísticos, ora nos aspectos cognitivos, ou, ainda, nos aspectos contextuais. No entanto, uma definição que releve somente um desses aspectos não é suficiente para dar conta da abrangência do fenômeno anafórico. Em outras palavras, torna-se impossível, para uma compreensão adequada desse fenômeno, um tratamento unicamente lingüístico ou uma

definição simplesmente cognitiva, ou, ainda, a relevância somente dos aspectos contextuais.

Considerando-se essas observações preliminares, pretendemos, no que segue, abordar o fenômeno anafórico a partir de algumas pesquisas representativas nessa área.

De Weck (1991), em um exaustivo estudo sobre o desenvolvimento dos processos anafóricos em diferentes tipos de textos, produzidos, em língua francesa (e aqui é importante considerar-se esse dado), por crianças compreendendo a faixa etária de 5 a 15 anos de idade, em situações igualmente diferenciadas de produção, apresenta doze (12) tipos de unidades anafóricas, Estes 12 tipos são classificados em duas categorias principais - **anáforas pronominais** e **procedimentos anafóricos nominais** - e uma categoria denominada "**outros**".

2.1.1 - Anáforas pronominais

Na categoria denominada **anáforas pronominais**, são incluídos os pronomes pessoais de terceira pessoa, os demonstrativos, os pronomes e adjetivos possessivos ("mon", "ma", "mes", "son", "as", "ses") [1], os pronomes relativos e os indefinidos. A autora observa que os adjetivos possessivos, mesmo pertencendo à categoria de determinantes, têm uma função referencial semelhante à dos pronomes. Nessa perspectiva, em um sintagma nominal que contém um possessivo, somente este é considerado como tendo um valor anafórico e não o sintagma inteiro.

2.1.2 - Anáforas nominais

Os **procedimentos anafóricos nominais** compreendem 5 (cinco) subcategorias que

incluem:

a.) repetição de grupo nominal empregado na introdução do personagem ou evento.

{Ex. 3}

(2) "Um dia a cobra femia combinou com o namorado dela ..." e

(6) "O papagaio muito sapeca foi aonde a cobra femia estava"

b.) passagem do grupo nominal com artigo indefinido para grupo nominal com artigo definido.

{Ex. 4}

(1) "Era uma vez uma cobra." e

(11) "E a cobra ficou nervosa ..."[8]

c.) passagem do grupo nominal com artigo definido ou indefinido para grupo nominal com demonstrativo. Há, nesse caso, manutenção do lexema nominal. A esse subconjunto, De Weck denomina referenciação dêitica intratextual.

{Ex. 5}

"O que retive na memória, do visto naquela viagem, creio agora que foi a própria encarnação **da poesia** do povo nordestino. **Essa poesia** pode, naturalmente, ser pensada de muitos ângulos; mas para o que no momento me interessa, importa constatar, antes

7 Em português, pronome possessivo.

de tudo, que para ela, a terra também é estranha, (...) " (In: O Cego, A Viagem, o Vôo. Mário Pontes, 1998: 1)

d.) esse subconjunto, denominado substituição lexical, é caracterizado por apresentar uma dupla alteração: no determinante - passagem do artigo indefinido para o artigo definido ou demonstrativo - e no lexema nominal, conquanto seja essa última que assegure a possibilidade de identificação do referente. Incluem-se, nessa subcategoria, uma variedade de procedimentos. Considerando a relação semântica entre os lexemas dos sintagmas nominais antecedente e posterior, a autora destaca os hiperônimos, os sinônimos e um terceiro tipo em que um mesmo referente é designado segundo diferentes pontos de vista. Como exemplo dessa possibilidade a autora cita os casos em que um personagem é designado a partir de sua natureza (humano, animal, etc) e, posteriormente, a partir de sua função.

Ainda em relação ao subconjunto em questão, observamos que, muito embora De Weck proponha que a passagem do determinante seja do indefinido para o definido ou demonstrativo, na análise dos dados de um dos tipos de texto - o conto - há um exemplo do subconjunto substituição lexical, denominado substituição lexical 'reagrupante' em que, na primeira ocorrência, o determinante é definido. Os segmentos a seguir, extraídos de uma narrativa de nosso *corpus*, podem servir para exemplificar esse caso.

{Ex. 6}

(1) "A cobra estava dormindo (4) Veio outra cobra e ... (6) As duas se beijaram e ..."

8 Segmentos extraídos da primeira versão da narrativa que iniciou este capítulo.

e.) nominalização, ou seja, transformação de um sintagma verbal (uma frase, um parágrafo) em um sintagma nominal.

Na categoria "outros" são incluídos os advérbios de lugar tais como: lá ("là-bas"), aí ("lá"), acima ("en-dessus"), etc.

Esses mesmos elementos encontram-se na categoria denominada, por Koch, **coesão referencial ou remissiva**. Retomamos, assim, a classificação proposta por essa autora, citada em um contexto anterior deste trabalho. Observamos, no entanto, que estaremos considerando os trabalhos produzidos recentemente, sendo, dois deles, em conjunto com Marcuschi.[9]

Iniciando pela noção de anáfora proposta por esse autor, temos que esse fenômeno é visto como

> "um processo em que se dá uma relação entre dois elementos textuais (por exemplo, dois SN, ou um SN e uma oração, ou um Pro e um SN, ou um SV e um SN etc.) que estabelecem a progressão referencial não necessariamente pela retomada, mas sempre por algum tipo de remissão." (Marcuschi, 1997: 6)

Considerando-se essa concepção de anáfora, veremos que as possibilidades de ocorrência desse fenômeno são múltiplas. Incluem-se, aqui:

a.) os casos prototípicos de anáfora, quais sejam, aqueles em que o referente está

9 Vide referências bibliográficas.

explícito.

Várias são as possibilidades de ocorrência, como podemos notar a seguir:

a.1) o referente é um grupo nominal e a forma remissiva, um pronome, como no exemplo 7:

{Ex. 7.}

"A modernidade que ordenara a destruição de Canudos era falsa, porque representada por **elites urbanas** que não tinham conseguido absorver verdadeiramente a civilização européia. Por dentro, **elas** continuavam tão primitivas quanto as populações do interior." (Rouanet, 1998:1)

Neste exemplo, a forma remissiva **elas** tem, como antecedente, **elites urbanas**. Observamos, ainda, que entre o pronome anafórico em questão e o antecedente ou referente há uma relação de correferência.

Esses casos aparecem com uma freqüência relativamente significativa em nosso *corpus*, do qual extraímos os seguintes segmentos, para exemplificação:

{Ex. 8}

1 "Era uma vez ***uma cobra.*** #

2 ***Ela*** estava descancando," (Gu.)

{Ex. 9}

4. "Veio sua **namorada** e eles converssaro quando

5. **ela** ia dar um beijo nele **ela** viu a outra cara" (Ju.)

a.2) o referente é um grupo nominal e a forma remissiva é um pronome possessivo. Assim como o subgrupo imediatamente anterior, há, em nosso *corpus*, uma freqüência considerável de emprego desse recurso. Confira os exemplos abaixo:

{Ex. 10}

(1) "Éra uma vez **uma cobra**, que estava dormin-

(2) do ai chegou a arara e pintou a outa parte **dela**" (Je.)

{Ex. 11}

(1) "Era uma vez **uma cobra**

(...)

(4) Veio **sua** namorada e eles converssaro" (Ju.)

a.3) o referente é retomado com a mesma forma lexical com que é introduzido no texto. A esse procedimento, de Weck, como visto anteriormente, denomina *repetição*.

{Ex. 12}

"**Meu pai**, de profissão marceneiro, sabia fazer muitas coisas belas e boas, entre elas instrumentos musicais: violões, cavaquinhos, rabecas, bandurras. Certo dia - eu teria então cinco anos - parou à porta de sua oficina um homem alto e forte, chefiando uma pequena caravana. (...) Ele se protegia do sol com um chapéu de abas largas,

escondia os olhos atrás de vidros negros e, como os demais, trazia a tiracolo um instrumento musical. Quando **meu pai** perguntou com quem falava, o desconhecido respondeu numa voz que daria para ouvir-se a cem metros de distância:

- Com o Cego Aderaldo.

Tão forte a emoção se estampou no rosto de **meu pai**, ao se saber honrado com a visita do lendário cantador, que até eu, uma criança, pude notar sua perturbação. Aderaldo explicou que viera trazer-lhe uma rabeca para conserto: instrumento de estimação, presente já antigo de um admirador. **Meu pai** tomou carinhosamente a rabeca em suas mãos de artesão, examinou-a com olho crítico e prometeu fazer o que estivesse ao seu alcance." (O Cego, A Viagem, o Vôo. Mário Pontes, 1998: 1)

a.4) o antecedente é uma expressão indefinida e a forma remissiva, uma expressão definida. Mantém-se, no entanto, a identidade do lexema nominal nas duas ocorrências.

{Ex. 13}

"**Uma peleja** entre cantadores parece à primeira vista estática: apresenta-nos duas pessoas sentadas, uma diante da outra, a dedilhar violas e fazer improvisos. Mas ainda que consideremos apenas esse áspecto exterior, **a peleja** será simples pausa de um movimento que chegou até aqui e que prosseguirá não se sabe onde." (O Cego, A Viagem, o Vôo. Mário Pontes, 1998: 3)

b.) - os casos em que um referente textual é recategorizado lexicalmente. Esses casos são denominados em Marcuschi & Koch (1998) *estratégias de descrição definida.*

Em alguns desses casos o acesso ao referente implica a mobilização de conhecimentos compartilhados em uma determinada comunidade e que fazem parte da memória de seus integrantes. Veja-se, por exemplo, o segmento a seguir, extraído de Rouanet,

{Ex. 14}

"As forças que aparentemente representavam a modernidade, na tragédia de Canudos, eram elas próprias arcaicas. O delírio de Canudos tinha uma contrapartida exata **na capital**. Em Canudos, os jagunços baleavam os intrusos com seus clavinotes, **no Rio**, os florianistas linchavam transeuntes e empastelavam jornais. "Para os conselheiristas, a República era o reino do anti-Cristo, para os citadinos, Canudos era o centro de uma conspiração monarquista. Para os cariocas, Canudos era a Vendéia, para os jagunços o Rio era a Babilônia. Os dois campos tinham seus rituais. Os conselheiristas tocavam sinos e cantavam hinos religiosos, as tropas do governo saudavam o aniversário da queda da Bastilha metralhando os jagunços com uma salva de 21 tiros e cantando o Hino Nacional. Os dois campos se interpenetravam. Os soldados e os combatentes do arraial eram idênticos na origem regional, na fala, muitas vezes no vestuário. " (Rouanet, 1998: 1)

Neste caso, é preciso, inicialmente, situar historicamente a Guerra de Canudos. Diremos, apenas, tratar-se de um conflito que ocorreu entre as tropas do Exército e os habitantes de Canudos ou Belo Monte (na terminologia de seu líder), pequeno povoado localizado no sertão da Bahia, em que, em 1897, as tropas governamentais massacraram os habitantes daquele povoado e destruíram-no. Na época, a capital federal era a cidade do Rio

de Janeiro, o que permite ao leitor estabelecer a relação entre capital e Rio, em negrito. O país era governado pelo Marechal Floriano - daí a expressão florianistas (sublinhada), referindo-se às forças governamentais. A expressão conselheiristas, igualmente sublinhada, é decorrente do nome do líder e fundador do povoado de Canudos, Antônio Conselheiro.

Rouanet utiliza-se, ainda, de diversas expressões definidas para caracterizar os referentes - **citadinos, cariocas, as tropas do governo, os soldados**, por um lado e **os jagunços, os combatentes do arraial**, por outro.

O emprego de uma expressão definida pode, ainda, seguindo Koch, sumarizar informações presentes anteriormente no cotexto. Por vezes, essa operação implica em determinação da orientação argumentativa, como no exemplo a seguir:

{Ex. 15}

a.) "Muitas pessoas acreditam que existam outros planetas habitados. *Essa hipótese* é digna de uma averiguação científica."

b.) "Muitas pessoas acreditam que existam outros planetas habitados. *Esse absurdo* não é digno de qualquer credibilidade." (Koch, 1998: 4)

c.) os casos em que a referenciação dá-se através da estratégia, denominada por Koch & Marcuschi, **nominalização**. O exemplo a seguir ilustra uma dentre as possibilidades de realização dessa estratégia.

{Ex. 16}

"Íamos a cavalo, por uma estrada obediente aos caprichos do terreno, contornando colinas, estirando-se por várzeas arenosas. Cada vez que o caminho vencia uma elevação e desembocava numa pequena planície, os cavalos lançavam-se a galope, por puro gosto, por pura vontade de chegar ao término da viagem - e **nessas ocasiões** eu não podia despregar os olhos de Aderaldo." (Pontes, 1998: 2)

Aqui, o que observamos é que através de um nome genérico - *nessas ocasiões* - o autor sumariza as informações contidas anteriormente no texto.

d.) - os casos em que não há antecedente explícito lexicalmente.

Marcuschi (1997), em *Estratégias de Progressão Referencial sem antecedente explícito em textos falados e escritos*, demonstra, a partir de um número significativo de exemplos, que os usuários da língua fazemos, muito freqüentemente, uso de estratégias de progressão referencial sem antecedente explícito, sem que, contudo, haja prejuízo ou impossibilidade de compreensão por parte do destinatário. O autor analisa dois grupos dessas estratégias, que têm em comum o fato da relação entre os elementos não ser de natureza correferencial. São eles:

- estratégia pronominal, denominada, por vezes, *anáfora infiel*, e
- estratégia nominal, ou *anáfora associativa*.

Em relação ao primeiro grupo, o autor observa que, como não há realização lexical das informações que permitem identificar o referente, estes são induzidos. Nestes casos, "operamos com processos cognitivos e discursivos sendo o discurso o espaço de onde

extraímos o conteúdo inferido." (Marcuschi, 1997: 2)

O segmento a seguir, extraído de Marcuschi (1997) exemplifica essa condição.

{Ex. 17}

1 "eu gosto mais de laranja ... eu gosto de qualquer tipo de
2 fruta ... mas como muita laranja.../.../ essas frutas assim
3 que são mais conhecidas **aqui no Rio** ... porque
4 engraçado que .. quando a gente viaja ... a gente observa
5 que as frutas de outros estados são totalmente
6 diferentes ... coisas até bastante deco/ desconhecidas...
7 com nomes estranhíssimos e os que **nós temos aqui** têm
8 nomes diferentes na/ noutras regiões... né? como... por"

Como assinala Marcuschi, o pronome **nós**, na linha 7, refere indivíduos que, embora não estejam diretamente designados, são inferíveis a partir do cotexto - linha 3.

A segunda estratégia analisada pelo autor - a anáfora associativa - abrange uma diversidade de situações. Nessas situações, um nome é utilizado com funções anafóricas, a relação entre referente e forma remissiva é não correferencial e o antecedente referencial pode ou não estar explícito no cotexto.

Não nos sendo possível, no escopo deste trabalho, realizar uma análise pormenorizada das questões vinculadas à problemática da anáfora associativa, optamos por apresentar as questões mais emergentes, representativas desse domínio.

A anáfora associativa se constitui enquanto um tipo particular de estratégia de referenciação. Como apontado por Kleiber, Schnedecker e Ujma (1994), embora exista, entre os autores, um acordo no sentido de que esse tipo de estratégia tem um papel fundamental na construção do sentido do texto, não há, no entanto, uma visão consensual, em se tratando de uma definição de anáfora e de seu tratamento.

Discutindo os problemas relacionados à definição da anáfora associativa, os autores acima citados apontam que, nesse domínio, dois grupos de pesquisa têm se destacado: um grupo que postula uma definição *ampla* de anáfora, que têm como representantes A. Berrendonner, M.-J. Reichler-Béguelin, D. Apothéloz e Charolles, este último, com um enfoque mais cognitivo-discursivo e um grupo que defende uma concepção *estreita* de anáfora, representado, sobretudo, por Kleiber e Schnedecker.

Segundo Marcuschi (1998)

> "o divisor teórico entre os autores que postulam uma visão *estreita* de anáfora (...) e os autores que postulam uma visão *ampla* de anáfora (...) é este: para os primeiros, (...) a anáfora associativa se dá com base em relações lexicais marcadas e inscritas *a priori* no próprio léxico. A associação seria dada como uma espécie de suposição semanticamente instituída na própria língua e situada no âmbito da competência lingüística. Isto tornaria a anáfora associativa uma relação *essencialmente léxico-estereotípica*. Já para os autores de visão mais larga, a anáfora associativa teria base em processos mais amplos e numa *competência comunicativa*. Quanto a outros aspectos formais, este grupo de autores admite que a anáfora associativa se dá em relações não apenas de *Sndef*, mas com a presença de indefinidos, de

predicações, de demonstrativos, de quantificações e assim por diante." (Marcuschi, 1998: 8)

O problema se apresenta, portanto, na delimitação do "espaço" da anáfora associativa. [10]

Considere-se o seguinte exemplo:

{Ex. 18}

Comprei uma **máquina fotográfica** mas não pude usá-la no passeio; **o *flash*** não estava funcionando a contento.

Seguindo os quatro fatores constitutivos da anáfora associativa propostos por Kleiber (1994) temos, no exemplo acima, considerado como clássico nos trabalhos sobre anáfora associativa, que:

1.) a relação referencial entre os elementos **máquina fotográfica** e ***flash*** é estabelecida com base em conhecimentos outros não disponíveis no cotexto. Estabelecer uma relação entre ***flash*** e o referente mencionado anteriormente implica em saber que uma máquina fotográfica, em grande parte das vezes, possui um dispositivo que permite fotografar em ambientes com luminosidade insuficiente, denominado *flash*;

2.) a presença do referente diferenciado, no cotexto, aliada aos conhecimentos a que nos referimos no item 1. permitem, ao interlocutor, saber que ***flash***, nesse contexto, refere-

10 Não sendo objetivo, neste trabalho, um aprofundamento dessa questão, remetemos o leitor para as seguintes obras: 1.)Schnedecker, C., Charolles, M., Kleiber, G. e David, J. *"L'anaphore associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques)*; 2.) Kleiber, G. *Anaphores et Pronoms*; Berrendonner, A. e Reichler-Béguelin, M.-J. *Du syntagme nominal aux objets-de-discours. SN complexes, nominalisations, anaphores.*

se ao *flash* da máquina que comprei e não a qualquer outro dispositivo dessa natureza;

3.) decorrente do item imediatamente anterior observamos que a relação se estabelece entre um referente anterior, introduzido por indefinido e um novo elemento, introduzido por definido, mas anafórico em função dos conhecimentos disponíveis na memória do interlocutor;

4.) há o emprego de categorias lingüísticas tais como sintagma nominal definido, no caso da expressão anafórica e definido ou indefinido (como no exemplo acima), para o antecedente não correferencial.

Ocorre, no entanto, que nem todos os exemplos, considerados pelo grupo que postula uma visão *ampla* de anáfora associativa como pertencentes a essa categoria, atendem as quatro exigências acima. Daí, inclusive, a denominação visão *ampla* de anáfora. Incluem-se, segundos os autores que postulam essa visão, situações bastantes diversificadas que não se enquadram nos parâmetros definidos por uma visão *estreita* para caracterização do fenômeno anafórico. [11]

Existem várias outras estratégias de referenciação e múltiplas possibilidades de sua ocorrência. Considerando que nosso, *corpus* é constituído por textos produzidos por crianças, em que, como veremos, as estratégias empregadas não envolvem senão os casos prototípicos dessas estratégias, procuramos, através da seleção de algumas delas, enfocar

---

11 Ao leitor interessado em um aprofundamento dessa questão remetemos às seguintes obras: Denis APOTHÉLOZ, (1995a) *Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques.*; Denis APOTHÉLOZ, et Marie-José REICHLER-BEGUÉLIN (1995) *Construction de la référence et stratégies de désignation.*.; Alain BERRENDONNER (1994) *Anaphores confuses et objets indiscrets*; Georges KLEIBER et Catherine SCHNEDECKER (1994) *L'anaphore associative, d'une conception l'autre.*; Michel CHAROLLES (1994) *Anaphore associative, stéréotypie et discours.;* Georges KLEIBER , Richard PATRY et Nathan MENARD(1994) *Anaphore associative: dans quel sens roule-t-elle?.*

tão-somente alguns aspectos emergentes do amplo campo de pesquisa que compreende a anáfora.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DO TEXTO NA MODALIDADE ESCRITA DA LINGUAGEM

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DO TEXTO NA MODALIDADE ESCRITA DA LINGUAGEM

"Le langage écrit est précisément l'algebre du langage. (...) (il) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral." (Vygotsky, 1934/1997: 339) 1

Considerando que a atividade de escrita pode ser descrita/interpretada/compreendida a partir de vários horizontes disciplinares e de diferentes referenciais teóricos e que não é objetivo, nesse trabalho, apresentar e discutir os diferentes modelos propostos para sua

1 "A linguagem escrita é precisamwnte a álgebra da linguagem. (...) ela permite à criança aceder ao plano abstrato mais elevado da linguagem, reorganizando, também assim, o sistema psíquico da linguagem oral."

compreensão, procuraremos, nesse capítulo, abordar a questão da construção do texto, nessa modalidade da linguagem, no interior do referencial teórico a que fizemos referência no início desse trabalho. Para tanto, as reflexões propostas pelo Grupo de Genebra, sobretudo por Bernard Schneuwly, serão uma constante em nosso percurso.

Procurando seguir passo-a-passo a metáfora acima, uma primeira questão que nos ocorre é a seguinte: o que representa, no estudo de matemática, a álgebra, quando comparada à aritmética? A resposta a essa questão pode ser encontrada nas palavras de Vygotsky: "a assimilação da álgebra (...) representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático **abstrato** (...)"(o grifo é de nossa responsabilidade.) (Vygotsky, 1934/ 1997: 339). Deslocando esse raciocínio para a questão da linguagem, temos que à matemática corresponderia a 'atividade de linguagem' ("l'activité langagière", seguindo o Grupo de Genebra, mais especificamente, Bernard Schneuwly : 1987; 1988; 1989; 1989a; 1991 e 1996); a linguagem oral corresponderia à aritmética e a linguagem escrita, à álgebra. O aspecto que nos chama a atenção na tese vygotskiana nesse momento diz respeito ao nível de abstração, - diferenciado, superior -, exigido na condição de produção escrita, quando comparado ao exigido na linguagem oral. Isto porque, a condição de produção da escrita exige da criança uma dupla abstração: 1) a ausência do aspecto sonoro da fala e 2) a ausência do interlocutor e as conseqüentes implicações dessa condição.

Esses dois aspectos, privilegiados por Vygotsky no tratamento da linguagem escrita quando comparada à linguagem oral, serão retomados a seguir. Antes, porém, gostaríamos de observar que o autor não contempla, evidentemente, toda a rede de questões que

emergem na comparação entre essas duas modalidades da linguagem. Não é, também esse, nosso objetivo aqui. [2]

Retomando os dois aspectos acima mencionados, observamos que, em relação ao primeiro deles - ausência da sonoridade - , o autor afirma que nos estágios iniciais de aprendizagem da escrita, exige-se do aprendiz uma "simbolização de segundo grau", isto é, uma simbolização dos símbolos sonoros. Note-se que essa afirmação é pertinente apenas quando consideramos o período de *aprendizagem* da linguagem escrita. Isto porque, a busca de compreensão do funcionamento do sistema alfabético passa pelo estabelecimento de um sistema de correspondências entre fonemas e grafemas. Posteriormente, com o domínio do sistema de escrita, essa correspondência adquire um caráter automatizado e o simbolismo torna-se, gradualmente, direto; não há mais necessidade da linguagem oral enquanto elo intermediário. (Vygotsky, 1935/1984: 120)

No que se refere ao segundo aspecto, o autor observa que a ausência de um interlocutor direto faz com que o contexto de produção da linguagem escrita apresente características próprias, estando a principal delas relacionada à questão da *motivação* para a realização dessa atividade. Na condição de produção da linguagem oral cria-se uma dinâmica peculiar, em que a motivação vai sendo gerada em função das ocorrências do momento. Nas palavras do autor:

---

1 Para uma análise da bibliografia principal sobre essa questão remetemos o leitor para Marcuschi, L.A. (1993) – *Da fala para a escrita – operações de retextualização*; Marcuschi, L.A.. (1994) – *Contextualização e Explicitude na relação entre fala e escrita.*
Também, em um trabalho nosso anterior (Francischini: 1990), procuramos examinar uma parcela da bibliografia principal sobre essa questão e apontamos para a necessidade de se considerar que "as modalidades oral e escrita da linguagem não são modos de comunicação mutuamente excludentes. Coexiste, no interior de um contínuo, uma diversidade de manifestações lingüísticas que, apesar de guardarem particularidades decorrentes das diferentes formas de sua realização, podem apresentar, de forma combinada, aspectos vinculados ou à forma oral ou à forma escrita de comunicação." (Francischini, 1990: 30)

> "A necessidade de algo e o pedido, a pergunta e a resposta, o enunciado e a réplica, a incompreensão e a explicação e uma grande quantidade de outras relações análogas entre o motivo e o discurso determinam inteiramente a situação própria à linguagem efetivamente sonora." [3]

Essa mesma dinâmica não ocorre na situação de produção do texto escrito, o que faz com que o autor o caracterize como um "discurso - monólogo", em que , a ausência do destinatário no contexto material de produção demanda, do autor, uma representação da situação de comunicação.

A caracterização da escrita como uma forma particular de monólogo remete-nos à epígrafe deste capítulo, da qual gostaríamos de retomar, nesse momento, a afirmação de que a aprendizagem da escrita permite à criança o acesso a um nível superior da linguagem. Isto porque,

> "o monólogo, construção relativamente tardia do ponto de vista histórico e ontogenético, requer uma transformação importante do funcionamento da linguagem: o processo de planificação se interioriza,; a representação da situação de comunicação e, particularmente, do destinatário, se elabora independentemente da situação material de produção; o motivo da atividade de linguagem não deriva do desenvolvimento mesmo da atividade mas é construído." (Schneuwly, 1989a: 109.)[4]

---

3 "Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore." (1934/1997: 340).

4 "Le monologue, construction relativament tardive du point de vue historique et ontogénétique, nécessite une transformation importante du fonctionnement langagier : le processus de planification s'intériorise ; la représentation de la situation de communication, et notamment du destinataire s'élabore indépendamment de la situation matérielle de production ; le motif de l'activité langaière ne découle pas du déroulement même de l'activité, mais est construit. »

Convém observar, no entanto, que muito embora o monólogo represente uma forma de atividade de linguagem importante no desenvolvimento da criança, não necessariamente ele deve estar sempre identificado à linguagem escrita. Como observa Schneuwly, se é evidente que a linguagem oral é praticada em situações fundamentalmente dialógicas, é igualmente verdade que a instituição escolar impõe, freqüentemente, formas de

São essas características que permitem ao autor afirmar que a linguagem escrita é uma função particular da linguagem. Apoiando-se, inicialmente, em funções psíquicas já existentes, vinculadas à linguagem oral, a linguagem escrita torna-se, progressivamente, "uma função independente, autônoma, com uma estrutura e um funcionamento próprios" (Schneuwly, 1987: 114) e, em se comparando à linguagem oral, apresenta um caráter "mais voluntário" e "mais consciente". É, também, com as palavras desse autor que procuramos entender o que representa, no nível psicológico, o domínio da escrita: "(...) trata-se de um funcionamento que necessita da criação de novas instâncias de cálculo, de gestão e de controle que não são encontrados senão de maneira rudimentar nas situações normalmente vinculadas ao uso da (linguagem) oral." (Schneuwly:1988:50).[5]

Consequentemente, as funções relacionadas à atividade de produção da linguagem como um todo - oral e escrita - são reestruturadas, operando, assim, sob novas condições de funcionamento.

---

produção oral que tendem ao monólogo. (1988: 49)

5 "(...) il s'agit là d'un fonctionnement qui nécessite la création de nouvelles instances de calcul, de gestion et de contrôle qu'on ne trouve que de manière rudimentaire dans des situations normalement liées à l'usage de l'oral (...)"

CAPÍTULO 4

PRESSUPOSTOS (AINDA)TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 4

PRESSUPOSTOS (AINDA)TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores nos propusemos a tratar de algumas questões específicas, relacionadas a três aspectos básicos em nossa pesquisa: a) a atividade de linguagem; b) operações de coesão - processos de referenciação anafórica e, c.) a produção do texto na modalidade escrita da linguagem . O procedimento por nós adotado para a escrita e refacção das narrativas envolve, no entanto, alguns problemas teórico-metodológicos não contemplados nesses capítulos. É sobre eles que procuraremos centrar nossa atenção neste capítulo.

Primeiramente, trata-se, é evidente, de um procedimento cujo objetivo foi constituir o *corpus* de nossa pesquisa - seu aspecto empírico. A análise a ser realizada recairá sobre esse *corpus*. No entanto, esse procedimento apresenta uma característica bastante particular: a intervenção que fizemos a partir da produção das primeiras versões das narrativas, configura-se como intervenção didática, na medida em que, incidindo sobre determinados

aspectos das primeiras versões, orienta a produção das segundas versões.

Nesse contexto, assume fundamental importância o referencial teórico histórico-cultural, representado, sobretudo, por Vygotsky, que vimos adotando nesse trabalho.

É a partir das contribuições desse autor que construímos nosso procedimento.

No que segue, procuraremos justificar nossa opção. Sendo assim, retomaremos os seguintes aspectos:

a.) a interação social como lugar de construção do conhecimento e os **processos de mediação**;

b.) as relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento; e

c.) o conceito de "**zona de desenvolvimento proximal**".

Considerando a vinculação que cada um desses aspectos mantém com os demais, procuraremos, a seguir, abordá-los enquanto um conjunto de proposições e não enquanto temas isolados. A separação, portanto, tem caráter apenas metodológico.

Em "A gênese das funções psicológicas superiores"(Vygotsky: 1960.), artigo que inclui alguns dos principais temas da construção teórica vygotskiana, temos que as funções psicológicas superiores são construídas nas relações sociais, em um movimento que vai do plano interpsicológico (social) para o plano individual ou intrapsicológico. A esse processo o autor denomina **internalização**.

Considerado por Wertsch (1981) como um dos aspectos da Teoria da Atividade, esse processo constitui, para Vygotsky, a "lei genética geral do desenvolvimento", qual seja,

as formas superiores de comportamento têm uma origem social e seu desenvolvimento, no plano intrapsicológico, dá-se a partir das relações sociais que o sujeito estabelece. Nas palavras do autor, "todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas." (Vygotsky, 1960: 164).

No entanto, a relação do homem com o outro, com a natureza e consigo mesmo é uma relação **mediada** pelo uso de determinadas construções sociais, desenvolvidas e/ou modificadas pelo homem no processo sócio-histórico: os instrumentos e signos. Dentre eles, os signos lingüísticos ocupam posição de destaque. Relevamos, aqui, um ponto essencial na abordagem vygotskiana, desenvolvido, sobretudo, em *Pensamento e Linguagem* e em *O Instrumento e o Símbolo na Criança,* qual seja : a interação verbal - a relação mediada pelos signos lingüísticos - como constitutiva dos processos psíquicos superiores, sobretudo, da consciência. Assim, "falar da gênese e da natureza social da consciência, eqüivale a referir-se à sua estrutura semiótica." (Rivière: 82). Os signos lingüísticos, enquanto instrumentos de mediação - comunicação e regulação entre as pessoas -, são internalizados: de sistemas de regulação externa, inter-pessoal, eles passam à condição de regulação interna, de relação do sujeito consigo mesmo.[1] Em conseqüência, são proporcionadas, ao sujeito, novas formas de organização das relações entre as funções psicológicas superiores e novas possibilidades de ação. Essas modificações representam, no entanto, como apontado

1 Para um aprofundamento desse tema sugiro, além das obras supra-citadas, de Vygotsky, as seguintes: Levina (1981) *L.S. Vygotsky's ideas about the planning function of speech in children.* ; Morato (1996) *Linguagem e Pensamento: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem.* ; Luria (1987) *Pensamento de Linguagem – As Últimas Conferências de Luria;* Wertsch (1985) *La médiation semiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtin (In: Bronkart, J.P. et Schneuwly, B. (org.)Vygotsky aujourd'hui)* . e Wertsch & Stone, C. A. (1985) *The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions (In:* Wertsch, J.V. (ed.) *Culture, Communication and Cognition.*)

por Rivière, não somente evolução quantitativa mas, sobretudo, transformações qualitativas no desenvolvimento humano. Refletir sobre a questão da interação social, da linguagem e do desenvolvimento, tendo em consideração o contexto educacional, é o que nos propomos, a seguir.

Às múltiplas possibilidades de interações sociais proporcionadas à criança em nossa cultura, acrescenta-se, a partir de um determinado momento de seu desenvolvimento, a convivência com o ambiente escolar.

O ingresso da criança no sistema escolar traz, dentre outras conseqüências, a possibilidade de convivência com práticas sociais específicas, diferenciadas daquelas de sua vida cotidiana. Dentre elas, as práticas institucionais formais de ensino ocupam lugar privilegiado. Para nossos propósitos, interessam-nos as práticas cuja finalidade primeira é a aprendizagem da leitura/escrita.

Dessa forma, reagrupamos os itens a.) e b.) mencionados no início desse capítulo, afirmando que os processos interlocutivos predominantes na sala de aulas são marcados por uma particularidade: formalização do processo ensino/aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências específicas, ou, na perspectiva teórica que vimos assumindo, à (re)construção do conhecimento.

Com a intenção de abordar esse aspecto, retomamos, a seguir, o pensamento vygotskyano, destacando as relações entre ensino/aprendizagem e desenvolvimento e, em estreita vinculação com esse tema, o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (a partir de então, ZDP).

Em "Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos durante a Infância" (Vygotsky: 1934/1997, Capítulo 6º.), Vygotsky analisa, de um ponto de vista crítico, o problema das relações entre os processos de aprendizagem escolar e de desenvolvimento a partir de três teorias predominantes em Psicologia.

De acordo com a primeira dessas teorias, os dois processos acima citados são considerados independentes. O desenvolvimento é tido como um processo subordinado às leis naturais e a aprendizagem, a utilização das potencialidades determinadas por ele. "O desenvolvimento cria as possibilidades, a aprendizagem escolar as realiza" (Vygotsky, 1934/1997: 324). Ou, ainda, nas palavras do autor, a aprendizagem escolar "é, para o desenvolvimento, o que o consumo é para a produção. A aprendizagem se alimenta dos produtos do desenvolvimento e os utiliza colocando-os em aplicação na vida." (1934/1997: 324). Desta forma, a independência entre esses dois processos é, na verdade, apenas parcial, visto que há uma dependência unilateral, - da aprendizagem em relação ao desenvolvimento - , no sentido de que esta é subordinada àquele. Não há, no entanto, interconexão entre eles.

De maneira oposta à abordagem anterior, a segunda teoria considera os processos de aprendizagem e desenvolvimento como sendo idênticos : "a aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento." (1934/1997: 327) . Desta forma, não há que se falar em relação entre os dois processos, na medida em que não são considerados processos diferenciados.

Há, por fim, uma terceira perspectiva de entendimento das relações entre os dois processos em questão que, segundo Vygotsky, assume uma posição intermediária das duas anteriores. Representada, sobretudo, por Koffka, essa abordagem concebe que "o

desenvolvimento tem, sempre, um caráter dualista: é necessário distinguir, em primeiro lugar, o desenvolvimento enquanto maturação e, em segundo lugar, o desenvolvimento enquanto aprendizagem." (1934/1997: 328). Afirma, ainda, a existência de uma dependência mútua entre esses dois aspectos: a aprendizagem influencia os processos de maturação ao mesmo tempo em que estes são influenciados por aquela.

No que diz respeito à ordem de ocorrência desses dois processos, aqui "a aprendizagem escolar pode não somente seguir o desenvolvimento, não somente caminhar ao mesmo passo que ele, mas ela pode avançá-lo, fazendo-o progredir e suscitando-lhe novas formações." (1934/1997: 330-331).

Ainda que Koffka postule que há "de uma certa maneira", uma influência recíproca entre maturação e aprendizagem, não há, em sua teoria, segundo Vygotsky, um avanço no sentido de explicitar, através de estudos experimentais, o que esse autor entende pela expressão "de uma certa maneira".

Demonstrar, através de uma série de pesquisas, as inter-relações complexas entre os processos de aprendizagem escolar e desenvolvimento é, justamente, a proposta do autor. Interessam-nos, sobretudo, as pesquisas relacionadas à aprendizagem da leitura/escrita. Explicitamos, em outro momento de nossa pesquisa, a concepção histórico-cultural de linguagem escrita. É a partir dessa concepção que, nesse contexto, destacamos os aspectos relacionados aos processos ensino/aprendizagem e desenvolvimento.

Retomando alguns pontos da reflexão sobre a linguagem escrita, vimos que essa modalidade de linguagem, em comparação com a modalidade oral, "implica uma situação

que exige da criança uma dupla abstração: aquela do aspecto sonoro da linguagem e aquela do interlocutor" (1934/1997:339), este último, no sentido de que o interlocutor está, na maioria das vezes, ausente da situação de produção. É no contexto de discussão dessas duas condições básicas, impostas à criança no processo de aprendizagem da escrita, que Vygogtsky afirma que "a linguagem escrita é a álgebra da linguagem, a forma mais difícil e mais complexa da atividade verbal intencional e consciente". (1934/1997: 343) A aprendizagem dessa modalidade representa, portanto, a possibilidade de uma reorganização do "sistema psíquico anterior da linguagem oral" (1934/1997: 339), ou seja, seu desenvolvimento. Está, dessa forma, estabelecida uma relação de dependência entre as situações proporcionadas à criança no contexto escolar e o seu desenvolvimento. Nas palavras do autor, "o desenvolvimento (...) não precede o início da aprendizagem mas se efetua em ligação interna indissolúvel com ela, no curso de sua progressão." (1934/1997:346)

Como pensar, a partir dessas colocações, a lógica interna do desenvolvimento da criança, tendo em vista a aprendizagem escolar?

Para responder a essa questão, Vygotsky aponta-nos a principal limitação das pesquisas em Psicologia do desenvolvimento, dominadas pela Psicometria, qual seja: a restrição a estabelecer o nível de desenvolvimento da criança tendo em consideração sua capacidade em resolver, de forma autônoma, determinados problemas que lhe são postos. Propõe, então, um novo método, que releve as condições que a criança tem para resolver esses problemas quando em situações de interação com outras crianças ou com adultos que possam colaborar com ela.

trabalho que a criança pode realizar de forma autônoma (desenvolvimento "real") e aquele que ela pode desempenhar em colaboração com outras pessoas (desenvolvimento "proximal"). A esse intervalo o autor denominou "Zona de desenvolvimento proximal."[2]

Postular a existência de um nível de desenvolvimento proximal torna possível pensar as relações entre ensino/aprendizagem e desenvolvimento a partir de um ângulo diferenciado daquele assumido pelas duas posições teóricas criticadas na análise vygotskiana desse problema. Como vimos, esses dois processos ou são considerados isolados (1ª. posição) ou idênticos (2ª. posição). Para Vygotsky, o desenvolvimento não é uma acumulação de mudanças quantitativas e independentes e a aprendizagem não é externa e posterior a ele; tampouco constituem, os dois, processos idênticos. O desenvolvimento "é um processo dialético complexo, caracterizado por periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, interação de fatores externos e internos e por processos adaptativos que superam e vencem os obstáculos com os quais se defronta a criança." (Rivière, 1985: 59)[3] A aprendizagem é uma condição necessária ao desenvolvimento, tanto das funções elementares quanto dos processos superiores.

No que se refere às funções superiores, a aprendizagem é uma "condição prévia ao processo de desenvolvimento". Isto porque, para que essas funções se desenvolvam são necessárias a apropriação e a internalização dos conhecimentos coletivos, em um contexto de interações sociais mediadas pelos instrumentos e signos próprios ao contexto histórico-

2 Para um aprofundamento das implicações no uso desse conceito, tanto ao nível teóricoquanto ao nível das práticas educacionais, cf. Góes, 1997.

3 "(...) el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformation cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los processos adaptativos que superan y vencen los obstáculos com

necessárias a apropriação e a internalização dos conhecimentos coletivos, em um contexto de interações sociais mediadas pelos instrumentos e signos próprios ao contexto histórico-cultural do sujeito. Isto constitui o processo ensino/aprendizagem.

Gostaríamos, nesse momento, de retomar e recompor as considerações anteriores, afirmando que as interações sociais, - e aqui, destacamos o estatuto da linguagem enquanto fator de mediação por excelência -, que têm lugar no contexto escolar - práticas educacionais / intervenções didáticas -, suscitam, ou, ao menos deveriam fazê-lo, novos processos evolutivos e o desenvolvimento de competências específicas cujo domínio representa novas formas de atividades, novas condições de interação, enfim, diversificadas possibilidades no convívio com a cultura, a história, o outro.

Inspirando-nos na perspectiva teórica histórico-cultural, da qual emprestamos os conceitos e extraímos os apontamentos acima, elaboramos o procedimento de nossa pesquisa, que passamos a descrever nesse momento.

Sujeito : participaram desta pesquisa 08 crianças, alunas regulares da segunda série do primeiro grau, de uma escola pública estadual, localizada no distrito de Barão Geraldo - Campinas - SP.

Procuramos constituir um grupo relativamente homogêneo. Com esse propósito, observamos o material escolar das crianças - cadernos e folhas de atividades - e a ficha individual, arquivada na secretaria da escola, onde constam dados sobre o aluno e sua vida escolar. A partir da observação do material escolar, identificamos algumas crianças que apresentavam possibilidades de construir um texto narrativo. Recorremos, então, à ficha

---

los que se cruza el pequeño."

individual dessas crianças e estabelecemos alguns critérios para a constituição definitiva do grupo, quais sejam : 1.) crianças não repetentes na série em curso e na série anterior ; 2.) crianças que freqüentaram a primeira série em escola pública, no distrito de Barão Geraldo ; e, 3.) crianças da faixa etária de 8 anos.

O grupo de oito crianças foi, então, constituído, com a participação de duas crianças de cada sala.

Esse número relativamente reduzido de crianças justifica-se pelo fato de que a análise proposta é qualitativa e "microgenética", para tomar emprestada a terminologia empregada por Zinchenko (Zinchenko:1962. Cf., também, Wertsch e Hickman, 1987 e Smolka, 1997). Um dos traços da Teoria da Atividade na Psicologia Soviética, essa perspectiva de análise propõe que a busca de uma compreensão adequada da atividade humana deve, necessariamente, levar em consideração a origem e desenvolvimento dessa atividade. "(...) Estudar qualquer processo mental humano uma vez que ele tenha sido adquirido e concluído pode resultar somente em uma descrição de alguns de seus aspectos." (Wertsch: 1990: 29). Sendo assim, torna-se necessária a superação desse viés de entendimento da atividade humana e a proposta de uma perspectiva que dê conta da constituição mesma dessa atividade.

No que concerne ao nosso trabalho, estaremos focalizando a atenção no processo de produção das narrativas, procurando identificar as mudanças que se operam nesse processo no percurso que envolve a escrita das primeiras e segundas versões.

Essas mudanças, no entanto, só podem ser entendidas, à luz da perspectiva teórica

aqui adotada, porque inseridas em um contexto de interação social adulto-criança .

Material : As narrativas foram produzidas a partir de um livro de estórias composto somente por gravuras. [4]

Optamos pelo texto narrativo uma vez que, em nossa cultura, as crianças, desde muito cedo, convivem com a predominância desse tipo de texto, sendo, freqüentemente solicitadas a contar suas experiências. Essa predominância da narrativa na vida extra-escolar é extensível ao contexto escolar. Desde a pré-escola, os professores contam e/ou lêem estórias para as crianças e estas são, igualmente, solicitadas a narrar tanto experiências pessoais quanto estórias consagradas na literatura, principalmente os contos de fadas. Dessa forma, há uma certa familiaridade com o texto narrativo, superior à com outros tipos de texto.

O livro : Inicia-se com uma cobra (cobra macho, ou cobra branca com manchas azuis) em um gramado. Em seguida, a cobra dorme, sendo observada por um periquito, escondido por detrás de algumas árvores, desenhadas no plano superior da folha. Enquanto a cobra dorme, o periquito desenha uma cara no rabo dela, como se fosse uma outra cobra. Ele esconde-se, então, atrás das árvores. A cobra continua dormindo. Chega, então, uma outra cobra (cobra fêmea ou cobra vermelha), onde a cobra macho está dormindo. A cobra macho acorda e as duas ficam namorando, com as cabeças encostadas uma a outra. Quando elas estão abraçadas, a cobra fêmea vê a cara que o periquito pintou. Afasta-se, então, da cabeça da cobra macho e beija a cara desenhada pelo periquito. Este, que até então observava as duas

4 Cobra Cega, de Avelino Guedes. SP: Moderna, 1991, 6ª. Ed.
Ver Anexo I.

cobras escondido atrás das árvores, começa a rir.

A cobra macho, sem saber que a cara pintada era seu próprio rabo, dá uma mordida nele. Fica, então, chorando, com um machucado em seu rabo. A cobra fêmea vai embora e vê o papagaio dando risadas, escondido atrás das árvores.

Na análise e discussão dos dados, estaremos considerando os personagens com a seguinte denominação :

- cobra macho : personagem principal ou primeiro personagem ;
- periquito : segundo personagem ;
- cobra fêmea : terceiro personagem ;
- cara pintada pelo papagaio : quarto personagem.

Procedimento : A construção do *corpus* dessa pesquisa deu-se durante os meses de março e abril de 1996, de acordo com a seguinte seqüência :

- Mês de março.

Expusemos nossa proposta de trabalho à direção da escola e, posteriormente, às professoras das segundas séries.

Coube à essas professoras apresentar-nos nas salas de aula. As crianças foram informadas de que se tratava de uma estudante da UNICAMP que trabalhava com escrita de crianças e que passaria 2 (dois) meses na escola, trabalhando com as professoras das segundas séries.

Iniciou-se, então, uma fase preliminar à coleta de dados propriamente dita em que o objetivo primeiro foi estabelecer contato com as crianças. Passamos a freqüentar, então,

duas vezes por semana, as salas de aula - duas salas no período da manhã e duas salas no período da tarde -, das 7:00 as 11:30h. e das 13:00 as 17:30h., respectivamente. Nessas ocasiões, participamos das atividades propostas pelas professoras, observamos o material didático com o qual elas trabalhavam e observamos, igualmente, a participação do alunos nas atividades e os cadernos e/ou folhas de atividades por eles utilizados.

Ainda anteriormente à produção das narrativas do *corpus* desta pesquisa, gravamos, em vídeo, as crianças em atividades nas salas de aula. Posteriormente, as crianças tiveram oportunidade de assistir às gravações.

- Mês de abril

Iniciaram-se as atividades individuais de produção das narrativas.

Novamente as professoras foram informadas sobre o procedimento a ser adotado e sobre a escolha das crianças que participariam dessa etapa. Coube à própria professora explicar à criança que ela faria uma atividade conosco, como parte das atividades da sala de aula. Reafirmamos a explicação dada pela professora, acrescentando que não seria possível a realização da atividade no contexto da sala de aula, visto tratar-se de um trabalho individual que precisaria ser registrado em vídeo.

Em relação à necessidade do registro em vídeo, à criança foi explicado que eram importantes, para nós, as conversas entre nós e ela e que não haveria possibilidade de lembrá-las sem que elas estivessem registradas. Acrescentou-se, ainda, a impossibilidade de anotação desses diálogos, durante o processo de sua produção.

Todas as atividades foram realizadas na biblioteca da escola e gravadas em vídeo. Dessa forma, além de nossa presença, participou da atividade uma outra pessoa, na condição de manipuladora da câmara de vídeo.

A atividade individual desenvolveu-se de acordo com a seguinte seqüência :

1.) apresentamos à criança o livro de estórias acima citado, informando-lhe que se tratava de um livro somente com figuras, sem escrita, mas com uma seqüência que possibilitava a construção de uma estória ;

2.) solicitamos, posteriormente, que a criança contasse-nos a estória. O objetivo foi assegurarmo-nos de que a criança havia compreendido os eventos do livro. Em caso negativo, ou, por solicitação da criança, houve possibilidade de rever o livro ;

3.) solicitamos, então, a escrita da estória. Nessa oportunidade, foi dada à criança a instrução de que ela deveria escrever, tendo, como destinatário, uma outra criança que não teria acesso ao livro. Sendo assim, a estória precisaria ser escrita de uma maneira que o leitor (no caso, uma outra criança) a entendesse sem precisar recorrer ao livro. Definiu-se, dessa forma, o objetivo e o destinatário.

A criança escreve a estória e, em seguida, a lê . A essa estória, estamos denominando primeira versão;

4.) nova instrução foi dada no sentido de informar a criança a respeito do procedimento a ser adotado, qual seja :

4.1.) - procuramos identificar, na estória, determinados recursos lingüísticos responsáveis

pelo estabelecimento da coesão. Serão objeto de análise, em nossa pesquisa, os elementos constituintes das cadeias anafóricas cujos referentes são o primeiro e o terceiro personagens (cobra macho e cobra fêmea, respectivamente.).

4.2.) - realizamos, então, uma leitura, passo-a-passo, dos segmentos da narrativa e, a cada recurso identificado, a leitura foi interrompida e solicitamos da criança a justificativa de seu emprego. Nessa oportunidade, procuramos esclarecer que os apontamentos a serem feitos (pedidos de justificativas) não incidiam sobre possíveis erros da criança ; visavam, tão-somente, tornar explícita a explicação que a criança apresentava por optar pelos recursos lingüísticos presentes em sua narrativa. Retomamos essa observação no decorrer dessa etapa do procedimento.

Um leitor familiarizado com a bibliografia piagetiana, de imediato, identificará essa etapa do procedimento com o "Método Clínico de Investigação", descrito, inicialmente, por Piaget em "A Representação de Mundo pela criança." (Piaget, 1926) e, posteriormente, modificado e apresentado em uma nova versão, em Inhelder, Sinclair e Bovet, (1974/1977), como "Método de Exploração Crítica".

Observamos, a esse propósito, que a semelhança entre essa etapa de nosso procedimento e o Método Clínico, não ultrapassa o aspecto procedural. De acordo com o que vimos desenvolvendo até então, é evidente que não nos situamos no interior da perspectiva teórica piagetiana. Nossa posição é a de quem, adotando o referencial teórico histórico-cultural, considera a interação verbal como fundamental na construção do conhecimento - da competência textual, em nosso caso. No Método Clínico, não se considera que "a interação verbal desempenhe um papel construtivo no desenvolvimento

cognitivo da criança. Ela revela o conhecimento já construído; não participa em sua construção." (Berthoud-Papandropoulou e Kilcher ,1996: 173)

As intervenções, como descritas acima, não objetivaram uma justificativa baseada em normas lingüísticas; as crianças da faixa etária com a qual estamos trabalhando não teriam condições de fazê-lo. Enfatizamos, sempre, que o aspecto importante a ser considerado era a garantia de uma compreensão adequada dos eventos do livro por parte do destinatário. A reescrita e as devidas alterações visavam, portanto, à facilitação dessa compreensão. Exigiam, no entanto, a mobilização de uma atividade reflexiva - metalingüística -, seguindo a caracterização proposta por Gombert (1990), determinando, ao menos, duas atitudes básicas por parte da criança:

1ª.) ser capaz de perceber o uso apropriado ou não de determinados recursos lingüísticos, e,

2ª.) mobilizar-se para propor possíveis soluções, o que resultou nas segundas versões das narrativas.

Consideramos emprego "apropriado" de um determinado recurso lingüístico aquele que possibilita, ao destinatário, a compreensão dos eventos da estória, tal como explicitados no livro. Optando por analisar a constituição das cadeias anafóricas na primeira versão das narrativas e por avaliar a apropriação ou não no uso dos elementos constituintes dessas cadeias, procuramos direcionar a reflexão da criança no sentido de levá-la a perceber duas necessidades básicas que tornariam menos provável a dificuldade de compreensão da estória por parte do leitor: a) caracterizar adequadamente os personagens, isto é, utilizar-se de recursos expressivos que permitiriam, ao leitor, estabelecer a identidade de cada um deles,

e, consequentemente, de diferenciá-los, e, b) referir-se a eles de maneira a não permitir que uma forma remissiva pudesse estar vinculada a mais de um referente, isto é, impossibilitar a ambigüidade de referência. As segundas versões das narrativas foram construídas tendo em vista essas duas exigências básicas.

Afirmamos acima que o procedimento adotado para construção das segundas versões das narrativas exigiu da criança uma atividade reflexiva - metalingüística - em relação ao emprego de determinados recursos expressivos presentes nas primeiras versões. Conforme apontamos anteriormente, estamos empregando o conceito de atividade metalingüística inspirando-nos em Gombert (1990). Segundo esse autor, atividade metalingüística é "toda atividade que supõe que a linguagem seja tratada como objeto de pensamento." (1986: 5), ou, ainda, são: "1 - atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização, 2 - as capacidades do sujeito de controlar e planificar seus próprios processos de tratamento lingüístico (em compreensão ou em produção." (Gombert, 1990: 27). Note-se que não há, na conceituação proposta por Gombert, a exigência de que, no processo reflexivo, haja a utilização de um vocabulário lingüístico específico.

O autor faz uma distinção entre essas atividades e atividades ou comportamentos denominados epilingüísticos, considerando que esses últimos assemelham-se àqueles mas "não são controlados conscientemente pelo sujeito" (1990: 27). Assim, o caráter consciente e o controle deliberado sobre o emprego dos recursos expressivos, característico da atividade metalingüística, não são observados na atividade epilingüística. Neste último caso há, segundo esse autor, "um conhecimento intuitivo e um controle funcional dos tratamentos

lingüísticos." (Gombert; 1990: 233) [5]

Essa distinção entre atividade de natureza metalingüística e epilingüística está presente, igualmente, em Geraldi (1997). No entanto, segundo esse autor, não é o caráter consciente da reflexão sobre os recursos empregados que as diferencia; as atividades epilingüísticas podem ser conscientes ou não. Ocorrem quando, no curso da interação comunicativa, os próprios recursos lingüísticos são tomados como objeto de reflexão. Observamos, no entanto, que segundo Geraldi, essas atividades manifestam-se no curso da interação e "suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando." (1997: 24) . São manifestações dessa atividade, segundo Geraldi, os seguintes recursos: hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapso, etc (1997: 24)

Em relação às atividades metalingüísticas, o autor observa que, nesse caso, a reflexão, que é consciente, ocorre não no curso dos processos interacionais. Aqui, a linguagem é tomada como objeto e analisada por meio de uma metalinguagem sistemática, "com a construção de conceitos, classificações, etc." (1997: 25)

No procedimento por nós adotado, uma vez que a reflexão incide sobre o emprego de determinados recursos expressivos das primeiras versões das narrativas, estando elas já concluídas, não há suspensão do tratamento do tema. Retomamos, passo-a-passo, os recursos expressivos constituintes das cadeias anafóricas e, de acordo com o procedimento

5 BRIGAUDIOT, Mireille (1994), em "Quelques éléments pour une problématique du 'méta' à l'école", apresenta um percurso histórico, no interior da Lingüística, sobre os diversas ocorrências da expressão 'atividade metalingüística". Neste percurso são apontadas as abordagens de Jakobson, Harris, Guillaume e Hjelmslev e, por fim, a teoria de Culioli, autor cuja distinção entre atividades meta e epilingüística esta freqüentemente presente na bibliografia dessa área de pesquisa. Esse mesmo percurso, analisado, no entanto, a partir de uma perspectiva histórico-antropológica é apresentado por Bernard Lahire (1994) abordando as relações entre

descrito anteriormente, houve necessidade de que a criança refletisse sobre a apropriação ou não do emprego desses recursos. Não houve, no entanto, o emprego de uma metalinguagem sistemática; não era esse nosso propósito.

Ainda em relação a essa etapa do procedimento, observamos que procuramos retomar, constantemente, após cada interrupção, o texto até então elaborado. Essa proposta de releitura objetivou evitar que, dadas as diversas interrupções e alterações efetuadas, houvesse uma perda da unidade textual. Dito de outra maneira: procuramos mostrar que as operações locais precisariam ser realizadas em se considerando o texto enquanto unidade.

Nas ocasiões em que a criança julgou necessária a alteração de sua escrita, houve possibilidade de fazê-lo. Desta forma, do processo como um todo resultaram, para 7 (sete) crianças, duas versões : uma primeira e uma segunda, com as alterações efetuadas após intervenção nossa. Uma criança manteve a primeira versão da narrativa, sem qualquer alteração.

- Hipóteses que guiaram nossa pesquisa:

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos adotados aqui e expostos nos capítulos anteriores, construímos as seguintes hipóteses para a realização desta pesquisa:

A "dificuldade" de descentração, de colocar-se à distância de sua própria produção textual, isto é, de assumir a posição enunciativa de quem lê, reflexivamente, essa produção, faz com que, na estruturação do texto escrito, especificamente na construção de cadeias

anafóricas, a criança opte pelo emprego de pronomes (pessoais e possessivos, principalmente) sem, contudo, tomar a precaução de que impõem-se certas exigências cotextuais e contextuais para que esse uso não resulte em ambigüidade de referência ou em impossibilidade de se identificar o referente.

Diretamente relacionada à hipótese acima, acreditamos que na realização de "atividades de linguagem" escrita em situações interativas em que, com a intervenção de um interlocutor mais hábil, ao locutor é posta a condição/possibilidade de assumir a posição de um leitor crítico de seu próprio texto, são mobilizadas operações de linguagem que se realizam, na refacção do texto, através do emprego de formas lingüísticas qualitativamente diferenciadas - mais apropriadas - em relação àquelas presentes em 1ª. versão. Em *mais apropriadas*, leia-se: que contenham as informações necessárias para que o destinatário possa reconstruir uma representação adequada dos eventos da estória.

CAPÍTULO 5

O *CORPUS* - ANÁLISE E DISCUSSÃO

CAPÍTULO 5

O *CORPUS* - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, nosso objetivo é realizar uma análise e discussão do *corpus* de nossa pesquisa. Com esse propósito, quatro estudos serão realizados. Os dois primeiros serão apresentados conjuntamente, na primeira seção e, os dois últimos, na segunda seção. A primeira seção será dedicada à identificação dos eixos anafóricos estabelecidos nas primeiras versões das narrativas. Segue-se uma apresentação detalhada de elementos específicos que compõem esses eixos, apresentação esta guiada por uma avaliação da pertinência ou não do emprego desses elementos. Serão comentados somente o referente e as formas remissivas que apresentam algum problema para sua identificação. Essa mesma análise será realizada no segundo estudo, tendo como objeto, no entanto, as segundas versões das narrativas. Uma análise comparativa das duas versões será apresentada como síntese do que estamos considerando leitura do produto, isto é, leitura dos dados tendo por objeto as duas versões das narrativas tal como elas se apresentam, sem considerar-se as situações interativas do processo de produção.

Por fim, na segunda seção, pretendemos descrever o processo de produção das 2ª. versões das narrativas e analisar os diálogos estabelecidos entre pesquisador e criança que resultaram nas alterações acima referidas. Nesse contexto, estaremos enfocando dois aspectos : 1) os problemas que são colocados à criança quando do estabelecimento dos eixos anafóricos, e, 2) as estratégias por elas encontradas para tornar o texto compreensível ao destinatário. Especial ênfase será dada às justificativas das crianças para a utilização das formas lingüísticas responsáveis pela constituição dos eixos anafóricos.

Com o objetivo de facilitar uma possível leitura das alterações efetuadas nas primeiras versões que resultaram nas segundas, estaremos agrupando-as em 4 categorias: acréscimo, substituição, supressão e transposição. As três primeiras seguem a classificação proposta por Fabre (1990). A última - transposição - é proposta por Marcuschi (1993).

1.) *Acréscimo*

Consideraremos acréscimo toda operação através da qual a criança incorpora, à primeira versão de sua narrativa, algum segmento, qualquer que seja sua extensão. Observe-se que a posição, na seqüência textual, do elemento incorporado, será diferenciada, dependendo do contexto e das escolhas feitas pela criança. Sendo assim, poderemos ter, por exemplo, o acréscimo, à primeira versão, de um segmento antecedendo ou sucedendo qualquer de seus elementos.

2.) Substituição

Em relação a essa categoria de alteração, observamos, inicialmente, que optamos

por traduzir *"remplacement"* por *substituição*.

Sua utilização, no contexto de nosso trabalho, dar-se-a sempre que houver uma operação em que um segmento da primeira versão da narrativa é apagado e, em seu lugar, na segunda versão, for inserido um outro segmento.

Em nosso *corpus* as substituições mais freqüentes foram as de pronomes (pessoal e possessivo) por grupo nominal. Esta afirmação poderá ser confirmada na seqüência deste trabalho.

3.) *Supressão*

Consideraremos supressão a operação que consiste em apagar, na primeira versão da narrativa, um elemento ou segmento, sem, no entanto, introduzir qualquer outro elemento em seu lugar.

4.) *Transposição*

Nessa categoria estaremos incluindo as alterações efetuadas pelas criança que envolveram, praticamente, toda a estrutura do enunciado.

1ª. Seção: Eixos anafóricos constituídos nas primeiras e segundas versões das narrativas

Observações preliminares.

Estaremos considerando, em cada narrativa, dois eixos anafóricos principais, relacionados, respectivamente, ao personagem principal e ao terceiro personagem. Essa

opção deve-se ao fato de que, dentre as oito narrativas que compõem nosso *corpus*, 6 apresentam o referente o papagaio (ou a arara) somente em um segmento. Das duas narrativas restantes, uma apresenta a cadeia anafórica em questão constituída pelo referente (no caso, o papagaio) e duas formas referenciais, sendo, inclusive, uma delas uma repetição desnecessária do pronome pessoal. A outra, apresenta quatro constituintes na cadeia anafórica cujo referente é o papagaio. Esse dado pode ser interpretado como decorrente do fato de que a criança atribui ao papagaio e aos eventos por ele desencadeados um papel/valor diferenciado daquele constante nas demais narrativas. O início do texto - "Era uma vez uma minhoca e um papagaio" - e a retomada, no sétimo segmento (nona linha da narrativa de Cris.) da ação do papagaio, justificam essa afirmação.

Observamos, ainda, que as cadeias anafóricas propostas para análise foram por nós constituídas, a partir do conhecimento que temos dos eventos da estória. Desta forma, destacamos os dois personagens - referentes - e as formas referenciais que, necessariamente, estariam a eles vinculadas.

Ju. [1]

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica

Podemos observar, na primeira versão da narrativa, que Ju. atribui papel principal à cobra designada, por nós, personagem principal ou primeiro personagem. Tendo como referente textual esse personagem, identificamos a cadeia anafórica seguinte :

---

1 Para indentificação das crianças, utilizaremos as iniciais de seus nomes.
Os textos são reproduzidos tal como eles foram realizados pela criança. Sendo assim, procuramos manter a mesma disposição espacial, a ortografia e a pontuação.
Os números indicam a distribuição das linhas na folha.
O signo (#) aponta os limites entre os segmentos e o signo (/) aponta elipse.

uma cobra(*) → **ela** → **dele**(*) → **sua** → **eles**(*) → **nele**(*) → **a cobra** → **(/)** → **próprio** [2] (no texto, em negrito)

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

(sua) namorada(*) → **eles**(*) → **ela** → **ela**

A Cobra

1 Era uma vez ***uma cobra***. #

2 ***Ela*** esta dormindo veio um papaganho e pintou

3 uma cara no rabo ***dele***. #

4 Veio ***sua*** namorada e ***eles*** converssaro # quando

5 ela ia dar um beijo ***nele*** ela viu a outra cara

6 e se apaixonou # ***a cobra*** ficou furiosa e **(/)** deu uma

7 mordida no **propio** rabo.

fim

1. uma cobra: referente textual - personagem principal - introduzido pelo grupo nominal com artigo indefinido.

2. dele [3]: pronome possessivo relacionado ao referente textual **uma cobra**. Aqui, observamos o primeiro problema nessa cadeia anafórica, qual seja, o emprego de uma forma referencial marcada pelo gênero masculino e relacionada ao referente textual representado por sintagma nominal cujo nome é de gênero único, mas que, em português, é gramaticalmente feminino. Sendo assim, o pronome possessivo deveria ser, igualmente,

2 Conforme observado no corpo deste trabalho, serão objeto de análise apenas alguns elementos das cadeias anafóricas. Sendo assim, os identificaremos com um asterisco (*).

feminino. Da forma como se apresenta o texto, o leitor pode fazer a seguinte interpretação: o papagaio pintou uma cara no rabo dele mesmo. Sendo assim, o uso do pronome no masculino indica possibilidade de ambigüidade de referência.

5. eles: nesse caso, a forma referencial é marcada pelo plural uma vez que ocorre a remissão tanto ao referente textual principal quanto ao terceiro referente, este último, introduzido no mesmo segmento em que consta a forma referencial em questão. Há, ainda, a possibilidade de acrescentar, aos referentes citados, o papagaio. Nesse caso, o pronome pessoal faria remissão a três referentes, o que não corresponde aos eventos da estória.

6. nele: observa-se, aqui, o mesmo problema apontado anteriormente (item 2), qual seja, a não concordância, em gênero, entre o referente textual e a forma referencial.

2ª. cadeia anafórica

1. (sua) namorada : optamos por manter o pronome possessivo nesse contexto uma vez que, conforme apontado por Apothéloz (1995), esse elemento tem dupla direcionalidade: no texto acima, tem como referente textual o personagem principal ao mesmo tempo em que acompanha o nome que marca a introdução do 3°. personagem da estória. Entretanto, considerando-se o grupo nominal em que ele aparece, o referente que assume o primeiro plano não é aquele a que o pronome remete mas, sim, o referente do nome a ele vinculado. A partir de então, estabelece-se uma nova cadeia anafórica.

2. eles : cabem, aqui, as mesmas observações feitas no emprego desse pronome, na primeira cadeia anafórica.

---

3 Contração da preposição *de* com o pronome pessoal *ele*.

Ju.

2ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

uma cobra → ele → dele → do Roberto → Roberto → em Roberto → Roberto → próprio (obs. versão intermediária)

uma cobra(*) → ele(*) → dele(*) → sua → Roberto (*)→ em Roberto → Roberto → próprio (versão final)

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

a namorada → Maria → Maria → ela → ela (versão intermediária)

(sua) namora Maria(*) → Maria (*)→ maria → ela → ela (versão final)

A Cobra

1 Era uma vez ***uma cobra*** chamado Roberto #

2 ***Ele*** estava dormindo veio um papagaio e pintou

3 uma cara no rabo ***dele.*** #

{4 Veio a namorada ***do Roberto*** e ***Roberto*** e Maria

5 converssaram #} (versão intermediária)[4]

4-5 Veio ***sua*** namora Maria e ***Roberto*** e Maria convessaram. # (obs. versão final.)

6 Quando Maria ia dar um beijo ***em Roberto***

7 ela viu a cara que o papagaio pintou e ela se

4 Houve intervenção e necessidade de refacção desse segmento após ter sido já refeito, em segunda versão, conforme pode ser visto na transcrição dos dados. Estaremos considerando somente a versão final.

8 apaixonou. #

9 **Roberto** ficou furioso e deu uma mordida no

10 **propio** rabo

1. **uma cobra :** referente textual - personagem principal - introduzido pelo grupo nominal com artigo indefinido.

2. **ele :** pronome pessoal, terceira pessoal, forma remissiva relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica. Aqui, observamos o mesmo problema apontado na primeira versão, qual seja, o emprego de uma forma referencial marcada pelo gênero masculino e relacionada ao referente textual representado por sintagma nominal cujo nome é de gênero único, mas em português, é gramaticalmente feminino. Sendo assim, o pronome deveria ser, igualmente, feminino. Observe-se, no entanto, que, com o acréscimo de *chamado Roberto*, em lugar de *chamada Roberto*, a opção pelo pronome masculino, embora inapropriada, pode representar, para a criança, a opção adequada.

3. **dele :** pronome possessivo relacionado ao referente textual **uma cobra**. Observem-se, aqui, as mesmas colocações feitas para o item 2.

5. **Roberto :** nesse caso, há repetição desnecessária do nome, posto que *Roberto e Maria* poderiam ser substituídos pelo pronome pessoa, terceira pessoa, plural.

2ª. cadeia anafórica

1. **(sua) namora Maria:** introdução do 3°. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica.

2. **Maria:** cabem, aqui, as mesmas observações feitas no item 5, primeira cadeia anafórica.

- Estabelecendo uma comparação entre as duas versões das narrativas.

Tendo apresentado a constituição das duas cadeias anafóricas principais nas 1ª. e 2ª. versões das narrativas e analisado alguns dos elementos dessas cadeias, resta-nos, conforme proposto, estabelecer uma comparação entre essas duas versões das narrativas. Será esta, portanto, a seqüência do processo de análise do *corpus*, nesse contexto.

Antes, porém, de se efetuar a comparação dos textos de cada criança, individualmente, gostaríamos de apontar alguns aspectos que foram comuns a todas a crianças.

Trata-se, primeiramente, da constatação de que as 2ªs versões das narrativas, mesmo apresentando, ainda, alguns problemas de estruturação, podem ser avaliadas como qualitativamente superiores em relação às 1ªs. versões. *Qualitativamente superiores* é entendido, aqui, como apresentando recursos lingüísticos mais apropriados para que o interlocutor possa atribuir um sentido ao texto condizente com os eventos expostos no livro. No caso específico de nossa pesquisa, isto se traduziu em uma caracterização/identificação dos personagens e, consequentemente, em uma diferenciação entre eles.

O segundo dado observado diz respeito às estratégias escolhidas para resolução dos possíveis problemas nas 1ªs. versões. Em relação a esse tópico, observamos que em todas as 2ªs. versões, a criança, em algum momento do procedimento, adota uma determinada

estratégia que, a partir de então, passa a dirigir todo o processo de refacção da narrativa.

A terceira constatação está diretamente relacionada a esta segunda. A adoção de uma determinada estratégia para solucionar/evitar os problemas presentes nas 1ªs. versões, que foram apontados no curso do procedimento, trouxe, como conseqüência, uma diminuição considerável desses problemas e/ou a emergência de outros. Embora em freqüência significativamente inferior, alguns problemas ainda permaneceram nas 2ªs. versões. Esses problemas, no entanto, serão apontados em cada narrativa, individualmente.

Retomando a proposta de se estabelecer uma análise comparativa entre a 1ª. versão da narrativa e a refacção, iniciamos pela narrativa de Ju. Para as narrativas das demais crianças, isso será feito após a apresentação dos elementos da 2ª. cadeia anafórica, da 2ª. versão da narrativa.

Em Ju., o principal problema identificado na 1ª. versão foi a ambigüidade de referência, devida ao emprego do pronome possessivo, e a não concordância em gênero, entre o referente da 1ª. cadeia anafórica e duas formas remissivas a ele vinculadas.

Na 2ª. versão da narrativa permanece o problema da concordância em gênero apontado anteriormente. No entanto, com o emprego do nome Roberto (masculino), parece-nos haver, por parte da criança, um entendimento de que, sendo o nome masculino, a concordância dos elementos a ele relacionados poderão ser, igualmente, no masculino.

Por fim, observamos a repetição não necessária dos nomes Roberto e Maria em um dos segmentos.

Je.

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

uma cobra(*) → dela → ela → eles(*) → dela(*) → ela(*) → o própio(*) → ela(*)

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

um cobro(*) → eles(*) → a outra cobra(*)

A cobra e a arara

1 Éra uma vez ***uma cobra***, que estava dormin-
2 do # ai chegou a arara e pintou a outa parte ***dela*** #
3 e quando ***ela*** acordou tinha um cobro e
4 ***eles*** se apaixonados. # Ai a outra cobra
5 viu o rabo ***dela***. # Ai ***ela*** mordeu **o propio**
6 rabo. # Ai ***Ela*** ficou com dor e o rabo ficou
7 com um galo fim

1. uma cobra : introdução do personagem principal, referente principal, por um grupo nominal com determinante indefinido.

4. eles : nesse caso, a forma referencial é marcada pelo plural uma vez que ocorre a remissão tanto ao referente textual principal quanto ao terceiro referente - « o cobro » , introduzido no mesmo segmento em que consta a forma referencial em questão.

5. dela : pronome possessivo, estabelecendo relação com o referente principal. Nesse segmento, é necessário observar que o emprego desse pronome possibilita ambigüidade de referência, uma vez que há, no mesmo segmento, o emprego de um grupo nominal marcado pelo gênero feminino (« outra cobra » - componente da segunda cadeia anafórica), muito embora o referente seja do gênero masculino (« um cobro »). A relação anafórica poderia, portanto, ser tanto com o referente principal quanto com o grupo nominal. Nesse último caso, a interpretação possível seria : a outra cobra viu o seu próprio rabo.

6. ela : pronome pessoal feminino, forma referencial relacionada ao referente principal. Observamos que, na hipótese de o destinatário estabelecer relação anafórica entre o grupo nominal « a outra cobra » (constituinte da segunda cadeia anafórica) e o pronome possessivo citado anteriormente (« dela »), o mesmo poderá se dar com o pronome pessoal em questão. Sendo assim, também aqui há possibilidade de uma forma referencial estar vinculada a mais de um referente.

7. o propio : forma referencial que, a partir do conhecimento dos eventos da estória, deveria estar relacionada ao referente da 1ª cadeia anafórica. Note-se, no entanto, que, por estar inserida em um segmento em que há o emprego de um pronome pessoal que possibilita ambigüidade de referência, a relação dessa forma referencial com o referente dependerá da relação a ser estabelecida entre o pronome pessoal e o referente.

8. ela : cabem, aqui, as mesmas colocações feitas em relação ao item 6.

Je.

2ª. Cadeia anafórica

1. um cobro : terceiro personagem, introduzido no terceiro segmento, por grupo nominal com determinante indefinido. Note-se que, para determinar o gênero desse referente e diferenciá-lo do referente principal, a criança recorre a um elemento lingüístico não permitido na língua portuguesa ; há o emprego de « cobro » em lugar de « cobra macho ».

2. eles : cabem, aqui, as mesmas observações feitas em relação à primeira cadeia anafórica.

3. a outra cobra : nesse caso, a criança emprega um grupo nominal com pronome indefinido e marcado pelo gênero feminino. Mantendo-se a lógica da criança, no que se refere ao gênero dos personagens, teríamos que ter « o cobro », uma vez que, na estória, é o personagem que a criança designa por « o cobro » quem viu o rabo da cobra pintado. Entendemos, então, que o pronome indefinido é empregado pela criança para fazer a diferenciação entre a cobra - referente principal - e a cobra macho («o cobro»), terceiro personagem. Há, portanto, duas estratégias para diferenciação dos referentes : a marca do gênero e o emprego do pronome indefinido.

Em relação a essa forma referencial, uma outra observação, ainda, se faz necessária. O emprego desse grupo nominal, marcado pelo gênero feminino, possibilita ambigüidade de referência nas formas referenciais « dela », « ela », « propio », « ela », constituintes da primeira cadeia anafórica.

Je.

2ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito.)

uma cóbra(*) → dela → ela → a cóbra → da cóbra(*) → a cobra → (/) → dela → ela

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado.)

um cobro(*) → o cobro → o cobro(*) → o cobro(*)

A cobra e o papagaio.

1 Éra uma vem ***uma cóbra*** que estava dormi-
2 do # ai chegou o papagaio e pintou a outra
3 parte ***dela*** como uma carinha. # e quando ***ela***
4 acoudou tinha um cobro e o papagaio se
5 escondeu atras da moita ai o cobro e **a**
6 ***cóbra*** se apaxionaram # então, ai o cobro
7 vio o rabo ***da cóbra*** pensando que era
8 um outro cobro. # Ai o cobro foi embora e
9 ***a cobra*** ficou com raiva e *(/)* mordeu o rab-
10 o ***dela*** mesma pemsamdo que era outro
11 cobro # ai ***ela***, ficou com dor e o rabo
12 ficou com um galo. FIM

1. uma cobra: introdução do personagem principal, referente da 1ª. cadeia anafórica, através de grupo nominal com determinante indefinido.

5. da cóbra: neste caso o grupo nominal poderia ser substituído pelo pronome possessivo, feminino. Há, portanto, repetição não necessária desse grupo nominal.

Je.

2ª. cadeia anafórica

1. **um cobro:** terceiro personagem, introduzido por grupo nominal com determinante indefinido. As observações feitas na 2ª. cadeia da primeira versão, no que diz respeito ao emprego de "cobro" para caracterização do personagem, são aplicáveis neste contexto.

2. **o cobro:** há repetição não necessária do grupo nominal; este poderia ser substituído por pronome pessoal.

3. **o cobro:** cabem, aqui, as mesmas observações feitas no item imediatamente anterior.

A constatação mais significativa que temos ao compararmos as duas versões do texto de Je. é que a 2ª. versão abrange, de forma mais completa, os eventos presentes no livro de estórias. Isto foi possível porque as situações interativas em que se realizou uma leitura e reflexão sobre os elementos presentes na 1ª. versão tiveram como conseqüência a adoção, por parte da criança, de uma estratégia específica, qual seja, o acréscimo de oração ("e o papagaio se escondeu atras da moita") e dos seguintes segmentos: "como uma carinha" e "pensando que era um outro cobro".

Em relação aos elementos constituintes das cadeias anafóricas, observamos que os problemas de ambigüidade de referência observados na 1ª. versão não se apresentam na 2ª. versão. A estratégia adotada por Je, exposta no parágrafo anterior, contribuiu para sua

resolução.

Repetição não necessária, observada na 2ª. versão da narrativa de Ju., é, igualmente, observada aqui. Neste caso, porém, é o grupo nominal que é empregado em lugar de pronome.

Da.

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

uma minhoca(*) → **dela** → **dela** → **outra minhoca**(*) → **ela**(*) → **dela**(*)

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

outra minhoca(*) → **ele**(*) → **ele**(*)

A minhoca

1 Era uma vez ***uma minhoca*** sozinha. #
2 Veio um papagaio e pintou outra cara no rabo ***dela***. #
3 Depois veio <u>outra minhoca</u> e gostou ***dela***. #
4 Daí <u>ele</u> viu a cabeça que o papagaio vez e <u>ele</u>
5 gosto. #
6 E a ***outra minhoca*** vio e ficou nervosa. #
7 E ***ela*** mordeu o rabo ***dela*** mesma. #

A leitura dessa narrativa não permite ao destinatário uma compreensão exata dos

eventos do livro. Não há, nessa 1ª. versão, uma identificação/diferenciação clara dos personagens, referentes das duas cadeias anafóricas que estamos considerando. Vejamos:

1. uma minhoca : personagem principal, primeiro referente, introduzido por grupo nominal com artigo indefinido.

4. outra minhoca : nesse contexto, a criança emprega, de maneira não apropriada, o grupo nominal com pronome indefinido, como forma referencial do referente dessa 1ª. cadeia anafórica. De acordo com os eventos da estória, o referente a que essa forma referencial está vinculada é o personagem principal. Ocorre que, na introdução do referente da 2ª. cadeia anafórica (terceiro segmento) , esse mesmo grupo nominal é empregado. Sendo assim, ao destinatário é dada uma indicação de que a forma referencial em questão tem como referente não o 1º. personagem, mas o 3º. Há, portanto, possibilidade de ambigüidade de referência.

5. ela : considerando-se as observações imediatamente anteriores, o pronome pessoal, aqui, pode, igualmente, estabelecer relação anafórica com o referente da 2ª. cadeia anafórica. Com essa possibilidade, configura-se, igualmente, ambigüidade de referência.

6. dela : as mesmas observações acima são aplicáveis aqui.

Da.

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. outra minhoca : introdução do 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, por grupo nominal com pronome indefinido. O emprego desse pronome pode ser interpretado como uma estratégia que a criança encontra para diferenciar esse personagem do personagem principal.

2. ele : pronome pessoal, masculino, empregado como forma referencial do referente anterior. Observamos que a cadeia anafórica assim apresentada pode ser compreendida somente por um interlocutor que tenha acesso ao livro. Não há qualquer indicação de gênero, tanto do referente principal quanto do referente introduzido no 3º. segmento. Com isso, o pronome pessoal resulta ambíguo, podendo estabelecer relação com qualquer um desses referentes.

3. ele : nesse contexto, há repetição desnecessária do pronome pessoal. Em relação à possibilidade ou não de haver ambigüidade de referência, as mesmas observações feitas anteriormente são aplicáveis aqui. O referente dessa forma referencial é determinado pela interpretação que se dá ao referente do pronome pessoal anterior.

Da.

2ª. versão. - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

uma minhoca branca(*) → **dela** → **minhoca branca**(*) → **minhoca branca** → **ela** → **dela** (no texto, em negrito)

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

outra minhoca vermelha (*) → **a minhoca vermelha** → **ele**(*) (versão intermediária)

outra minhoca vermelha (*) → **a minhoca vermelha** → **a minhoca vermelha** (versão

final)

A minhoca

1 Era uma vez ***uma minhoca branca*** sozinha. #

2 Veio o papagaio verde e pintou outra cara no

3 rabo ***dela***. #

4 Depois veio outra minhoca e gostou da outra minhoca (versão intermediária)[5]

4 Depois veio outra minhoca vermelha e gostou da

5 ***minhoca branca*** # (versão final)

6 Dai a minhoca vermelha viu a cabeça que o

7 papagaio vez e ele gostou. # (versão intermediária)

8 E a ***minhoca branca*** viu e ficou nervosa e ***ela***

9 mordeu o rabo ***dela*** mesma. #

6 Dai a minhoca vermelha viu a cabeça que o

7 papagaio vez e a minhoca vermelha gostou. (versão final)

1. uma minhoca branca: referente téxtual - personagem principal - introduzido por grupo nominal com determinante indefinido e nome acompanhado de adjetivo.

3. minhoca branca: esse grupo nominal poderia ser substituído por pronome possessivo, visto que a minhoca branca é o personagem principal, em torno do qual se desenvolvem os

5 Neste caso, há uma versão intermediária e uma final visto que, após a refacção do segmento houve necessidade e condição de uma nova intervenção. Isto resultou em uma nova refacção, que estamos apontando como versão final.

eventos da estória.

2ª. cadeia anafórica

1. outra minhoca vermelha : 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, introduzido por grupo nominal com pronome indefinido e adjetivo. A presença do adjetivo, neste caso, dispensa o pronome indefinido *outra*, que poderia ser substituído por *uma*, posto que a caracterização dos personagens está sendo determinada, nesta segunda versão, pelo emprego do adjetivo.

3. ele : pronome pessoal, forma remissiva que deveria estar vinculada ao referente *outra minhoca vermelha*. Com a concordância no masculino (que deveria ser no feminino), cria-se a possibilidade de ambigüidade de referência, podendo, o pronome, ter como referente *o papagaio*. Essa possibilidade foi mostrada para a criança, posteriormente, e esta optou por substituir o pronome pelo grupo nominal, em lugar de substituí-lo por pronome pessoal feminino. A alteração proposta pela criança resultou em repetição abusiva do grupo nominal.

Comparando-se as duas versões da narrativa de Da. observamos que os problemas de ambigüidade de referência apresentados com o emprego de determinadas formas remissivas, na 1ª. versão, não se verificam na 2ª. A estratégia de recorrer ao adjetivo (no caso, indicativo de cores) resultou em uma identificação / diferenciação dos personagens, que, por sua vez, contribuiu para a resolução dos problemas apontados acima.

Na 2ª. versão observamos repetição não necessária do grupo nominal *minhoca*

branca.

Ma.

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

uma cobra(*) → ela → ela → ela → dela → dela → da cobra(*) → da cobra → a cobra(*) → a cobra →dela.

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

o namorado(*) → o namorado → ele → ele → o namorado(*) → a cobra macho(*)

A cobra (As cobras)

1 Era uma vez ***uma cobra***. #

2 Um dia ***ela*** combinou com o namorado

3 para encontrar com ***ela***. # E passou cinco

4 minutos e ***ela*** dormil # e o papaio[6] muito

5 sapeca foi lá e pintou o rabo ***dela***. #

6 O namorado ***dela*** chegou e não sabia

7 qual namorara # ele foi lá e namorou

8 a cara serta. # Mas depois ele ficou

9 apaichonado pelo o rabo ***da cobra***. #

10 E o namorado **da cobra** namorou com

11 o rabo. # E ***a cobra*** ficou nervosa e

12 picou o **proprio** rabo. # Depois de tudo

13 isso a cobra macho foi enbora. #

14 E ***a cobra*** ficou chorando e o rabo ***dela***

15 inchado.

1ª. Cadeia

1. **uma cobra :** referente textual - personagem principal - introduzido por grupo nominal com por artigo indefinido.

7. da cobra : o emprego do grupo nominal como forma referencial que remete ao referente da 1ª. cadeia anafórica é interpretado, aqui, como uma compreensão, por parte da criança, de que há, nesse contexto, necessidade de se retomar o referente principal, uma vez que houve mudança do foco de atenção do interlocutor - passa-se do personagem principal para o 3º. personagem. Acrescente-se, ainda, a distância entre a forma referencial em questão e a última ocorrência de uma forma referencial vinculada ao referente da 1ª. cadeia anafórica.

Esses dois dados, em conjunto, no nosso entendimento, fizeram com que tivesse havido o emprego do grupo nominal em lugar do pronome possessivo dela, igualmente pertinente.

9. a cobra : considerando-se a forma referencial anterior (a oitava, no texto), a repetição do grupo nominal em questão é desnecessária ; a opção seria o uso do pronome pessoal (ela), uma vez que não há possibilidade de relacioná-lo a outro referente senão ao da 1ª. cadeia anafórica.

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

---

6 Aqui, estamos considerando erro de grafia.

1. o namorado : introdução do 3º personagem - referente da 2ª cadeia anafórica, por grupo nominal com determinante definido.

5. o namorado : grupo nominal, forma referencial relacionada ao referente da 2ª. cadeia anafórica. Note-se que não há necessidade de retomada do referente através do grupo nominal; o pronome pessoal seria igualmente apropriado. No entanto, como há mudança de foco de atenção, retomada do 4º. personagem (o rabo da cobra, pintado pelo papagaio) no intervalo entre esta forma remissiva e a forma remissiva imediatamente anterior e mudança na direção argumentativa , entendemos que a repetição do grupo nominal se justifica em função desses três dados.

6. a cobra macho : observamos, aqui, o emprego de grupo nominal expandido, pelo acréscimo de marca do gênero, única ocorrência nessa 1ª. versão da narrativa. Embora o emprego dessa forma remissiva não ocasione qualquer problema para a interpretação pertinente do referente, optamos por mantê-la dentre as demais, entendendo que há, nesse contexto, maximização do contraste entre os personagens *a cobra* e *seu namorado*.

Ma.

2ª. versão. = 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

duas cobras(*) → a cobra femia (*)→ dela → ela → a cobra femia(*) → a cobra femia (*) → dela → cobra femia (*) → cobra femia → cobra femia (*) → dela → a cobra femia → a cobra femia → dela

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

duas cobras(*) → o namorado(*)→ o namorado → a cobra macho(*) → ele → o namorado(*) → a cobra macho

As cobras.

1 Era uma vez ***duas cobras***. #
2 Um dia ***a cobra femia*** combinou com
3 o namorado ***dela*** para encontrar com ***ela***. #
4 Passou cinco minutos e ***a cobra femia***
5 dormil. # O papagaio muito sapeca foi
6 aonde ***a cobra femia*** estava e pintou
7 o rabo ***dela***. # O namorado da ***cobra femia***
8 chegou e não sabia qual cobra
9 namorava. # A cobra macho foi lá e
10 namorou a cara serta. # Depois ele ficou
11 apaichonado pelo o rabo da ***cobra femia***. #
12 O namorado da ***cobra femia*** namorou
13 com o rabo ***dela***. # ***A cobra femia*** ficou
14 nervosa e picou o proprio rabo. # Depois
15 de tudo isso a cobra macho foi embora. #
16 ***A cobra femia*** ficou chorando e o rabo
17 ***dela*** inchado.

1ª. Cadeia anafórica

1. **duas cobras :** grupo nominal com numeral cardinal e nome plural, introduzindo os dois personagens principais da estória: o 1°. e o 3°.. Estaremos considerando-o, portanto, como referente das duas cadeias anafóricas a serem analisadas.

2. **a cobra femia:** grupo nominal expandido, forma remissiva partitiva do referente *duas cobras*.

5. **a cobra femia:** grupo nominal expandido. Nesse caso, a repetição do grupo nominal não é necessária; poderia ser substituída pelo emprego do pronome pessoal. Justifica-se, no entanto, considerando-se que pode estar assumindo uma função de ênfase, de identificação do personagem.

6. **a cobra femia:** nesse caso, há repetição abusiva do grupo nominal; este poderia ser substituído pelo emprego do pronome possessivo.

8. **cobra femia:** cabem, aqui, as mesmas observações do item anterior.

10. **cobra femia:** considerando-se o emprego do pronome possessivo, posteriormente, no mesmo segmento, o emprego do grupo nominal é justificável.

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. **duas cobras:** grupo nominal com numeral cardinal e nome plural, introduzindo os dois personagens principais da estória: o 1°. e o 3°.. Estamos considerando-o, como apontado anteriormente, como referente das duas cadeias anafóricas a serem analisadas.

2. o namorado: grupo nominal, forma remissiva partitiva do referente *duas cobras*.

4. a cobra macho: observamos, aqui, o emprego de grupo nominal expandido, pelo acréscimo de marca do gênero, empregado, também, na 1ª. versão da narrativa. Não há, no entanto, como na 1ª. versão, necessidade de maximização do contraste entre os personagens uma vez que há, nessa 2ª. versão, o emprego do grupo nominal *cobra fêmea.* Embora não haja problemas para que o leitor estabeleça a relação apropriada entre essa forma remissiva e o referente, optamos por mantê-la dentre as demais, tendo em vista as observações anteriores.

6. o namorado: o emprego desse grupo nominal não ocasiona problemas para identificação do referente. Optamos por mantê-lo dentre os itens analisados com o objetivo de evidenciar dois dados: 1.) a alternância que há, na narrativa, entre esse grupo nominal e *a cobra macho*, e, 2) a possibilidade da substituição de *o namorado da cobra femia* pelo pronome pessoal.

Ca.

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

a minhoca(*) → dele(*) → eles(*) → dele(*) → o minhoco(*) → ele

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

a minhoca(*) → eles(*) → ela(*) → (/) → a minhoca

A minhoca e o rabo

1 ***A minhoca*** estava andano

2 até que o papagaio chegou e

3 ele teve uma ideia # ele fez uma

4 carinha no rabo ***dele*** # e a minhoca

5 veio # ***eles*** comesaram a namorar

6 com o minhoco # edai ela vio o

7 rabo **dele** e ficou junto # mas -

8 so que ele era uma pintura # e -

9 dai **o minhoco** comesou a morde

10 a morde o rabo pensando que

11 era otro minhoca # e dai a

12 minhoca foi inbora e **ele** foi co

13 rabo doendo

Observamos, inicialmente, que não há possibilidade, para o leitor, de interpretar corretamente os eventos da estória a partir da estruturação proposta pela criança nessa 1ª versão. A constituição e análise dos eixos anafóricos nela observados justificam essa afirmação. Vejamos.

1. a minhoca : introdução do personagem, referente da 1ª cadeia anafórica, por grupo nominal com determinante definido.

2. dele : pronome possessivo, masculino, forma referencial relacionada ao referente textual *uma minhoca.* A esse respeito, observamos o primeiro problema na cadeia anafórica em questão, qual seja, a relação entre um pronome masculino com um sintagma nominal cujo

nome é de gênero único, mas que requer a concordância no feminino. Sendo assim, o pronome possessivo deveria ser, igualmente, feminino. Há possibilidade, nesse contexto, de que o leitor interprete que o papagaio fez uma carinha no rabo dele mesmo. Essa possibilidade, no entanto, é descartada na seqüência da leitura, quando, ao leitor, são dadas indicações de que o papagaio fez uma pintura no rabo da minhoca.

3. eles : pronome pessoal, plural. Nesse caso, a forma referencial é marcada pelo plural uma vez que ocorre a remissão tanto ao referente textual da 1ª cadeia anafórica quanto ao da 3ª, esse último, introduzido no mesmo segmento em que consta a forma referencial em questão. Observe-se, no entanto, que a seqüência « com o minhoco » é problemática. Com o pronome pessoal marcado pelo plural e com a concordância verbal, entende-se que o referido pronome estabelece a relação descrita acima. Sendo « o minhoco » o referente da 2ª cadeia anafórica, não é possível a seqüência da forma proposta pela criança.

4. dele : pronome possessivo, marcado pelo masculino, forma referencial empregada para fazer referência ao personagem principal. Deveria ser, no entanto, feminino, uma vez que, conforme já apontado, minhoca é gramaticalmente feminino.

5. o minhoco : retomada do personagem principal, referente da 1ª cadeia anafórica, através do grupo nominal com determinante definido e nome marcado pelo masculino. A esse respeito, duas observações nos parecem relevantes. A primeira, refere-se ao fato de que a escolha lexical efetuada pela criança é inapropriada, uma vez que inexiste « minhoco » . A segunda observação diz respeito ao fato de que não há qualquer indicação de que « o minhoco » seja o personagem principal, referente da 1ª cadeia anafórica. Acrescente-se, ainda, que, em um dos contextos onde ocorre a retomada desse personagem, há

possibilidade de se interpretar que o referente é o papagaio.

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. a minhoca : 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, introduzido por grupo nominal com determinante definido. Não há qualquer marca de diferenciação entre esse personagem e o personagem principal, uma vez que ambos são denominados « a minhoca ». Ao leitor, no entanto, é possível interpretar tratar-se de um outro personagem, uma vez que há diferenciação entre as ações de cada um deles : a primeira minhoca « estava andano » e, a segunda, « veio », no sentido de « chegou onde a primeira minhoca estava. »

2. eles : cabem, aqui, as mesmas observações feitas na 1ª. cadeia anafórica.

3. ela : pronome pessoal, forma referencial vinculada ao referente da 2ª. cadeia anafórica. Como há problemas tanto na introdução do personagem a que a forma remissiva em questão está vinculada, quanto no segmento imediatamente anterior, a interpretação adequada do pronome pessoal fica, conseqüentemente, prejudicada.

Ca.

2ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

a minhoca (*) → da minhoca (*) → o minhoco(*) → dele → dele(*) → o minhoco(*) → o minhoco(*)

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

outra minhoca(*) → a minhoca → ela → ela → a minhoca

A minhoca e o rabo

1 ***A minhoca*** estava andano

2 até que o papagaio chegou e

3 ele teve uma ideia ele fez uma

4 carinha no rabo ***da minhoca*** # e a

5 outra minhoca veio com o lacinho na

6 cabeça # e dai a minhoca

7 que estava com o laço na

8 cabeça comesou a namorar com ***o***

9 ***minhoco*** # e dai ela viu o rabo

10 ***dele*** e ela ficou com o rabo

11 ***dele*** # mas-so que ele era pintura #

12 e dai ***o minhoco*** começou a

13 morde o rabo pensando que era

14 otro minhoco # e dai a minhoca que

15 estava com o laço foi inbora #

16 ***o minhoco*** foi inbora com o

17 rabo doendo.

1. a minhoca: grupo nominal com determinante definido, introduzindo o primeiro personagem, referente da 1ª. cadeia anafórica.

2. da minhoca: neste caso, há repetição abusiva do grupo nominal. Deveria ser substituído

por pronome possessivo *dela*.

3. o minhoco: grupo nominal que deveria estabelecer relação anafórica com o referente da primeira cadeia. Ocorre, no entanto, que não há, no cotexto antecedente, qualquer indicação de que *"o minhoco"* refere-se à cobra personagem principal. Fica, desta forma, prejudicada uma interpretação adequada dos eventos do livro. *"O minhoco"* pode ser interpretado como sendo um outro personagem que não os presentes anteriormente.

4. dele: em conseqüência das observações do item imediatamente anterior, o estabelecimento de uma relação entre esta forma remissiva e o referente da 1ª. cadeia anafórica fica igualmente prejudicado.

5. dele: dois problemas são colocados nesse item. O primeiro refere-se à observação feita no item 3. Na impossibilidade de uma interpretação de que *"o minhoco"* é uma forma remissiva que deveria estabelecer relação com o primeiro personagem, a interpretação do pronome *dele* fica igualmente prejudicada. A segunda diz respeito à repetição não necessária do grupo nominal que inclui o pronome possessivo *"o rabo dele"*. Neste caso, o grupo nominal poderia ser substituído por pronome pessoal *ele*.

6. o minhoco: a partir da observação feita no item 3, podemos afirmar que não é possível, para o leitor, estabelecer a relação da forma remissiva em questão com o referente-personagem principal.

7. o minhoco: cabem aqui as mesmas observações do item imediatamente anterior.

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. outra minhoca: grupo nominal com determinante indefinido, introduzindo o 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica.

Observamos, aqui, que as demais formas remissivas em que há repetição do grupo nominal (duas, no total) são seguidas de "que estava com o laço" ou algo semelhante. Como não há problemas de estabelecimento da cadeia anafórica elas não serão comentadas.

Assim como nas narrativas anteriores, o texto de Ca., em 2ª. versão, quando comparado à 1ª., apresenta recursos lingüísticos que permitem uma melhor compreensão da estória. Esse dado, no entanto, não impediu que permanecessem alguns problemas em sua estruturação. Vejamos.

Na primeira versão há um problema de não concordância, em gênero, entre o referente e a forma referencial (o pronome, no 1º. segmento). Isto traz, como conseqüência, um outro problema, qual seja, a possibilidade de que a forma remissiva vincule-se a um referente não apropriado. A substituição do pronome por grupo nominal solucionou o problema de identificação do referente. Ocasionou, no entanto, a repetição abusiva do grupo nominal. Em um outro contexto, esse mesmo problema pode ser observado (4º. segmento).

Um segundo problema notado é que, tanto na 1ª. quanto na 2ª. versão, a criança emprega o grupo nominal *o minhoco* (3º. segmento) para referir-se ao primeiro personagem, introduzido com o emprego do grupo nominal *a minhoca.* Isto posto, ao leitor coloca-se

a possibilidade de entendimento de que *o minhoco* é um outro personagem; não há indicação, no cotexto antecedente, de que o primeiro personagem é masculino.

Observamos, por fim, que a introdução dos personagens das duas cadeias anafóricas da 1ª. versão dá-se através de grupo nominal com determinante definido. Na 2ª. versão, permanece o determinante definido apenas na introdução do 1º. personagem.

A esse propósito, gostaríamos de observar, primeiramente, que o recurso empregado para introdução do personagem é importante na medida em que ele é o antecedente que definirá os recursos aos quais o locutor poderá recorrer, posteriormente, tanto para manutenção de um personagem já introduzido quanto para a introdução de novos personagens. Via de regra, o determinante indefinido é o recurso apropriado para introduzir novos personagens. Existem, no entanto, possibilidades de que o determinante definido seja empregado. A opção por esse recurso requer, no entanto, a observação de algumas exigências: as circunstâncias de produção, a presença ou não do referente no contexto, o conhecimento compartilhado entre produtor/destinatário a respeito do referente, os dados do cotexto, citando apenas os mais relevantes.

Retomando os textos de Ca., as exigências básicas para se empregar um determinante definido não foram atendidas; no processo de refacção da narrativa lembramos constantemente que o destinatário não poderia ter acesso ao livro. Sendo assim, o locutor, para tornar seu texto passível de compreensão adequada por parte do destinatário, não poderia depender de recursos tais como mostrar o livro, apontar os personagens/referentes dos recursos lingüísticos ou outros recursos exteriores ao contexto lingüístico. Não há, igualmente, no cotexto, informações que autorizem o emprego do

determinante definido.

Pa.

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica

a cobra(*) → **dela** → **a outra**(*) → **as duas**(*) → **o namorado**(*) → **(/)** → **ceu propio**(*) (no texto, em negrito)

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

a outra cobra(*) → **as duas**(*) → **a outra cobra**(*) → **outra cobra**(*) (no texto, sublinhado)

A cobra

1 ***A cobra*** estava dormindo. #

2 Depois veio um papagaio e

3 pintou o rabo ***dela***. #

4 Veio a outra cobra e abraçou ***a***

5 ***outra***. #

6 ***As duas*** se beijaram e se abracara-

7 m. #

8 A ou tra cobra viu outra cobra

9 e gostou mais da outra. #

10 ***O namorado*** da outra cobra

11 ficou sangado e mordeu a

12 outra cobra que era **ceu propio**

13 rabo. #

1. **a cobra :** personagem principal, referente textual da 1ª cadeia anafórica, introduzido por grupo nominal com determinante definido.

3. **a outra :** há, aqui, o emprego de um pronome indefinido, não seguido por um nome, como forma referencial que, em função dos eventos da estória, estabelece relação com o referente da 1ª cadeia anafórica. Essa opção, no entanto, não é apropriada. Não há, nesse contexto, qualquer indicação de que o pronome indefinido refere-se ao personagem principal. A opção pelo emprego do pronome pessoal seria, igualmente, inapropriada. No entanto, o uso do pronome oblíquo, que seria mais indicado, não é um recurso cujo domínio esteja presente na faixa etária com que estamos trabalhando. Isto posto, restaria a opção por estruturação do segmento de uma forma diferenciada, tal como, para citar apenas uma das possibilidades: "(...) e abraçou a cobra que estava dormindo."

4. as duas : numeral cardinal que estabelece relação tanto com o referente da 1ª. cadeia anafórica quanto com o 2º.. Os problemas apontados na forma remissiva imediatamente anterior podem refletir na interpretação desse numeral.

5. o namorado : grupo nominal, forma referencial que estabelece relação com o referente da 1ª cadeia anafórica. Note-se, no entanto, que a inclusão dessa forma referencial na cadeia anafórica em análise é possível somente para um leitor que conhece os eventos da estória. Não há, nos segmentos anteriores do texto, emprego desse grupo nominal. Dessa forma, ao

leitor, não são dadas indicações para interpretar que « o namorado » é o personagem principal, referente da 1ª. cadeia anafórica. Entendemos, no entanto, que a opção por esse grupo nominal deve-se ao fato de que, no segmento imediatamente anterior, há introdução do 4º. personagem (a carinha pintada no rabo da cobra) e emprego abusivo do pronome indefinido para fazer referência tanto ao 3º. quanto à esse 4º. personagem. Dessa forma, empregar, igualmente, o pronome indefinido como forma referencial do referente « a cobra » (1º. personagem), resultaria em impossibilidade de compreensão do segmento e, consequentemente, da estória. Assim , entendemos que a opção encontrada pela criança - emprego do grupo nominal - pode estar refletindo sua percepção de que o emprego do referido pronome seria inadequado. Essa opção, contudo, seria apropriada se houvesse no cotexto antecedente pistas para a compreensão de que trata-se do personagem principal.

Pa.

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. a outra cobra : introdução do 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, por grupo nominal com determinante definido e pronome indefinido, seguido do nome. Assim como na introdução do 1º. personagem, a criança emprega, aqui, um determinante definido. Nesse contexto, no entanto, há o emprego de um pronome indefinido, que, entendemos, é um recurso apropriado, uma vez que estabelece a diferenciação entre os dois personagens.

2. as duas : cabem, aqui, as mesmas observações feitas na 1ª. cadeia anafórica.

3. a outra cobra : em relação ao emprego dessa forma referencial observamos que é

praticamente impossível, para o leitor, interpretar de forma adequada todo o segmento onde ela está inserida. Há emprego abusivo do pronome indefinido. Consideremos as possibilidades de interpretação para o leitor: 1.) estabelecer relação entre essa forma referencial e o referente da cadeia anafórica em questão, uma vez que há emprego do mesmo grupo nominal tanto como forma referencial quanto como referente ; e, 2.) estabelecer relação entre essa forma referencial e o referente da 1ª. cadeia anafórica, considerando que, no mesmo segmento onde há o referente, há, igualmente, o emprego do pronome indefinido, muito embora não seguido do nome « cobra », para fazer referência ao personagem principal.

4. outra cobra : considerando as observações feitas no item anterior e na apresentação da forma referencial « o namorado », da 1ª. cadeia anafórica, podemos afirmar que, aqui também, a compreensão adequada dos eventos da estória fica prejudicada, dado o emprego inapropriado dessa forma referencial.

Pa.

2ª. versão - 1ª. cadeia anafórica

uma cobra(*) → **dela** → **a cobra** → **as duas** → **(ceu) namorado**(*) → **o namorado**(*) → **as duas** → **sua** → **ela**(*) → **ceu** (no texto, em negrito)

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

a outra cobra(*) → **as duas**(*) → **a outra cobra**(*) → **ceu** → **da cobra**(*) → **as duas**(*) → **(sua) namorada** (no texto, sublinhado)

A cobra e o papagaio e a outra cobra.

A cobra, o papagaio e a outra cobra.

1 ***Uma cobra*** estava dormindo #

2 Depois veio um papagaio e

3 pintou o rabo ***dela***. #

4 Veio a outra cobra e abracou

5 ***a cobra*** que estava dormindo. #

6 ***As duas*** se beijaram e ce abracaram. #

7 A outra cobra viu outra do

8 lado de ceu ***namorado*** e ficou

9 com ela porque ela era mais bonita #

10 ***O namorado*** da cobra ficou

11 muito sangado quando viu **as**

12 **duas** se abraçando e *(/)* mordeu a

13 cobra que estava com ***sua*** namorada. #

14 ***Ela*** não sabia e acabou

15 mordeno o ***ceu*** propio rabo.

1. uma cobra : grupo nominal com determinante indefinido, introduzindo o primeiro personagem, referente da 1ª. cadeia anafórica.

4. as duas : numeral cardinal que estabelece relação tanto com o referente da 1ª. cadeia anafórica quanto com o 2º..

5. (ceu) namorado: não está explícito, no cotexto antecedente, que as duas cobras eram namoradas. Há, no entanto, no segmento anterior ao que contém a forma remissiva em questão, a informação de que elas se beijaram e se abraçaram. Como no segmento que estamos analisando há uma outra forma remissiva que remete ao referente da 2ª. cadeia anafórica, fica a possibilidade de que o leitor faça a relação entre *(ceu) namorado* e o referente apropriado, qual seja, a cobra que estava dormindo.

6. o namorado: em conseqüência das observações anteriores, aqui também existe a possibilidade de se estabelecer, de forma pertinente, a relação apropriada.

9. ela: neste caso, o pronome deveria ser masculino uma vez que refere-se ao namorado da cobra.

Pa.

2ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. a outra cobra: grupo nominal empregado para introdução do 3°. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica. O artigo definido é dispensável ou substituível por *uma*.

2. as duas: cabem, aqui, as mesmas observações feitas em relação à 1ª. versão, item 4.

3. a outra cobra: repetição do grupo nominal empregado para introdução do personagem desta 2ª. cadeia anafórica. Essa repetição pode ser entendida como uma estratégia que a criança usou para marcar a diferenciação entre o referente da cadeia anafórica em questão

e o referente da 1ª. cadeia anafórica

5. da cobra: repetição não necessária do grupo nominal; este poderia ser substituído por pronome possessivo.

6. as duas: o numeral, nesse caso, é forma remissiva do referente da 2ª. cadeia anafórica e do referente de uma cadeia anafórica que não estamos considerando como objeto de análise.

Procurando estabelecer uma comparação entre as duas versões da narrativa de Pa. temos que os problemas identificados na 1ª. versão foram, praticamente, solucionados na situação de interação entre nós e a criança. Consequentemente, a 2ª. versão apresenta-se estruturada de maneira a proporcionar um entendimento dos eventos do livro, o que não é permitido a partir da 1ª. versão.

Justificando essa nossa afirmação, temos que, há, na 1ª. versão, uso abusivo do pronome indefinido, o que resulta ora em impossibilidade de identificação do referente, ora em ambigüidade de referência. Esses problemas inexistem na 2ª. versão. Faz-se necessário, contudo, observar que, nesta, há uma situação em que não há concordância, em gênero, entre um pronome pessoal (- *ela* - último segmento) e o grupo nominal *o namorado* (igualmente, no último segmento), ambos formas referenciais ligadas ao referente da 1ª. cadeia anafórica.

Assim como na narrativa de Ca., Pa. empregou, na 1ª. versão, determinante definido para introdução do personagem principal. Houve, no entanto, substituição desse determinante por indefinido, na 2ª. versão. Na introdução do 3º. personagem a criança

manteve o mesmo grupo nominal empregado na 1ª. versão.

Gu.

Versão única - 1ª. cadeia anafórica

uma cobra(*) → ela → dela → dela → eles(*) → dela → dela → ela → dela → ela → dela → ela (no texto, em negrito)

2ª. cadeia anafórica

o namorado(*) → eles(*) → ele → ele(*) → ele → ele(*)(no texto, sublinhado)

Cobra cega

1 Era uma vez ***uma cobra***. #
2 ***Ela*** estava descancando,
3 apaareceu um papagaio e
4 pintou o rabo ***dela***, # apare-
5 ceu o namorado ***dela***
6 e ***eles*** namoraram, # ele
7 viu o rabo ***dela*** e ele pen-
8 sou que era uma outra
9 cobra, # ele namorou o rabo
10 ***dela*** # ***ela*** viu ele namoran-
11 do o rabo ***dela*** # e ***ela*** ficou
12 com raiva e mordeu o

13 rabo ***dela*** mesma # e ***ela***

ficou jemendo.

Observamos, inicialmente, que Gu., após nossas intervenções, optou por não realizar qualquer alteração em sua narrativa. Não há, portanto, 2ª. versão.

O eixo anafórico do qual nos ocupamos nesse momento apresenta, com exceção da introdução do personagem, exclusivamente pronomes pessoais e pronome possessivo. Não há, no entanto, emprego inapropriado desses recursos lingüísticos, no sentido de que há possibilidade para que o interlocutor interprete, de forma adequada, o referente dessas formas referenciais e, consequentemente, os eventos da estória que dependem daquela interpretação.

A narrativa apresenta uma característica bastante acentuada : o personagem principal é o centro em torno do qual se desenvolvem todos os eventos.

1. uma cobra : referente textual - personagem principal - introduzido pelo grupo nominal com artigo indefinido.

5. eles : nesse caso, a forma referencial é marcada pelo plural uma vez que ocorre a remissão tanto ao referente textual da 1ª. cadeia anafórica quanto ao da 3ª., este último, introduzido no mesmo segmento em que consta a forma referencial em questão.

Gu.

Versão única - 2ª. cadeia anafórica

1. o namorado : introdução do 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, por grupo nominal com artigo definido. Nesse caso, o emprego do determinante definido é apropriado visto que, com o artigo indefinido, a interpretação possível seria de que a cobra teria mais do que um namorado.

2. eles : cabem, aqui, as mesmas observações feitas no item 5, da 1ª. cadeia anafórica.

4. ele : no contexto de emprego dessa forma referencial a opção por elipse seria mais apropriada. Há, portanto, repetição desnecessária do pronome pessoal.

6. ele : pronome pessoal, forma referencial relacionada ao referente « o namorado ». Não há qualquer problema para se estabelecer, de maneira apropriada, essa relação. Observe-se, no entanto, que o emprego do pronome pessoal aqui apresenta-se como uma marca característica da modalidade oral da linguagem. No entanto, o emprego de « ela o viu namorando o seu rabo » não nos parece um recurso cujo domínio se apresente na faixa etária que estamos trabalhando. Observe-se, ainda, que substituímos o pronome possessivo « dela » por « seu ».

Cris.

1ª. versão - 1ª. cadeia anafórica (no texto, em negrito)

uma minhoca(*) → da minhoca(*) → outra minhoca(*) → outra minhoca (*) → eles(*) → da minhoca → da minhoca (*) → a minhoca → ela (*) → seu → as duas minhocas(*) → uma(*)

1ª versão - 2ª cadeia anafórica (no texto, sublinhado)

otra minhoca(*) → ela(*) → dela(*) → eles(*) → a outra minhoca → as duas minhocas(*) → uma(*)

A minhoca e o papagaio

1 . Era uma vez ***uma minhoca*** e um papagaio. #

2 . O papagaio era muito mal. #

3 . Ele pintou o rabinho ***da minhoca***. #

4 . Veio otra minhoca que ficou apaixonada pela ***outra***
5 ***minhoca***. #

6 . Ela gostou da minhoca e a ***outra minhoca*** gostou
7 dela. #

8 . ***Eles*** ficaram apaixonados. #

9 . Já que o papagaio pintou o rabinho ***da minhoca*** a
10 outra minhoca ficou apaixonada pela a outra parte
11 ***da minhoca*** que o papagaio pintou. #

12 . ***A minhoca*** ficou com siumes e ai ***ela*** mordeu
13 o ***seu*** rabinho e ficou vermelho # e ai ***as duas*** minho-
14 cas foram imbora ***uma*** para cada lado. #

1. uma minhoca : referente textual - personagem principal - introduzido pelo grupo nominal com artigo indefinido.

2. da minhoca : grupo nominal, forma referencial associada ao referente textual da primeira cadeia anafórica. Não há qualquer problema para o estabelecimento dessa ligação. Observe-se, no entanto, que a repetição do nome « minhoca » é desnecessária ; a opção seria o emprego do pronome possessivo *dela*, uma vez que não há qualquer outro referente a que esse pronome poderia estar relacionado. Observamos, no entanto, que a criança pode ter optado pela repetição do nome uma vez que nos 2°. e 3°. segmentos, há mudança de foco, passando a ser, o papagaio, o tema.

3. outra minhoca : grupo nominal com pronome indefinido, forma referencial relacionada o referente da 1ª cadeia anafórica. Nesse contexto, há possibilidade de estabelecer a relação apontada anteriormente uma vez que não há qualquer outro referente ao qual essa forma referencial possa estar relacionada. Note-se, no entanto, que o emprego do pronome pessoal (ela) seria mais apropriado.

4. outra minhoca : o segmento onde está inserida essa forma referencial apresenta problemas de ambigüidade de referência no emprego do pronome indefinido, componente do grupo nominal que ora analisamos, no emprego do pronome pessoal « ela » (incluído na 2ª cadeia anafórica) e, consequentemente, no emprego do pronome possessivo « dela ». Existem, em nosso entendimento, duas possibilidades de interpretação, quais sejam : 1) considerar o grupo nominal « outra minhoca » como forma referencial vinculada ao referente da 1ª cadeia anafórica, ou 2) considerar o pronome pessoal e o pronome possessivo como formas referenciais vinculadas ao referente da 1ª cadeia anafórica. Na primeira hipótese, os pronomes pessoal e possessivo seriam, necessariamente, vinculados ao referente da 2ª cadeia anafórica. Na segunda, o pronome indefinido é que se colocaria

como forma referencial da 2ª. cadeia anafórica. Nossa opção pela primeira hipótese deve-se ao fato de que, no segmento imediatamente anterior, há mudança do foco de atenção, com a introdução do 3º. personagem. Mantido o mesmo foco, o pronome pessoal « ela » e o pronome possessivo vinculam-se ao referente da 2ª. cadeia anafórica.

5. eles : nesse caso, a forma referencial é marcada pelo plural uma vez que ocorre a remissão tanto ao referente textual principal quanto ao referente da 3ª. cadeia anafórica. Note-se que muito embora o nome *a minhoca* (nos dois casos) é nome de gênero único e, em português, é gramaticalmente feminino, o pronome é masculino uma vez que entende-se que Tuca e Fafá, nomes atribuídos ao primeiro e terceiro personagens, respectivamente, formam um casal. Isto posto, não há problemas com o emprego do referido pronome.

6. da minhoca : grupo nominal, forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica. O emprego desse grupo nominal justifica-se porque há retomada do personagem principal, após a introdução de outros personagens.

7. da minhoca : grupo nominal, forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica. Nesse caso, o grupo nominal poderia ser excluído ou ser substituído pelo pronome possessivo *dela*.

9. ela : pronome pessoal, forma referencial que estabelece relação com o referente da 1ª. cadeia anafórica. O emprego dessa forma referencial é desnecessário. Nesse caso, seria igualmente não necessário o emprego do elemento de ligação *aí*.

11. as duas minhocas : grupo nominal, forma referencial que estabelece relação com os referentes da 1ª. e da 2ª. cadeias anafóricas. Este grupo nominal possibilita o emprego do item seguinte dessa cadeia anafórica.

12. uma : forma referencial que estabelece relação com os referentes da 1ª. e da 2ª. cadeias anafóricas. Essa afirmação nos é possível porque há, no mesmo segmento, um grupo nominal (vide item anterior), cujos componentes permitem o emprego da forma referencial em questão. A interpretação possível é, então : « e aí as duas minhocas foram embora, uma minhoca para um lado e outra minhoca para outro lado. »

Cris.

1ª. versão - 2ª. cadeia anafórica

1. otra minhoca : introdução do 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, por grupo nominal com pronome indefinido. O emprego desse pronome pode ser interpretado como uma estratégia que a criança encontra para diferenciar esse personagem do personagem principal.

2. ela : vide observações no 4º. elemento da 1ª. cadeia anafórica.

3. dela : vide observações no 4º. elemento da 1ª. cadeia anafórica.

4. eles : vide observações no 5º. elemento da 1ª. cadeia anafórica.

6. as duas minhocas : vide observações no 11º. elemento da 1ª. cadeia anafórica.

7. uma : vide observações no 12º. elemento da 1ª. cadeia anafórica.

Cris.

2ª. versão. - 1ª. cadeia anafórica

uma minhoca(*) **→ de Tuca → Tuca → Tuca → Tuca → eles**(*) **→ de Tuca → da minhoca**(*) **→ Tuca → Tuca**(*) **→ seu → Tuca** (no texto, em negrito)

2ª versão. - 2ª. cadeia anafórica

otra minhoca(*) → **ela** → **Fafá** → **dela** → **eles**(*) → **a Fafá** → **Fafá** (no texto, sublinhado)

A minhoca e o papagaio

1 . Era uma vez **uma minhoca** que se chama Tuca e um papagaio.#

2 . O papagaio era muito mal. #

3 . O papagaio pintou o rabinho **de Tuca**. #

4 . Veio otra minhoca que se chama Fafá #

5 ela ficou apaixonada pelo **Tuca** #

6 . Fafá gostou de **Tuca** e **Tuca** gostou dela. #

7 . **Eles** ficaram apaixonados. #

8 . Já que o papagaio pintou o rabinho **de Tuca**

9 a Fafá ficou apaixonada pela a outra parte **da**

10 **minhoca** que o papagaio pintou. #

11 . **Tuca** ficou com siumes e ai **Tuca** mordeu

12 **seu** rabinho e ficou vermelho # e ai **Tuca** foi para

13 um lado e Fafá para outro lado. #

1. uma minhoca: grupo nominal com determinante indefinido empregado para introdução do 1ª. personagem, referente da 1ª. cadeia anafórica.

6. eles: pronome pessoal, masculino, plural, forma remissiva que estabelece relação com os referentes da 1ª. e da 2ª. cadeias anafóricas. Note-se que muito embora o nome *a minhoca* (nos dois casos) seja de gênero único mas gramaticalmente feminino, o pronome

é masculino, uma vez que entende-se que Tuca e Fafá, nomes atribuídos ao primeiro e terceiro personagens, respectivamente, formam um casal.

8. da minhoca: repetição não necessária do grupo nominal, visto que o segmento em que consta esta forma remissiva seria perfeitamente compreensível sem ela.

10. Tuca: repetição abusiva do nome uma vez que no mesmo segmento, anteriormente, há essa forma remissiva.

Cris.

2ª. versão. - 2ª. cadeia anafórica

1. otra minhoca: grupo nominal com determinante indefinido, empregado para introdução do 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica.

5. eles: vide observações no item 6, da 1ª. cadeia anafórica.

Dois são os problemas observados quando do confronto entre as duas versões do texto de Cris.: o principal deles é a possibilidade de ambigüidade de referência, na 1ª. versão; o outro é a repetição não necessária de grupo nominal (1ª. versão) ou nome (2ª. versão).

Com a estratégia de dar nome aos personagens, o problema de se estabelecer adequadamente as relações entre as formas remissivas e seus respectivos referentes foi solucionado. As repetições não necessárias foram mantidas. Esse dado, no entanto, não nos impede de afirmar que o texto, em 2ª. versão, é estruturado de forma que há uma

identificação clara dos personagens e possibilidades para uma compreensão adequada dos eventos presentes no livro.

2ª. Seção: Descrição do processo de produção e análise das situações interativas presentes nesse processo.

Nesse momento, nos propomos a realizar duas tarefas : 1.) descrever, passo-a-passo, o processo de produção das segundas versões das narrativas, especificando as condições em que as alterações foram efetuadas, destacando a seqüência dessas alterações no texto e os elementos sobre os quais incidiram as interferências que as desencadearam, e, 2.) analisar as situações interativas que resultaram nas alterações presentes nas 2ª. versões das narrativas. Com esse propósito, estaremos identificando a.) os problemas que são colocados à criança quando da construção de cadeias anafóricas, e, b.) a(s) estratégia(s) encontrada(s) pela criança para a resolução de possíveis problemas (ambigüidade e repetições desnecessárias, basicamente) nessas cadeias.

Ju.

Podemos observar, na primeira versão da narrativa, que Ju. atribui papel principal à cobra designada, por nós, personagem principal ou primeiro personagem.

A estratégia escolhida para identificação dos personagens e resolução dos possíveis problemas de ambigüidade foi a utilização do nome próprio. Essa estratégia permitiu os acréscimos dos nomes Roberto e Maria, as substituições do pronome pessoal 3ª. pessoa pelos nomes e as substituições do grupo nominal a cobra, igualmente pelo nome. Como essa estratégia manifesta-se na produção da segunda versão é o que veremos a seguir.

A primeira alteração efetuada foi o acréscimo de « chamado Roberto ». Essa alteração foi desencadeada pelo questionamento que fizemos em relação ao emprego do pronome possessivo, terceira pessoa, masculino, singular (dele), estabelecendo relação tanto com o referente a cobra quanto com o pronome pessoal terceira pessoa, feminino, singular (ela), esse último, por sua vez, anaforizando o grupo nominal.

A primeira proposta da criança foi substituir o pronome feminino por masculino. Teríamos, nesse caso, « Era uma vez uma cobra. Ele esta dormindo. » A partir dessa proposta, novo questionamento foi feito, incidindo, dessa vez, sobre a relação entre o artigo indefinido feminino, (uma cobra) e o pronome pessoal masculino. Diante desse questionamento, a criança propôs a estratégia que passou a ser empregada em toda a seqüência da narrativa : a utilização do nome para os personagens.

O episódio em que essas alterações foram sugeridas e efetivadas, transcrito a seguir, aponta-nos para a relevância da situação interativa na construção/refacção do texto. Isto porque, em primeiro lugar, anterior à intervenção, não há, por parte da criança, a percepção de que o referido pronome pode anaforizar tanto o primeiro quanto o segundo personagem. Para a criança, há clareza de que o pronome possessivo tem como referente o primeiro personagem. Decorrente desse primeiro apontamento temos que, em segundo lugar, a condição proposta na interação exigiu e proporcionou à criança a possibilidade de reflexão de que, dentre os recursos disponíveis na língua (e, aqui, considere-se especificamente aqueles responsáveis pelo estabelecimento das cadeias anafóricas) existem aqueles que, dados o contexto, o cotexto e a modalidade de produção da atividade de linguagem, são necessários no sentido de possibilitarem uma compreensão apropriada dos eventos da

estória.

Ainda em relação a esse episódio, gostaríamos de chamar a atenção para o argumento apresentado pela criança (cf. turno 56) no sentido de que a relação entre o pronome e o referente é permitida uma vez que o referente (no caso, a cobra) é o tema principal da estória.

Confira a transcrição do episódio: [7]

10º. episódio : sobre o emprego do pronome possessivo - dele - e a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego.

53. (...) { *Veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele. No rabo dele*, quem? Do papagaio?

54. **Ju.** Não, da cobra !

55. **P.** E como a gente sabe que quer... que esse dele quer dizer da cobra?

56. **Ju.** Ah! Porque eu tô falando mai dela do que do papagaio, uai. Então ela tava dormindo, daí veio o papagaio pintou o rabo nele, dele.

57. **P.** Ah! Mas você disse ela estava dormindo!

58. **Ju.** Aí vai ter que mudar!

59. **P.** Como que pode ficar?

60. **Ju.** Ele estava dormindo e veio um papagaio e pintou uma cara no rabo/ da cobra, da ... dele.

61. **P.** Dele? Você vai mudar esse ela , então?

62. **Ju.** Um, hum ! (Balança a cabeça, afirmativamente)

63. **P.** *Era uma vez uma cobra.* Aí vai ficar: ele estava dormindo? Aí fica legal?

64. (Balança a cabeça, afirmativamente)

65. **P.** *Era uma vez uma cobra. Ele estava dormindo.* Esse ele vai, vai querer dizer que essa é uma cobra. Vai dar certo?

66. **Ju.** Ah! Vai ficar meio estranho mas, mas não é, mas é mulher, que vem uma namorada, então ...

67. **P.** Ah! Então, como é que a gente pode pode fazer prá outra pessoa, outra criança, outra pessoa que for ler, saber que esse aqui não é a mulher?

68. **Ju.** Hum...

69. **P.** Porque tá dizendo que é ela, uma cobra?!

70. **Ju.** Só se eu inventar um nome prá cobra!

71. **P.** Pode ser. A gente pode inventar um nome prá cobra! Como pode chamar?

72. **Ju.** Roberto.

73. **P.** Então, tá!

Confrontando o mesmo segmento nas duas versões temos, então:

"Era uma vez uma cobra. Ela esta dormindo veio um papaganho e pintou uma cara no rabo dele." (1ª. versão)

"Era uma vez uma cobra chamado Roberto. Ele estava dormindo veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele." (2ª. versão)

A alteração do tempo verbal foi feita sem nossa interferência.

---

7 Confira as convenções empregadas para transcrição no Anexo II.

Seguindo as alterações, considerando-se a ordem de suas apresentações nas narrativas, temos a substituição do pronome possessivo, primeira pessoa, feminino, singular, (sua) por grupo nominal expandido (a namorada de Roberto) e a substituição do pronome pessoal, terceira pessoa, plural, pelos nomes Roberto e Maria, essa última, realizada após decisão da criança no sentido de atribuir um nome ao terceiro personagem. Vejamos os segmentos, antes e após as alterações apontadas acima:

"Veio sua namorada e eles converssaro." (1ª. versão)

"Veio a namorada de Roberto e Roberto e Maria converssaram." (2ª. versão)

Essa decisão, no entanto, acarretou um problema, apontado por nós. Até então, não há qualquer indicação de que a namorada de Roberto é Maria. Esse dado foi colocado à criança, o que desencadeou a alteração seguinte, qual seja, a substituição do grupo nominal expandido (« a namorada de Roberto ») por pronome possessivo, seguido de namorada (voltando, portanto, à situação proposta na 1ª. versão), acrescido, no entanto, do nome próprio Maria. Essa opção faz com que haja repetição desnecessária do grupo nominal Roberto e Maria, colocado anteriormente, em substituição ao pronome pessoal.

A versão final deste segmento ficou, então, da seguinte maneira:

"Veio sua namora Maria e Roberto e Maria converssaram."

No segmento seguinte, há, assim como no anterior, alterações que resultaram em

uma versão intermediária entre a 1ª. e a 2ª. versão. A primeira alteração foi a substituição do pronome pessoal, 3ª. pessoa, pelo nome (ela - Maria), seguida pela substituição do sintagma preposicional (nele), por em Roberto e, novamente, substituição do pronome pessoal, 3ª. pessoa, feminino, por nome próprio. Questionada sobre a repetição do nome próprio Maria , a criança opta por substituí-lo pelo pronome pessoal. A interferência seguinte recaiu sobre o emprego do pronome adjetivo indefinido (outra cara). Aqui, houve sua substituição por grupo nominal expandido. O acréscimo do pronome pessoal, a seguir, deu-se sem interferência nossa.

Retomando esse segmento, temos, na primeira versão :

"quando ela ia dar um beijo nele ela viu a outra cara e se apaixonou".

Na versão intermediária, temos:

"quando Maria ia dar um beijo em Roberto Maria viu a outra cara e se apaixonou"

E, por fim:

"Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ela viu a cara que o papagaio pintou e ela se apaixonou."

A leitura da transcrição do episódio em que os eventos acima estão presentes mostra-nos, além das observações apontadas, um dado relevante sobre a repetição não necessária do nome e a justificativa da criança para o emprego dessa estratégia. Entendemos

que a repetição a que nos referimos acima, observada também em outros contextos da narrativa, pode ser decorrente do procedimento adotado. A justificativa apresentada no turno 196, abaixo, atesta essa afirmação. Vejamos. No curso da interação, há indicações anteriores de que o pronome ocasiona, por vezes, ambigüidade de referência. Nesses casos, houve sua substituição pelo nome. No contexto que estamos analisando neste momento, a criança opta por efetuar a substituição do pronome por nome, não observando, no entanto, que em determinadas ocorrências, inclusive nesta, o emprego do pronome não resulta em problemas para identificação do referente. Nossa intervenção, nesse contexto, objetivou chamar a atenção para esse dado, o que, parece-nos, resultou na opção pelo pronome pessoal, em substituição ao nome.

Entendemos, ainda, que a manutenção, no segmento seguinte, do pronome pessoal, ou seja, a não proposta de substituir o pronome por nome, decorreu das situações interativas nesse episódio.

A transcrição dessas situações, a seguir, ilustram as observações acima.

18º. episódio : sobre a repetição desnecessária do nome Maria.

188. **P.** O Ju. Você acha que precisa repetir esse Maria aqui? (2ª. ocorrência de Maria no segmento) Ó :*Quando Maria ia dar um beijo em Roberto Maria viu a outra cara.* Você acha que precisa repetir esse Maria? Ou você pode tirar Maria e escrever uma outra palavra que dê para entender que é Maria?

189. **Ju.** (?)

190. (+++)

191. **P.** *Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ...*

192. **Ju.** *Maria viu a outra cara.* Eu acho que para mim está bom.

193. **P.** Precisa repetir o Maria?

194. **Ju.** Ah! Eu acho que sim. Senão eles não vão entender. Eu não sei que outra palavra por... (?)

195. **P.** Então eu vou falar outra prá você e você vê qual que fica melhor, tá? *Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ela viu a outra cara.*

196. **Ju.** É era o que eu tava pensando. Só que eu acho que ... eu acho que... eu pensei que você ia falar que ia ficar estranho de entender.

197. **P.** Não! Eu acho que... Você tem que pensar assim: será que dá para entender? Se dá para entender, a gente coloca. Se não dá, a gente muda. Lembra que eu te falei no começo. Eu não vou falar para você que está certo nem que está errado. Eu vou só querer saber se dá para a gente entender. Se der prá gente entender, deixa como está, se não der a gente pode mudar.

198. **Ju.** Ah! Então eu vou por ela.

199. **P.** Ela, dá para entender?

200. (Ju. balança cabeça, afirmativamente)

201. **P.** Então ...

202. (Ju. apaga Maria e escreve **ela** - fala enquanto escreve: **viu a outra cara**.

203. **P.** ..... viu a outra cara. Dá para entender, não dá? Ó: *Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ela viu a outra cara.*}

A substituição seguinte é decorrente da estratégia geral adotada pela criança. O grupo nominal é substituído por nome próprio. Em conseqüência, houve a concordância do adjetivo, passando de feminino para masculino. Vejamos:

"A cobra ficou furiosa ... " (1ª. versão)

"Roberto ficou furioso ..." (2ª. versão)

Retomando, resumidamente, as colocações anteriores, podemos observar que o emprego do nome próprio para caracterizar os personagens resulta em uma narrativa qualitativamente superior. Isso porque as relações entre as formas remissivas e os respectivos referentes, problemáticas em alguns segmentos da 1ª. versão, tornam-se construídas de maneira que o leitor não encontra dificuldades em estabelecer a relação pertinente entre esses elementos das cadeias anafóricas.

Je.

Em Je. temos, como característica principal, o acréscimo, à 1ª. versão, de grupos nominais expandidos ou de orações cujos conteúdos proporcionam uma identificação adequada dos personagens e uma compreensão da cadeias anafóricas estabelecidas. Acrescente-se a esse recurso o emprego de « cobro » e « cobra ».

Observamos, no entanto, que mesmo a 2ª. versão apresenta problemas com relação ao gênero dos personagens. Vejamos.

Na 1ª. versão temos : 1) a cobra que estava dormindo ; 2) a « outra parte dela », pintada pelo papagaio e, 3) « o cobro » que chegou. Temos, portanto, gênero feminino, não definição do gênero e gênero masculino, respectivamente. Na 2ª. versão temos : 1) a cobra que estava dormindo ; 2) « a outra parte dela como uma carinha » e, 3) « o cobro » que chegou. Continua, portanto, gênero feminino, não definição de gênero e gênero masculino. Ocorre que houve acréscimo, em dois contextos, na segunda versão, da oração reduzida de gerúndio ("pensando que era um outro cobro"), referindo-se à cobra pintada pelo papagaio. No primeiro contexto é « o cobro » que pensa que o rabo pintado pelo papagaio era « um outro cobro ». No segundo, é a cobra cujo rabo foi pintado pelo papagaio. Ocorre que, a cobra pintada pelo papagaio desperta interesse na cobra que chegou (« o cobro »). Dessa forma, a oração reduzida de gerúndio acrescentada deveria ser : « pensando que era uma outra cobra », visto que « o cobro » se apaixonou por ela. Je., no entanto, parece não se dar conta dessa situação.

Vejamos, agora, como se efetuaram as alterações.

Observamos que elas seguiram a seqüência linear do texto e as nossas interferências.

A primeira decisão de alteração deu-se no contexto de nosso questionamento sobre o emprego do artigo definido, na introdução do segundo personagem (a arara). Je. justifica sua opção argumentando que se empregasse o artigo indefinido (no caso, *uma* arara) o personagem seria feminino, o que não era o caso. Apontamos, então, que o mesmo poderia acontecer com o artigo definido. A criança propôs, então, substituí-lo por masculino, ficando, então, *o arara,* mesmo demonstrando que entendia não ser essa uma escolha adequada. Em seguida, opta por substituir o grupo nominal a arara por o papagaio. Ao iniciar a escrita da 2ª. versão, Je. começou, evidentemente, pelo título. Percebendo a necessidade de alterá-lo, também, o fez. Sendo assim, mesmo que, na seqüência da escrita, o título tenha sido o primeiro elemento alterado, será considerado, aqui, como tendo sido o segundo. Seguem-se os segmentos em questão:

"aí chegou a arara e pintou ..." (1ª. versão)

"aí chegou o papagaio e pintou ..." (2ª. versão)

O elemento referencial seguinte - dela - por falha no procedimento, não foi submetido a questionamento.

A alteração seguinte foi o acréscimo de « como uma carinha ». Esta alteração deveu-se ao nosso questionamento em relação à pintura que o papagaio fez na cobra. O segmento, em 2ª. versão, ficou da seguinte forma:

"... e pintou a outra parte dela e quando ela acordou.."

"... e pintou a outra parte dela como uma carinha e quando ela acordou ..."

Em relação ao emprego do pronome pessoal *ela*, ainda no segmento apontado acima, embora não tenha havido qualquer alteração em relação a esse emprego, gostaríamos de observar que na justificativa da criança há um dado que julgamos interessante: a recorrência a dados do cotexto como recurso para argumentar em favor da pertinência de seu emprego. No nosso entendimento, essa recorrência reflete a compreensão, por parte da criança, de que deve haver, na construção / compreensão do texto, a possibilidade de se estabelecer uma unidade temática e os recursos expressivos dos quais dispomos podem ser organizados a permitirem o estabelecimento dessa unidade. Na transcrição, a seguir, no turno 212, temos:

17º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ela.

{*E quando ela acordou* ... Ela quem, Je.?

208. **Je.** A cobra.

209. **P.** Da prá gente saber que é a cobra?

210. **Je.** Dá !

211. **P.** Porque que dá pra gente saber que é a cobra ? !

212. **Je.** Porque ela ... que é a ... ela acor/ é... a cobra, não... ela acordou ...

213. **P.** E como a gente sabe que esse ela aqui é essa cobra?

214. **Je.** Porque é cobra fêmea.

215. **P.** Então... Quando ela acordou... Porque é cobra fêmea? Tá! }

Na seqüência das alterações, temos, então, o acréscimo de oração. Essa alteração decorreu de nossa interferência , no sentido de solicitar de Je. uma explicação para o uso do pronome pessoal, 3ª. pessoa, plural (eles). Diante da condição exposta por nós de que o referido pronome poderia ter como referentes a cobra e o papagaio, Je. encontra uma solução para excluir o papagaio do contexto e, consequentemente, como um possível referente da forma referencial eles: acrescenta uma informação não constante no segmento que impede que o pronome anaforize o referente o papagaio. O diálogo que se estabeleceu nesse contexto e que desencadeou a solução encontrada pela criança foi o seguinte:

19º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, plural, como forma remissiva dos referentes da primeira e segunda cadeias anafóricas.

{ *Tinha um cobro e eles se ...*"

224. **Je.** "Apaixonaram."

225. **P.** "Se apaixonaram?"

226. **Je.** É!

227. **P.** Eles, quem?

228. **Je.** A cobra e o cobro.

229. **P.** Dá prá saber que é a cobra e o cobro? E se for o papagaio?

230. (Je. ri.)

231. **P.** E como que a gente sabe que esse eles quer dizer a cobra e o cobro?

232. **Je.** Porque ... tinha um cobro. O cobro chegou lá e os dois... (?)

233. **P.** Mas o papagaio também tá lá!

234. **Je.** Não! Ele tinha escondido!

235. **P.** Ah! Não tá escrito que ele está escondido!

236. (Pausa.)

237. **P.** Vamos ler, se está escrito. "*Era uma vez uma cobra que estava dormindo. Aí chegou o papagaio e pintou a outra parte dela como uma carinha. E quando ela acordou tinha um cobro.*" Certo? "*Aí eles se apaixonaram e... eles se apaixonaram.*" Eles, quem? Você falou que é a cobra e o cobro, não é isso?

238. **Je.** É.

239. **P.** E como é que a gente vai saber , se o papagaio ainda está aqui?

240. **Je.** É ... Pode escrever o papagaio escondeu atrás da moita.

241. **P.** Pronto. Jóia ! Então, antes de escrever isso, pode escrever que o papagaio se escondeu atrás da moita, né?

242. (Je. escreve: "**e o papagaio se escondeu atrás da moita.**"

243. **P.** "*E o papagaio se escondeu atrás da moita.*" }

A solução, apresentada no turno 240, - acréscimo de uma informação não presente na 1ª. versão, resultou em :

"... tinha em cobro e eles ..." (1ª. versão)

"... tinha um cobro e o papagaio se escondeu atras da moita ai ..." (2ª. versão).

Após essa solução, Je. retoma o segmento, para refacção, e pergunta-nos se poderia substituir o pronome pessoal por *o cobro e a cobra*. Mesmo com a solução proposta para evitar ambigüidade de referência, apresentada acima, a criança opta por substituir o pronome, como pode ser visto a seguir:

"... tinha um cobro e eles se apaixonados." (1ª. versão)

"... tinha um cobro e o papagaio se escondeu atras da moita ai o cobro e a cóbra se apaixonaram. (2ª. versão)

Seguindo a ordem das alterações, temos o acréscimo do elemento de ligação (então), decorrente da incorporação, pela criança, de nossa fala, visto que utilizamos, nesse contexto, o referido elemento por três vezes.

A substituição seguinte - de grupo nominal com pronome adjetivo indefinido, feminino, por grupo nominal com nome masculino (« o cobro ») - deu-se em decorrência do questionamento sobre o emprego do referido pronome.

Quando da refacção do segmento onde constam as alterações a que nos referimos acima, a criança efetuou, igualmente, as seguintes alterações : 1) substituição do pronome possessivo por grupo nominal ; e, 2) acréscimo de oração reduzida de gerúndio. Essas alterações foram, no entanto, efetuadas sem que Je. tivesse falado sobre elas anteriormente à escrita e sem que houvesse qualquer interferência de nossa parte.

O segmento em questão, na 1ª. versão da narrativa, está da seguinte forma:

"Aí a outra cobra viu o rabo dela.

Na segunda versão temos:

"Então, ai o cobro vio o rabo da cóbra pemsamdo que era um outro cobro.

Desse momento até o final da narrativa Je. efetuou as alterações sem que houvesse questionamento específico de nossa parte, isto é, sem qualquer questionamento que incidisse localmente nos elementos alterados. São as seguintes:

"Aí ela mordeu o própio rabo." (1ª. versão)

"Ai o cobro foi embora e a cobra ficou com raiva e mordeu o rabo dela mesma pemsamdo que era outro cobro."

Da.

Da., diferentemente de Ju. e Je., optou por uma estratégia que consiste em acrescentar um adjetivo indicativo de cor para promover a diferenciação dos personagens e para resolver, dessa forma, os problemas observados na 1ª. versão.

No que segue, procuraremos descrever como foram desencadeadas e efetuadas as alterações, em função da opção pela estratégia citada acima. Antes, porém, gostaríamos de observar que as alterações não seguiram a ordem linear do texto.

A primeira decisão de alterar a 1ª. versão da narrativa deu-se quando a criança foi questionada sobre o emprego do artigo indefinido na introdução do 2º. personagem (o papagaio). Nesse contexto, Da. propôs, primeiro, substituir o artigo indefinido pelo definido. Um novo questionamento foi feito por nós, de forma que a criança percebesse que o uso do artigo definido, como o próprio nome dele diz, caracteriza um personagem que, nesse caso, ainda não tinha sido introduzido na estória. Da. acrescenta, então, o adjetivo indicativo de cor. Essa estratégia, parece-nos, justifica, para a criança, o uso do referido artigo. Assim, temos:

"Veio um papagaio e pintou outra cara no rabo dela." (1ª. versão)

"Veio o papagaio verde e pintou outra cara no rabo dela. (2ª. versão)

Ainda em relação a esse segmento, houve questionamento sobre o referente do pronome possessivo (dela). Aqui, é importante observar que o argumento da criança para justificar o emprego do pronome, fazendo remissão ao cotexto antecedente, é um indicativo

de que em algum nível, no processo de construção do texto mobilizam-se operações que respondem pela organização da unidades lingüísticas ao mesmo tempo em que possibilitam a conservação / progressão das informações. Segue-se o episódio, para ilustração da observação acima:

12° episódio: sobre o emprego do pronome possessivo - dela - como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{*...outra cara no rabo dela.* Dela, quem ?

115. **Da.** Da minhoca.

116. **P.** E como é que a gente sabe que esse dela quer dizer a minhoca ? Porque que a gente pode escrever dela, não precisa repetir a minhoca ? Porque ?

117. **Da.** Porque eu escrevi o nome dela lá encima.

118. **P.** Você já escreveu o nome dela lá encima, né ? Tá jóia ! }

A alteração seguinte - substituição do pronome possessivo (dela) por grupo nominal expandido por pronome adjetivo indefinido (da outra minhoca) - foi decorrente de um diálogo entre nós e a criança no sentido de fazer com que a criança justificasse o emprego do pronome possessivo.

Da., durante a interação, propõe a substituição desse pronome por da minhoca. No entanto, quando na condição da produção escrita, acrescenta o pronome adjetivo indefinido. O segmento ficou, então, em versão intermediária, da seguinte forma:

"Depois veio outra minhoca a gostou dela." (1ª. versão)

"Depois veio outra minhoca e gostou da outra minhoca. (versão intermediária)

Observamos, no entanto, que o segmento em questão apresenta outras alterações. Essas, porém, serão abordadas posteriormente, posto que estamos obedecendo à ordem de alteração seguida pela criança.

No segmento seguinte, podemos observar a substituição do pronome pessoal (*ele*) por grupo nominal expandido por adjetivo indicativo de cor (*vermelha*). Procurando explicitar a quem se referia o pronome pessoal, a criança propôs substituí-lo por *minhoca vermelha*. Observamos que, também aqui, há uma versão intermediária do segmento. A versão final será retomada oportunamente, visto que estamos seguindo a ordem linear das alterações efetuadas.

Na primeira versão temos:

"Daí ele viu a cabeça que o papagaio vez e ele gosto ..."

Na versão intermediária esse segmento ficou como pode ser visto a seguir:

"Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio vez e ele gostou ..."

A alteração seguinte - supressão do pronome adjetivo indefinido e acréscimo do adjetivo indicativo de cor - segue a mesma estratégia empregada acima, qual seja, emprego

do adjetivo qualificativo para identificação/diferenciação dos personagens. Vejamos:

"E a outra minhoca vio e ficou nervosa." (1ª. versão)

"E a minhoca vermelha viu e ficou nervosa." (2ª. versão)

No que diz respeito à substituição do conectivo e, maiúsculo por minúsculo, presente no último segmento da narrativa, um dado bastante interessante pode ser observado no diálogo entre pesquisador e criança na tentativa da criança de justificar o emprego do pronome pessoal *ela*. Seguindo o proposto no procedimento, perguntamos à Da. se seria possível, para outra criança, entender que o pronome pessoal « queria dizer » a minhoca branca. Da. respondeu que não o seria e que precisaria mudar para « e ela mordeu o rabo dela mesma » mas « só com letra minúscula ». Assim, substituiu o E por e. Em seguida, justificando o emprego de *dela mesma* , diz que as outras crianças « vão saber que é branca porque tá na mesma frase ». Entendemos que a criança, empregando o e, agrupa dois segmentos no primeiro dos quais há claramente a identificação do personagem. Parece-nos, portanto, que a alteração foi feita considerando, já, o agrupamento dos dois segmentos. Vejamos:

1°.) a transcrição:

25° episódio: sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ela – como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{ *E ela mordeu o rabo dela mesma. E ela, ela,* quem ?

205. **Da.** A minhoca vermelha. Oh ! Branca !

206. **P.** A minhoca branca. Dá prá gente entender que é a minhoca branca ?

207. **Da.** Ahn ?

208. **P.** Porque aqui, ó, *e a minhoca branca viu e ficou nervosa.* Aí vai seguir *e ela mordeu o rabo dela mesma.* Dá pra gente entender que esse ela é a minhoca branca ?

209. (Pausa)

210. **Da.** Não dá.

211. **P.** Não dá ? Vamos ler aqui, Ó : *Daí a minhoca ... daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e ele gostou. E a minhoca branca viu e ficou nervosa. E ela mordeu o rabo dela mesma.* Fica assim ? Dá prá entender ou ou precisa mudar esse ela ?

212. **Da.** Precisa mudar.

213. **P.** Prá que ?

214. **Da.** Colocar : e ela mordeu o rabo dela mesma.

215. **P.** Mas, aí você vai fazer igual, então. *E ela mordeu o rabo dela mesma.*

216. **Da.** Só com letra minúscula.

217. **P.** É ?

218. (Da. afirma, com a cabeça)

219. **P.** Então, tá ! Então pode fazer.}

2°.) os segmentos antes e após a refacção:

" (...) vio e ficou nervosa.

E ela mordeu o rabo dela mesma." (1ª. versão)

"(...) vio e ficou nervosa e ela mordeu o rabo dela mesma." (2ª. versão)

Após a « conclusão» da refacção da narrativa, propusemos sua leitura. Apontamos, no entanto, que mesmo a versão resultante das alterações apresenta alguns dados que podem ser repensados. Sendo assim, pergunta à criança a quem se refere o pronome pessoal ele, empregado na 7ª. linha da versão intermediária, observando que outra criança poderia pensar que é o papagaio. Da. propõe, então, a repetição (desnecessária) do grupo nominal expandido. Aqui, caberia a substituição do pronome pessoal, masculino por feminino para resolução da ambigüidade. Retomando os segmentos presentes em contexto anterior temos:

Na primeira versão:

"Daí ele viu a cabeça que o papagaio vez e ele gosto ..."

Na versão intermediária esse segmento ficou como pode ser visto a seguir:

"Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio vez e ele gostou ..."

Na versão final (2ª. versão) o segmento é o seguinte:

"Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio vez e a minhoca vermelha gostou.

Propusemos, novamente, uma releitura na narrativa. No segmento « Depois veio outra minhoca e gostou da outra minhoca », há um novo questionamento. Da. propõe a

substituição do pronome adjetivo indefinido (outra), 2ª. ocorrência, por adjetivo indicativo de cor (branca). Sendo assim, o segmento foi alterado para:

"Depois veio outra minhoca e gostou da minhoca branca.

Uma nova retomada da narrativa é feita por nós. Nesse contexto, como o adjetivo indicativo de cor (branca) é empregado pela primeira vez e relacionado ao primeiro personagem, sem que, no entanto, isso tivesse sido explicitado no cotexto antecedente, dirigimos nossa intervenção no sentido de fazer com que a criança percebesse esse fato. Em conseqüência, Da. propõe o acréscimo do mesmo adjetivo no contexto de introdução do personagem principal, ficando, portanto, :

"Era uma vez uma minhoca branca sozinha."

Por fim, houve acréscimo do adjetivo indicativo de cor (vermelha) na 4ª. linha, versão intermediária. quando da releitura da narrativa, considerando as alterações efetuadas. Esse acréscimo decorreu de uma observação nossa no sentido de fazer com que a criança percebesse que havia sido escrito « daí a minhoca vermelha viu a cabeça ... » sem que, no entanto, houvesse, anteriormente, qualquer sinalização para que o interlocutor soubesse o referente dessa forma remissiva. Da., então, propõe acrescentar o adjetivo quando o personagem é introduzido.

A versão final do segmento em que constam as alterações em questão é a seguinte:

"Depois veio outra minhoca vermelha e gostou da minhoca branca."

Ainda em relação ao processo de refacção da narrativa de Da. há uma particularidade que julgamos importante ressaltar. Trata-se de um processo em que as situações de interação foram propiciando alterações que, por sua vez, foram sendo efetuadas em um seqüência diferenciada da seqüência linear do texto. Houve necessidade e condições de se retomar, por várias vezes, o texto ou segmentos dele, de se repensar sobre a adequação ou não do emprego de elementos que participam em sua organização, enfim, de se mobilizar operações cognitivo-discursivas que resultaram na construção, na e através da interação, de um texto que oferece condições mais apropriadas para a atribuição de sentido(s) condizente com os eventos ilustrados no livro.

Ma.

Comparando a 1ª. versão da narrativa com a refacção, ou, 2ª. versão, o aspecto que mais sobressai é a utilização - acréscimo - de um adjetivo para caracterizar / diferenciar os personagens. Observamos, ainda, que todos os itens continuativos iniciando um segmento foram suprimidos. Ocorreu, no entanto, que a 1ª. ocorrência dessas supressões foi desencadeada por nossa interferência. A partir de então, todas as demais supressões foram decididas pela criança, sem que houvesse necessidade de um questionamento relacionado à pertinência ou não do emprego do item continuativo. O mesmo ocorreu com a questão do emprego do adjetivo ; os quatro últimos acréscimos desse elemento deram-se no processo de refacção, sem nossa interferência. No que segue, descreveremos, passo-a-passo, essas alterações.

O título da narrativa passou de singular para plural na folha da 1ª. versão. Houve somente o acréscimo do s ao artigo e ao nome. Justificando sua escolha, Ma. diz que havia « bastante cobra » na estória.

O processo de produção da 2ª. alteração apresenta a seguinte particularidade : na condição de justificar o emprego do artigo indefinido, Ma. propõe sua forma plural (umas) mantendo o nome no singular. Essa opção mostra-se inadequada, uma vez que não há a concordância nominal. Perguntamos, então, de qual cobra, de quantas cobras Ma. estava falando naquele momento da proposta de escrever umas cobra. Lemos o segmento com a alteração proposta e Ma., no processo interativo, paralelamente à leitura de umas cobra fala

duas cobras. A criança decide, então, apagar o artigo indefinido e diz que vai substituí-lo por duas cobras. Na refacção do texto escreve, então, duas cobras.

"Era uma vez uma cobra." (1ª. versão)

"Era uma vez duas cobras." (2ª. versão)

Considerando-se essa alteração, nossa interferência em relação ao pronome pessoal, presente no segmento seguinte, procurou mostrar a inadequação no uso desse pronome como forma referencial do referente duas cobras. Ma., então, propõe a estratégia principal por ele adotada para resolução dos problemas da 1ª. versão, qual seja : o recurso ao grupo nominal expandido por adjetivo, em substituição ao pronome pessoal. Na refacção, porém, escreve o segmento com uma outra alteração, além da proposta , acrescentando o pronome possessivo.

Quando da refacção, o segmento ficou:

" ... combinou com o namorado de para encontrar com ela. "

Considerando que, antes de escrever, Ma. havia falado como ficaria o segmento, ou seja, com o pronome possessivo *dela*, interpretamos o de como um erro de grafia na escrita desse pronome. Perguntou, então, para a criança e esta apaga o de e escreve dela.

Temos, então:

"Um dia ela combinou com o namorado para encontrar com ela." (1ª. versão)

"Um dia a cobra femia combinou com o namorado dela para encontrar com ela. (2ª. versão)

A supressão do elemento de ligação (conectivo fraco) é a alteração seguinte. Conforme observado anteriormente, a opção por suprimi-lo nesse contexto fez com que, nos demais segmentos onde se observa a mesma condição, a criança adotasse essa mesma estratégia sem questionamento nosso.

Seguindo a ordem das interferências, observamos na alteração imediatamente posterior, novamente a substituição do pronome pessoal, 3ª. pessoa, por grupo nominal expandido por adjetivo. Essa alteração resulta em repetição desnecessária do grupo nominal; não há outro referente a ele ligado senão a cobra fêmea.

"E passou cinco minutos e ela dormil." (1ª. versão)

"Passou cinco minutos e a cobra femia dormil." (2ª. versão)

Conforme observado anteriormente, a supressão do elemento de ligação deu-se sem nossa interferência.

A interferência seguinte recaiu sobre o emprego do advérbio de lugar (lá) . A criança optou por substituí-lo pela expressão circunstancial locativa. Na refacção desse segmento Ma. escreve até « e pintou o rabo ... ». Interrompe, então, a escrita e pergunta-nos se segue como na 1ª. versão, ou seja, se escreve o pronome possessivo *(dela)* ou se substitui esse pronome pelo grupo nominal (*da cobra fêmea*). Questionado sobre a possibilidade de se

identificar o referente com o emprego dessa forma remissiva Ma. afirma que é possível saber que o pronome possessivo está relacionado à cobra fêmea e opta por mantê-lo. Esta opção pode ser interpretada como decorrente de dois dados: 1.) o procedimento adotado propiciou à criança uma reflexão sobre as possibilidades de uso de determinados recursos lingüísticos (no caso, de recursos que participam na composição de cadeias anafóricas) e, 2.) do fato de que, neste mesmo segmento, há um grupo nominal (*a cobra femia*) como forma remissiva do mesmo referente do pronome. O segmento, em 2ª. versão, ficou:

"O papagaio muito sapeca foi aonde a cobra femia estava e pintou o rabo dela."

O episódio onde desenvolveu-se a alteração acima é o seguinte:

15º. episódio : sobre o emprego do pronome possessivo dela, 4º. segmento.

{276. **Ma.** ... *da cobra fêmea*. Ou *dela*?

277. **P.** O que que você acha? Se você escrever dela dá prá entender que é a cobra fêmea?!

278. **Ma.** Dá.

279. **P.** Dá? Então, pode escrever dela!

280. (Ma. escreve: "dela")

281. **P.** "... *e pintou o rabo dela*..." Pronto. }

O questionamento seguinte recaiu sobre o emprego do pronome possessivo, no 5º.

segmento. Ma. propõe a substituição do referido pronome pelo grupo nominal. Observe-se, no entanto, que a substituição proposta resulta em repetição não necessária do grupo nominal, uma vez que não há senão a possibilidade de se estabelecer uma relação entre o pronome e a forma remissiva em questão, que, por sua vez, anaforiza *duas cobras.* Temos, então:

"O namorado dela chegou e não sabia qual ..." (1ª. versão)

"O namorado da cobra femia chegou e não sabia ..." (2ª. versão)

Questionado sobre o emprego do pronome interrogativo - qual - Ma. acrescenta o nome cobra. O segmento ficou, então:

"O namorado da cobra femia chegou e não sabia qual cobra namorava ..." (2ª. versão)

Ocorre que, até então, não há qualquer indicação, para o interlocutor, de que o papagaio pintou o rabinho da cobra fêmea em forma de carinha e de que seu namorado pensou que a pintura feita pelo papagaio fosse uma outra cobra. O acréscimo do nome, então, deixa a possibilidade de interpretação de que existe uma outra cobra, além da cobra fêmea e de seu namorado. Não há pistas para que o leitor possa identificar que a "escolha" do "namorado da cobra" poderia ser ou a cobra fêmea ou o rabinho pintado pelo papagaio.

No segmento seguinte, temos a utilização do pronome pessoal masculino tendo como referente o namorado da cobra, introduzido no segmento anterior. Apesar da proximidade entre o pronome e uma outra forma remissiva anaforizando, igualmente, o referente *o*

namorado da cobra e da possibilidade de se relacionar anaforicamente o pronome e o referente, visto que ambos estão no masculino, a criança efetua a substituição do pronome masculino por grupo nominal expandido por adjetivo masculino. Essa alteração pode ser decorrente: 1.) do procedimento adotado, 2.) da estratégia principal escolhida pela criança para especificação dos personagens, 3.) da não compreensão, por parte da criança, de que é possível e, por vezes, desejável, o emprego de pronomes como recursos expressivos na construção do texto, e, mais especificamente, das cadeias anafóricas.

Note-se que, em um contexto anterior (15°. episódio, acima), a criança admite a manutenção de um pronome possessivo onde, se prevalecesse a estratégia adotada no episódio que nesse momento analisamos, haveria a possibilidade de sua substituição por grupo nominal. Merece uma investigação específica essa certa "oscilação" entre o emprego o pronome e da forma remissiva. [8] No momento, fazemos a hipótese de que a reflexão exigida a partir do procedimento adotado pode favorecer a constituição de operações cognitivo-discursivas até então não emergentes.

Ainda em relação a esse episódio, apontamos que o turno 323 reflete um posicionamento da criança em relação ao emprego do pronome pessoal que merece atenção. Nesse turno, temos que a justificativa para a substituição desse pronome (*"Também, também poderia ser o papagaio".)* envolve uma reflexão que sinaliza para a possibilidade de que essa forma remissiva anaforize mais de um referente. Essa hipótese, no entanto, não é viável visto que : 1) nesse contexto, o namorado da cobra é que ocupa posição principal,

8 Esse mesmo dado poderá ser observado no episódio de número 29 (ver Anexo - transcrições, no final deste trabalho) onde, após uma situação interativa em que houve identificação de repetição abusiva do grupo nominal e onde expusemos uma possibilidade de resolução desse problema, há substituição do grupo nominal por pronome possessivo.

o que pode ser confirmado com a leitura do segmento imediatamente anterior (5°. segmento); 2.) o papagaio não poderia namorar com a cobra.

Também relativamente a esse dado, observamos que há, pela 1ª. vez, o emprego da forma remissiva *a cobra macho*.

A apresentação dos segmentos nas 1ª. e 2ª. versões e a transcrição do episódio onde constam as situações interativas que se desenvolveram no contexto de produção da 2ª. versão, podem ilustrar a alteração efetuada pela criança e o processo de seu desencadeamento.

- Os segmentos:

"Ele foi lá e namorou a cara serta." (1ª. versão)

"A cobra macho foi lá e namorou a cara serta."(2ª. versão)

- A transcrição:

19º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ele - como forma referencial relacionada ao referente da segunda cadeia anafórica.

313. **P.** Ó: "*ele foi lá e namorou a cara certa.*" Ele, quem é Ma.?

314. **Ma.** Cobra! A cobra. O ... A cobra ... A cobra macho.

315. (+++)

316. **P.** Foi a cobra macho?

317. **Ma.** Ou o ?!

BIBLIOTECA CENTRAL

318. **P.** O cobra macho? Tá! Mas aqui, ó, vamos ver! Quer ver, ó:"*Era uma vez duas cobras. Um dia a cobra fêmea combinou com o namorado dela para encontrar com ela. Passou cinco minutos e a cobra fêmea dormiu. O papagaio muito sapeca foi aonde a cobra fêmea estava e pintou o rabo dela. O namorado da cobra fêmea chegou e não sabia qual cobra namorava. Aí ele foi lá e namorou a cara certa.*" Esse ele aqui pode ficar assim? Dá prá gente entender que ele quer dizer que é o namorado da cobra?

319. **Ma.** (Pausa) Não!

320. **P.** Não dá prá entender?

321. (Ma. balança cabeça, negativamente)

322. **P.** Leia direitinho, então: "*O papagaio muito sapeca foi aonde a cobra fêmea estava e pintou o rabo dela. O namorado da cobra fêmea chegou e não sabia qual cobra namorava. Ele foi lá e namorou a cobra certa, a cara certa.*" Desculpe.

323. **Ma.** Também, também podia ser o papagaio.

324. **P.** Ah! Podia ser o papagaio, ele! Então, como é que você pode fazer prá a outra criança que for ler a sua estorinha entender que esse ele aqui, quem é esse ele?!

325. **Ma.** *A cobra.*

326. **P.** Qual?

327. **Ma.** *A cobra ... O cobra macho,*

328. **P.** Ó: *a cobra macho* ou *o cobra macho*, né? Então, como é que você vai escrever para entender?

329. **Ma.** Ah! Eu não sei se é *o cobra* ou *a cobra*!

330. **P.** Escreve do jeito que você achar que é. Não tem problema! Não tem problema nenhum, tá bom?!

331. **Ma.** Vou ter que fazer a estória inteira?

332. **P.** Nós estamos, nós estamos fazendo uma estória, Ma., do jeito que dê prá outra criança entender, né? Só que eu não tava querendo apagar essa aqui. Então, eu queria que as partes que você achar que precisa fazer diferente da que você fez, que a gente fosse escrevendo. Já tá terminando! Vamos? "*Ele foi lá e namorou a cara certa.*" Esse ele aqui vai ficar como?

333. **Ma.** *Cobra macho.*

334. **P.** Isso. }

Na seqüência do trabalho, lemos o segmento posterior. Ma., sem qualquer interferência, aponta que vai fazer a supressão do conectivo mas. No processo de refacção desse segmento, a criança, além de suprimir o conectivo, recorre à estratégia principal adotada: acrescenta o adjetivo fêmea ao nome cobra. Não há, no entanto, interferência nossa. Vejamos:

"Mas depois ele ficou apaichonado pelo o rabo da cobra." (1ª. versão)

"Depois ele ficou apaichonado pelo o rabo da cobra femia." (2ª. versão)

A alteração seguinte - supressão do item continuativo (e) - como já assinalado anteriormente, deu-se, igualmente, sem nossa interferência. Ainda nesse segmento, há o acréscimo do grupo nominal « da cobra fêmea » resultando em repetição não necessária. No diálogo entre nós e a criança, onde procurou-se mostrar essa repetição, propusemos, para avaliação por parte da criança, a substituição do grupo nominal por pronome possessivo.

Ma. aceita e efetua essa substituição. 9 As versões (1ª., intermediária e 2ª.) são:

"E o namorado da cobra namorou com o rabo." (1ª. versão)

"O namorado da cobra femia namorou com o rabo da cobra femia." (versão intermediária)

"O namorado da cobra femia namorou com o rabo dela. (2ª. versão)

As quatro alterações seguintes - duas supressões do elemento de ligação e dois acréscimos do adjetivo ao grupo nominal a cobra, foram sendo propostas pela criança no processo de releitura, sem nossa interferência. São os seguintes, os segmentos:

(9º.)

"E a cobra ficou nervosa e picou o próprio rabo." (1ª. versão)

"A cobra femia ficou nervosa e picou o proprio rabo." (2ª. versão)

(10º.)

"E a cobra ficou chorando e o rabo dela inchado." (1ª. versão)

"A cobra femia ficou chorando e o rabo dela inchado." (2ª. versão)

9 Trata-se do 29º. episódio, citado acima.

Ca.

Observamos, inicialmente, que há, na primeira versão, emprego abusivo do pronome adjetivo indefinido, o que vai resultar, na maior parte das ocorrências, em ambigüidade de referência.

A primeira alteração observada foi o acréscimo do título. Esse acréscimo, no entanto, deu-se na folha da primeira versão e foi decorrente de nossa pergunta sobre a colocação ou não de um título para a estória. Ca., então, escreve « A minhoca e o rabo ».

Gostaríamos de observar que tanto o personagem principal quanto o 2°. personagem foram introduzidos pelo artigo definido. Questionada sobre a possibilidade do emprego do artigo indefinido, a criança opta por manter o definido nas duas ocorrências. Dos diálogos estabelecidos nos contextos de emprego do artigo, é possível depreender que, na segunda ocorrência, a criança está atribuindo valor de numeral ao artigo indefinido. Na primeira, não há além da justificativa de que o artigo definido "combina mais".

O sétimo episódio, transcrito a seguir, ilustra o contexto de introdução do 2°. personagem.

7°. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - o papagaio - para introdução do segundo personagem.

{ *A minhoca estava andando. Até que o papagaio chegou.* Aqui também, o papagaio ou um papagaio ? (pausa)

55. **Ca.** Como ?

56. **P.** Aqui, ó : *até que o papagaio chegou.* É o papagaio ou/ ou poderia ser um papagaio chegou ?

57. **Ca.** Poderia, também, ser *um papagaio.*

58. **P.** É a mesma coisa você escrever um papagaio e o papagaio chegou ? !

59. **Ca.** Não.

60. **P.** O que que tem de diferente ?

61. **Ca.** Qui ... (?) (+++)

62. **P.** Leia na sua estória para ver se dá para você perceber. *A minhoca estava andando até que o papagaio chegou.* De outro jeito agora : *a minhoca estava andando até que um papagaio chegou.*

63. (Pausa)

64. **Ca.** (?) esse aqui, você fala assim que um papagaio chegou e não que o papagaio chegou.

65. **P.** E o que quer dizer um papagaio chegou ? Que é diferente de o papagaio chegou ? !

66. **Ca.** Quando você escreve um papagaio chegou ...

67. **P.** Ah !

68. **Ca.** Você escreve só um papagaio.

69. **P.** Am, ham !

70. **Ca.** Agora, o papagaio, significa que ... ele chegou, só !

71. **P.** Eu não entendi. Você poderia me explicar de outro jeito !

72. (Ca. concorda, com a cabeça)

73. **P.** Então, explica.

74. **Ca.** Deixa eu ver. Aqui (lendo o texto) *o papagaio chegou* ... (?) (Pausa) Deixa eu ver ! (Pausa)

76. **Ca.** A diferença é que um papagaio chegou, não o. Tá mostrando que o papagaio chegou. Agora, a gente escreve um papagaio chegou, dizendo que um só chegou.

77. **P.** Mas, o papagaio também não é um só ?

78. **Ca.** É ! Mais só que a gente fala que ele chegou. Mas a gente não escreve assim que um papagaio chegou. (Pausa)

79. **P.** Tá jóia. }

A alteração seguinte - substituição do pronome possessivo por grupo nominal - ocorreu em uma situação interativa em que procuramos chamar a atenção da criança para o fato de que o pronome possessivo poderia ter como referente *o papagaio*. A criança resolve, então, repetir o grupo nominal. Essa opção pode ser interpretada da seguinte maneira : a criança poderia substituir o pronome masculino por feminino. Com isso, ficaria descartada a possibilidade de se relacionar o pronome ao referente *o papagaio*. Ocorre, no entanto, que a opção pelo pronome masculino determina que o referente principal é uma cobra macho, o que pode ser confirmado posteriormente. Parece-nos que, para a criança, não foi possível encontrar uma outra alternativa em que ela pudesse manter o gênero do personagem principal sem, no entanto, precisar repetir o grupo nominal.

Os segmentos relacionados às observações acima são:

"A minhoca estava andano até que o papagaio chegou e ele teve uma ideia ele fez uma carinha no rabo dele. (1ª. versão)

"A minhoca estava andano até que o o papagaio chegou e ele teve uma ideia ele fez uma carinha no rabo da minhoca." (2ª. versão)

Na seqüência linear do texto temos a introdução do terceiro personagem - a minhoca que chegou - através do emprego do grupo nominal a minhoca. Novamente é introduzido um personagem pelo emprego de determinante definido e, nesta situação, com o dado suplementar de que é empregado o mesmo grupo nominal através do qual foi introduzido o primeiro personagem. Dessa forma, há a possibilidade de que o leitor considere que, em ambas as ocorrências, trata-se do mesmo personagem. Essa possibilidade foi colocada para Ca. . Buscando uma alternativa para superá-la, a criança opta por acrescentar o sintagma preposicional com valor de modo. Essa estratégia passa, a partir de então, a ser empregada com o objetivo de diferenciar os dois referentes. No segmento que estamos analisando, podemos observar que, mesmo com o acréscimo do sintagma preposicional, é possível interpretar que trata-se de um só referente. Nossa interferência procurou mostrar essa possibilidade à criança. Ca., então, opta por acrescentar o pronome adjetivo indefinido. O acréscimo desses dois elementos - o sintagma preposicional e o pronome indefinido - caracteriza o 3º. personagem. Vejamos:

"e a minhoca veio" (1ª. versão)

"e a minhoca veio com o lacinho na cabeça" (versão intermediária)

"e a outra minhoca veio com o lacinho na cabeça." (2ª. versão)

A transcrição a seguir ilustra a opção da criança em acrescentar o pronome adjetivo

indefinido:

15º episódio: retomada da questão do emprego do grupo nominal - a minhoca .

{158. **P.** Vamos ver se agora dá ? *A minhoca estava andano. Até que o papagaio chegou e ele teve uma idéia. Ele fez uma carinha no rabo da minhoca e a minhoca veio com um lacinho na cabeça.* (Pausa). Essa minhoca aqui é a mesma que essa ?

159. **Ca.** Como assim ?

160. **P.** *No rabo da minhoca ...e a minhoca,* a minhoca que veio com o lacinho na cabeça é outra minhoca ou é essa minhoca aqui ?

161. (+++) (Pa. lê seguindo com o lápis.)

162. **Ca.** Não. (Pausa) eu posso escrever assim : a outra minhoca veio ...

163. **P.** Ah, tá ! Então, tá. }

No segmento seguinte há um problema na primeira versão, qual seja : o emprego do pronome pessoal, plural, remetendo aos referentes *a minhoca* e *a outra minhoca* e a utilização do grupo nominal *o minhoco*, remetendo ao referente *a minhoca*. Da forma como a criança construiu esse enunciado entende-se que a minhoca, juntamente com a outra minhoca, namorou com ela mesma. Esse problema é colocado para Ca. e, na refacção, ela opta pelas seguintes alterações: a.) acréscimo do elemento de ligação (*e daí*), e b.) - alteração de todo o segmento, o que, seguindo Marcuschi, denominamos transposição. Assim, temos:

"eles começaram a namorar com o minhoco" (1ª. versão)

"e daí a minhoca que estava com o laço na cabeça comesou a namorar com o minhoco" (2ª. versão)

Segue-se o episódio onde essas alterações são propostas:

17º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - eles - e sobre a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego

{Agora vamos ver (?) seguir, né ? ... *e a minhoca veio ... Eles começaram a namorar. Eles começaram a namorar com a minhoca* ? Como é que é ? (?) *Eles começaram a namorar com a minhoca*. Eles, quem ?

169. **Ca.** Deixa eu ver. *A minhoca...*

170. **P.** *veio. Eles começaram a namorar com a minhoca.*

171. (Pausa)

172. **Ca.** Começaram ...

173. **P.** Eles, quem, que começaram a namorar ?

174. **Ca.** A minhoca e o minhoco.

175. **P.** A minhoca e o minhoco ? E aqui tá assim : *eles começaram a namorar com o minhoca* !

176. (Pausa)

177. **Ca.** Aí eu tenho que mudar !

178. **P.** Tem que mudar, né ? Então, como que você pode mudar ? ! Segue, lê nessa estória

prá você ver como você pode seguir então !

179. (Ca. lendo em voz baixa. « *ele teve uma idéia ele fez uma carinha no rabo da minhoca e a outra minhoca veio com o lacinho na cabeça* »)

180. **P.** Pronto. E agora ?

181. **Ca.** Eles ...

182. **P.** *Eles começaram a namorar/ com a minhoca.* Aí você vai ter que mudar, né ? Como é que você pode mudar ?

183. **Ca.** ... *com o lacinho na cabeça e* ...

184. (Ca. escreve e fala, simultaneamente : « **e** »)

185. **P.** An, ham !

186. **Ca.** Daí, daí ...

187. (+++)

188. **Ca.** daí a minhoca com o lacinho na cabeça co/ começou a namorar com a ... o minhoco.

189. **P.** An, ham ! Daí ... }

Seguindo a ordem de ocorrência das alterações temos o acréscimo do pronome pessoal e a substituição de *ficar junto* por um sintagma preposicional (*com o rabo dele*). Essas alterações foram efetuadas sem que Ca. falasse sobre elas, anteriormente à escrita. Na situação de interação, disse à pesquisadora que manteria o segmento tal como ele estava na 1ª. versão. Na refacção, no entanto, opta pelas alterações, sem nossa interferência. Temos, então:

"edai ela vio o rabo dele e ficou junto" (1ª. versão)

"e daí ela vio o rabo dele e ela ficou com o rabo dele" (2ª. versão)

No segmento seguinte ocorreu o mesmo que no anterior: a criança diz querer manter a 1ª versão e, na refacção, suprime a conjunção (mas) e o artigo indefinido. Questionada sobre essas alterações, Ca. opta por manter a conjunção. Seguem as versões: primeira, intermediária e segunda.

"mas so que ele era uma pintura" (1ª. versão)

"so que ele era pintura" (versão intermediária)

"mas-so que ele era pintura" (2ª. versão)

No segmento seguinte há a retomada do personagem principal pelo emprego do grupo nominal *o minhoco* como forma referencial. Nesse mesmo segmento observamos a substituição do nome feminino (minhoca) por masculino. Essa substituição foi feita por iniciativa da criança sem que houvesse questionamento de nossa parte. Note-se que não houve necessidade de substituir o pronome adjetivo que antecede o nome (de masculino para feminino) posto que, na primeira versão, há um problema de concordância : o pronome adjetivo já está no masculino, mesmo com o nome feminino.

A seguir, temos as duas versões, com as alterações efetuadas.

"e dai o minhoco comesou a morde a morde[10] o rabo pensando que era otro

10 Não estamos considerando está repetição por acreditarmos ter sido decorrente de uma distração por parte da criança.

minhoca" (1ª. versão)

"e dai o minhoco começou a morde o rabo pensando que era otro minhoco" (2ª. versão)

No último segmento podem ser observadas cinco alterações. Na primeira delas - acréscimo de oração relativa restritiva - observamos a utilização da estratégia empregada logo no início da refacção do texto para diferenciação dos personagens. Essa alteração foi feita sem nossa interferência.

Em relação à segunda alteração - supressão do elemento de ligação - observamos que ela deu-se somente no processo de escrita. Na situação interativa, Ca. não o suprime.

A alteração seguinte foi desencadeada por nossa interferência no sentido de pedir uma justificativa para o emprego do pronome pessoal e a identificação de seu referente. A solução encontrada pela criança foi sua substituição pelo grupo nominal masculino.

Temos, a seguir, o acréscimo de *embora,* realizado no processo de refacção da narrativa sem interferência nossa.

Por fim, a última alteração, acréscimo do artigo definido, pode ser interpretada como uma incorporação, pela criança, da forma com que lemos sua primeira versão. Nesta, Ca. havia escrito « co rabo doendo », o que pode ser interpretado como uma marca característica da linguagem falada. No entanto, quando da leitura desse segmento, lemos « com o rabo doendo ». Ca., então, quando da refacção, acrescenta o artigo e corrige o *com*. Seguem os segmentos e as alterações acima descritas:

"e daí a minhoca foi inbora e ele foi co rabo doendo" (1ª. versão)

"e daí a minhoca que estava com o laço foi inbora o minhoco foi inbora com o rabo doendo." (2ª. versão)

Retomando as observações acima, podemos notar que, em conseqüência do procedimento adotado, a criança propõe uma estratégia que possibilitou uma diferenciação entre os personagens. Essa estratégia, por sua vez, resultou em uma segunda versão em que os problemas observados na construção das cadeias anafóricas da 1ª. versão, - impossibilidade, em alguns contextos, de se estabelecer relações pertinentes entre as formas referenciais e os respectivas referentes foram, senão completamente resolvidos, ao menos, minimizados.

Pa.

Observamos, inicialmente, que as alterações foram efetuadas seguindo a ordem linear do texto.

Mantendo-nos na perspectiva de análise adotada em relação às narrativas anteriores, apresentamos, a seguir, uma descrição do processo de produção da reescritura da narrativa de Pa., destacando as alterações efetuadas. De uma forma bastante ampla, podemos dizer que o principal problema observado na primeira versão é o uso abusivo do pronome adjetivo indefinido acompanhando o nome *cobra* . Dizemos abusivo porque, em vários contextos de sua utilização, ele pode ser relacionado a mais de um referente textual, o que caracteriza ambigüidade de referência. Procurando resolver essa questão, Pa. propõe as alterações que passamos a descrever.

O acréscimo dos grupos nominais ao título da narrativa foi proposto no contexto de questionamento sobre o emprego do artigo definido na introdução do primeiro personagem. Perguntamos sobre a diferença entre o uso do definido e do indefinido. Pa. propõe, então, fazer a alteração no título. Escreve, então :

« A cobra e o papagaio e a outra cobra ».

Ainda em relação ao título, uma nova interferência foi feita recaindo, desta vez, sobre o uso do conectivo e, antecedendo o grupo nominal *o papagaio*. Pa. apaga o conectivo e o artigo definido e coloca vírgula. Apontamos o apagamento do artigo e ele é recolocado.

Retomando a questão do artigo definido na introdução do personagem principal, parece não haver, para a criança, diferença entre o emprego do determinante definido e do indefinido. No diálogo estabelecido nesse contexto é possível depreender que, o que importa é o nome que designa o personagem (no caso, *a cobra*). Nos turnos 88 à 90 entendemos que a fala da criança indica que o personagem (o referente) é o mesmo - "só no *uma* qui mudou." - , não importando o determinante do grupo nominal, se definido ou indefinido. Acrescente-se, ainda, o fato de que o referente *a cobra* está perfeitamente determinado no contexto, uma vez que o livro está presente na situação comunicativa.

A atitude da criança revela, em nosso entendimento, duas dificuldades: 1.) de assumir o papel de leitor de seu próprio texto, e, 2.) de compreender que, não tendo, o destinatário, acesso senão ao texto escrito, não podendo, portanto, recorrer ao livro, o referente lhe é desconhecido. Sendo assim, o texto escrito precisa conter as informações necessárias para que o destinatário possa ter uma representação adequada dos personagens.

Diante da possibilidade de manter ou não a 1ª. opção, Pa., no entanto, substitui o artigo definido por artigo indefinido. Temos, então:

- a alteração:

"A cobra estava dormindo" (1ª. versão)

"Uma cobra estava dormindo" (2ª. versão)

- a transcrição do episódio:

10º episódio : retomada do sexto episódio, sobre o emprego do grupo nominal - a cobra - para introdução do primeiro personagem.

{Agora vamos começar. *A cobra estava dormindo.* (?) *A cobra estava dormindo.* Eu perguntei pra você se aqui poderia ser *uma cobra estava dormindo. Uma* ... eu perguntei pra você se aqui pode ser, pode ser *a cobra estava dormindo* ou *uma cobra estava dormindo*. Qual que você acha que fica melhor ?

75. **Pa.** ..... *uma cobra estava dormindo.*

76. **P.** Uma cobra ?

77. (Pa. confirma, com a cabeça)

78. **P.** Porque que fica melhor ?

79. **Pa.** Ah ! Isso aí eu não sei !

80. **P.** Ah ?

81. **Pa.** Eu não sei. Eu não sei se fica melhor porque isso aí, isso aí da cobra tava dormindo (?), eu não sei fala, como é que (?)

82. **P.** Você fala assim, ó : *a cobra*. Ao invés de falar *a cobra,* eu perguntei pra você se poderia ficar, ao invés de *a cobra,* ficar *uma cobra,* no lugar de *a cobra* ? É a mesma coisa *uma cobra estava dormindo* e *a cobra estava dormindo* ?

83. (+++)

84. **Pa.** É.

85. **P.** É a mesma coisa ?

86. **Pa.** Mesmo se eu escrever (?) a outra vai escrever *uma.* Mas mesmo assim, vai ser uma ... cobra.

87. **P.** Eu não entendi.

88. **Pa.** Esse cobra aqui que eu escrevi ...

89. **P.** Isso ... Essa aqui. A cobra.

90. **Pa.** É. Então, a outra, se eu escrever, vai ficar a mesma coisa, só no uma qui mudou. Mesmo se eu não escrever uma vai ficar uma porque essa aí é ... mesmo se eu não escrever uma (**P.** Ah !) as crianças vão pensar que é uma.

91. **P.** Porque que elas vão pensar que é uma ? Você escreveu *a cobra* ! Ela vai entender só pelo que você escreveu !

92. **Pa.** Não sei.

93. **P.** O que que você acha que fica melhor, *a cobra* ou *uma cobra* ?

94. **Pa.** *Uma cobra.*

95. **P.** *Uma cobra estava dormindo.* Então, tá ! }

Anterior à alteração seguinte, no segmento em que há o emprego do pronome possessivo *dela* (2°. segmento), questionamos sobre a pertinência da utilização desse recurso. A criança, então, propõe retirar o referido pronome e escrever o grupo nominal da cobra em seu lugar. Nesse caso, o segmento ficaria, então:

"Depois veio um papagaio e pintou o rabo da cobra."

Essa alteração, no entanto, não se efetivou. Questionada sobre a possibilidade de se saber que o pronome possessivo tem como referente *a cobra*, Pa. responde afirmativamente e opta por mantê-lo justificando que o referente *a cobra* já estava escrito anteriormente.

Retomando, agora, a terceira alteração efetuada, há substituição, na segunda ocorrência do 3°. segmento, do pronome adjetivo indefinido por grupo nominal expandido. Essa substituição foi proposta pela criança em um contexto interativo em que procuramos identificar os referentes das duas ocorrências do pronome. Entendemos que ela objetivou diferenciar os personagens e com isso, permitir, ao destinatário, uma identificação adequada dos referentes das formas remissivas Vejamos:

"Veio a outra cobra e abracou a outra." (1ª. versão)

"Veio a outra cobra e abracou a cobra que estava dormindo. (2ª. versão)

A mesma estratégia pode ser observada na alteração seguinte. O grupo nominal com pronome adjetivo indefinido - a outra cobra - é empregado duas vezes na 1ª. versão (5°. segmento). Deve, no entanto, ser relacionado a referentes diferenciados. Procurando proporcionar uma reflexão que fizesse com que Pa. percebesse que outra criança não teria condições de entender a quem se referiam os pronomes indefinidos, solicitamos a identificação dos referentes dos pronomes em questão. Não houve dificuldades em identificá-los. A construção do segmento na 1ª. versão, no entanto, não permite que o interlocutor estabeleça corretamente as devidas relações. Pa. propõe, então, alterá-lo para:

"A outra cobra viu outra cobra do lado de seu namorado e gostou da outra e ficou com ela."

Essa proposta, no entanto, não se efetivou na escrita, visto que, quando da refacção do texto, Pa. optou por:

"A outra cobra viu outra do lado do ceu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita." .

Ainda em relação ao segmento acima, consideramos importante observar as alterações que se operam na passagem da modalidade oral para a modalidade escrita da linguagem. Observando comparativamente as duas opções apresentadas pela criança, - a primeira, em modalidade oral e, a segunda, efetivada na escrita - , podemos verificar que esta última é regida por normas lingüísticas relacionadas à língua padrão. O mesmo não ocorre em relação à primeira opção apresentada pela criança. Entendemos que, em alguma extensão, há, por parte da criança, a percepção de que as exigências cotextuais e contextuais são específicas, quando se trata de produzir texto na modalidade oral ou na escrita. Isto implica em mobilização de estratégias cognitivo-discursivas que se materializam em estruturas discursivas diferenciadas. [1]

Ainda em relação a esse segmento, observamos que a reescrita acima foi realizada, conforme proposta nossa, na parte inferior da folha da primeira versão. Posteriormente, na escrita da 2ª. versão, a criança manteve o segmento tal como apresentado nessa reescrita.

Retomando, em síntese, temos que, nesse contexto, houve alteração de, praticamente, todo o segmento, o que estamos denominando transposição. Os segmentos das 1ª. e 2ª. versões ficaram, então:

"A ou tra cobra viu outra cobra e gostou mais da outra." (1ª. versão)

1 Para uma compreensão dos processos de transformação – operações de retextualização – que se operam na passagem da fala para a escrita ou vice-versa, remetemos o leitor para Marcuschi (1993).

"A outra cobra viu outra do lado de ceu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita" (2ª. versão)

Apresentamos, a seguir, a transcrição dos episódios onde constam as situações interativas que resultaram nas alterações apresentadas acima:

19º episódio : sobre o emprego, por duas vezes, no mesmo segmento, do grupo nominal outra cobra; na primeira ocorrência, como forma referencial da 2ª. cadeia anafórica e, na segunda, tendo por referente a cobra pintada pelo papagaio. Sobre a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego.

{*A outra cobra viu a outra cobra.* Quem é essa outra cobra (1ª. ocorrência) ?

161. **Pa.** A ... A cobra, namorada do outro, (?) viu a outra cobra pintada no rabo.

162. **P.** Tá ! Então, como é que a criança vai saber que essa *outra cobra* aqui quer dizer que era a namorada e essa *outra cobra* é a cobra que tava pintada no rabo. *A outra cobra viu a outra cobra.*

163. **Pa.** ... viu outra cobra que estava pintada no rabo de seu namorado. Ela não sabia ...

164. **P.** Ela não sabia, né ?

165. **Pa.** Daí ela ...

166. **P.** Então, tá ! Como é que você pode mudar isso aqui ? Você escreveu *a outra cobra viu a outra cobra.* Como você pode mudar pra ficar de uma forma que a outra criança vai entender ?

167. (+++)

168. **Pa.** A outra cobra (**P**. um !) viu uma cobra pintada no rabo do namorado... Não vai dar ! Porque daí ... ah ... Não sei como mudar esse !

169. **P.** Pensa direitinho que dá pra fazer.Você sabe fazer legal.

170. (+++)

171. **P.** Quem é esta cobra aqui ? (apontando para a 1ª. ocorrência).

172. **Pa.** A outra cobra ?

173. **P.** É.

174. **Pa.** A cobra que veio aquela hora, lá, abraçar a outra. (?)

175. **P.** E essa aqui ? (apontando para a 2ª. ocorrência).

176. **Pa.** A outra. É a outra cobra que tava pintada no rabo.

177. **P.** Então. Então pensa de um jeito que dê pra você, você escrever e que dê pra outra criança entender.

178. (+++)

179. **Pa.** *A outra cobra viu outra cobra do lado de seu namorado e gostou da outra e ficou com ela.* }

20º. episódio : proposta de reescrita (não definitiva) do segmento, com uma alteração apresentada pela criança. Reescrita.

{180. **P.** Escreve aqui pra ver se dá. Vamos escrever aqui. (apontando para a parte inferior da folha, na seqüência do texto.) Depois, se a gente achar que dá, a gente passa para cá. (apontando para a folha da 2ª. versão). Você escreve aqui nessa linha pra ver se dá pra entender, do jeito que você falou.

181. **Pa.** É ...

182. (Pa. escreve : « **A outra cobra viu outra do lado do ceu namorado.**")

183. **Pa.** e ...

184. (Pa. escreve : « **e ficou com ela porque ela era mais bonita.** ») }

Mesmo com as alterações propostas apresentadas acima, permaneceram, no mesmo segmento, duas ocorrências do pronome indefinido. Isto observado, a interferência seguinte recaiu, novamente, sobre o emprego desse pronome. Nesse contexto, no entanto, as circunstâncias são diferenciadas ; com as alterações, não há possibilidades de não identificação dos referentes. Pa. opta por manter a 2ª. versão. Solicitamos, então, a identificação do referente do pronome pessoal *ela*. Pa. diz ser a cobra pintada e o segmento é mantido, sem qualquer outra alteração.

Na seqüência das interferências temos, no segmento posterior (6°. segmento), outra ocorrência do grupo nominal com pronome indefinido (outra cobra). Assim, na 1ª. versão temos:

"O namorado da outra cobra ficou sangado e mordeu a outra cobra que era ceu próprio rabo"

Nesse caso, no entanto, a seqüência do texto define a interpretação de que, na 2ª. ocorrência do pronome adjetivo indefinido, o referente a que ele está relacionado é diferenciado daquele vinculado à 1ª. ocorrência. Mesmo assim, quando questionada sobre os referentes dos pronomes, Pa. reelabora esse enunciado oralmente, resultando em:

« o namorado da outra cobra ficou zangado e mordeu a cobra que estava com sua namorada ».

Considerando as hesitações da criança quando propõe esse enunciado, apresentamos, então, a possibilidade dele ser escrito na folha da 1ª versão, antes de ser escrito na 2ª versão. Aqui, observamos o mesmo fenômeno ocorrido no segmento anterior, analisado acima, qual seja, a construção da escrita é feita de modo diferenciado do proposto na fala : há supressão do pronome indefinido (1ª ocorrência), acréscimo de *muito* e acréscimo, ainda, da oração « quando viu as duas se abraçando ». O segmento assim alterado foi mantido na 2ª versão:

"O namorado da cobra ficou muito sangado quando viu as duas se abraçando e mordeu a cobra que estava com sua namorada."

Concluída, a narrativa foi lida por nós. Retomamos o fato de que a cobra mordeu seu próprio rabo, exposto na 1ª versão mas excluído da 2ª . Pa. propõe, então, o acréscimo do último segmento, como segue:

"Ela não sabia e acabou mordendo o ceu próprio rabo."

Cris.

Cris., assim como Ju., adotou a estratégia de dar nome aos personagens.

Na 1ª versão, podemos observar o emprego do pronome indefinido como forma referencial tanto da cobra, personagem principal, quanto do 3º. personagem. Esse dado faz com que a compreensão do texto fique prejudicada. É o que podemos observar, por exemplo, na linha 4, a seguir:

". Veio otra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca."

Um outro dado que julgamos relevante é a estruturação da narrativa em frases quase que autônomas. Esse fato, no entanto, não compromete o entendimento do texto.

Parece-nos que Cris., ao mesmo tempo em que tem, ainda, incorporado o modelo de « texto » apresentando em vários materiais de alfabetização, busca sua superação. A produção da narrativa de nosso *corpus* reflete esse dado : ao mesmo tempo em que observamos o emprego de frases quase autônomas, observamos, igualmente, o uso de alguns mecanismos de coesão que possibilitam uma melhor compreensão do texto.

A seguir, descrevemos a seqüência das alterações efetuadas na refacção da estória, destacando alguns desses mecanismos. Observamos, anteriormente, que as alterações não seguiram a ordem linear do texto.

A primeira alteração presente na 2ª versão é o acréscimo, ao título, de elemento de ligação e de grupo nominal. Questionada sobre o emprego de *A minhoca* como título, a criança, imediatamente, acrescentou a ele *e o papagaio*.

Na seqüência das alterações, observamos a substituição do pronome pessoal pelo grupo nominal. Note-se, no entanto, que essa substituição resulta em uma repetição abusiva do grupo nominal ; a forma referencial *ele* não poderia ter outro referente senão *o papagaio*. Entendemos que a alteração proposta e efetivada pode ser explicada a partir da observação acima de que a narrativa de Cris. reflete a incorporação do modelo de "texto" presente nos materiais destinados ao ensino/aprendizagem da escrita e a não superação deste modelo. Se, por um lado, há, na primeira versão, o emprego apropriado do pronome pessoal, por outro, a criança não opera no sentido de mantê-lo e de justificar essa manutenção considerando que não há qualquer possibilidade de que o destinatário não estabeleça a relação adequada entre ele e o referente o papagaio.

As 1ª. e 2ª. versões apresentam-se como segue:

". O papagaio era muito mal.

. Ele pintou o rabinho da minhoca." (1ª. versão)

" . O papagaio era muito mal.

. O papagaio pintou o rabinho da minhoca." (2ª. versão, provisória, uma vez que houve, em outro contexto, substituição do grupo nominal por nome.)

No segmento seguinte (linhas 4 e 5) observamos a introdução do 3º. personagem, referente da 2ª. cadeia anafórica, diferenciado pelo emprego do pronome indefinido. No entanto, no mesmo segmento, o referente principal é igualmente retomado pelo emprego do pronome indefinido. As interferências, nesse contexto, foram dirigidas para que a criança

percebesse esse dado. A solução encontrada pela criança foi atribuir um nome ao 1°. personagem. Essa foi a estratégia principal adotada pela criança no estabelecimento das relações anafóricas na seqüência da refacção do texto. Temos, então:

"Veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca." (1ª. versão)

e, ainda em uma versão intermediária:

"Veio outra minhoca que ficou apaixonada pelo Tuca.

Inserimos, aqui, o episódio onde a alteração acima (turno 162) foi proposta:

13°. episódio: sobre o emprego do grupo nominal outra minhoca, por duas vezes no mesmo segmento, tendo referentes diferenciados.

{Agora, vamos seguir. (?) Então, ficou assim : *Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho da minhoca,* não é ?

152. **Cris.** Um, hum !

153. **P.** Veio outra minho/ acho que é minhoca.

154. (Cris. corrige a palavra *minhoca*)

155. **P.** *Veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca.* Vamos por parte. Porque que a gente es/ porque que você escreveu *veio outra minhoca.* O que que quer dizer outra minhoca.

156. **Cris.** Porque veio outra minhoca, que era outra minhoca.

157. **P.** Tá! E aí, ó: *veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca.* Quem

é essa outra aqui ?

158. **Cris .** É ... o masculino. (?)

159. **P.** E como é que a outra criança vai saber ? Porque aqui ficou : *veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca*. Essa outra minhoca não é a mesma que essa, não é verdade ?

160. **Cris .** Um, hum !

161. **P.** É a outra minhoca, (?) né ? Como é que a criança pode saber ? (?) O que você pode fazer, pra ela saber que essa outra minhoca aqui quer dizer que é ...

162. **Cris.** Tem que colocar o nome prá minhoca.

163. **P.** Colocar o nome ? Pode ser ? Tá bom ! Então, como é que a gente pode fazer agora ?

Após efetuada a alteração proposta acima, questionamos sobre a possibilidade do destinatário identificar Tuca com *a minhoca*, primeiro personagem. Com a resposta afirmativa de Cris. demos continuidade ao procedimento, solicitando da criança uma explicação para o emprego do pronome pessoal *ela* (5°. segmento, 6ª. linha). A estratégia apontada acima - dar nome aos personagens - foi novamente sugerida pela criança. No entanto, nesse contexto, sugerimos à criança a releitura da narrativa até o segmento em análise. No processo de leitura, Cris. aponta a necessidade de substituir o grupo nominal *da minhoca* (3°. segmento, 3ª. linha) por nome próprio. Dessa forma, parece ter observado que havia empregado o nome próprio Tuca (cf. alteração anterior) sem que tivesse dado instruções para que o leitor interpretasse que Tuca é a minhoca cujo rabinho foi pintado pelo papagaio. Assim, retomando o 3°. segmento, temos, após uma 2ª. alteração nesse mesmo segmento:

". O papagaio era muito mal.

. O papagaio pintou o rabinho da minhoca." (2ª. versão, provisória)

". O papagaio era muito mal.

. O papagaio pintou o rabinho de Tuca." (2ª. versão)

Retomando o segmento que estava em análise (5°.), Cris. sugere colocar um nome também para o 3°. personagem. Com essa estratégia, efetua as seguintes alterações:

"Ela gostou da minhoca e a outra minhoca gostou dela." (1ª. versão)

"Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou de Fafá." (versão intermediária)

Após essas alterações, foi-lhe colocada a seguinte questão : é possível substituir o último nome (repetição não necessária) pelo pronome possessivo, como na 1ª. versão, sem prejuízo na interpretação? A criança responde afirmativamente e efetua essa substituição. A aceitação da proposta de substituição do nome por pronome é, em nosso entendimento, um indicativo de que, em alguma extensão, há compreensão, por parte de Cris., de que o pronome é um recurso expressivo qué, a depender do cotexto e do contexto, pode e é aconselhável seu emprego, sem prejuízo para a identificação do referente. Essa mesma observação se aplica à alteração apresentada a seguir, onde a criança opta pela manutenção do pronome mesmo tendo sugerido, oralmente, sua substituição por nomes.

". Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou dela" (2ª. versão)

Na seqüência do procedimento, nosso questionamento seguinte incidiu sobre o emprego do pronome pessoal plural (8ª. linha) - forma remissiva relacionada a Fafá e a Tuca . Cris. sugere sua substituição pelos nomes. Questionada sobre a possibilidade de manutenção do pronome a criança avalia que não haveria problema de entendimento para o leitor e opta por mantê-lo.

A estratégia principal adotada pela criança manifesta-se, também, no segmento seguinte. Houve a substituição dos grupos nominais pelos nomes, sendo, a primeira, desencadeada pela interferência nossa e, a segunda, por iniciativa da criança. Temos, então:

". Já que o papagaio pintou o rabinho da minhoca a outra minhoca ficou apaixonada pela a outra parte da minhoca que o papagaio pintou." (1ª. versão)

". Já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca a Fafá ficou apaixonada pela a outra parte da minhoca que o papagaio pintou." (2ª. versão)

O mesmo pode ser observado no segmento seguinte, linhas 12 e 13. Cris. substitui o grupo nominal e o pronome pessoal pelo nome. Observamos que o artigo antecedendo o pronome (*o* seu) foi suprimido por iniciativa da criança. Temos, então:

"A minhoca ficou com siumes e ai ela mordeu o seu rabinho e ficou vermelho" (1ª. versão)

"Tuca ficou com siumes e ai Tuca mordeu seu rabinho e ficou vermelho" (2ª. versão)

As alterações observadas no último segmento foram feitas por iniciativa da criança. No diálogo com a criança esta propõe a manutenção do segmento tal como apresentado na 1ª. versão (turnos 301 e 302). No entanto, na escrita, faz as alterações apresentadas a seguir. Note-se que houve uma alteração na estrutura do enunciado (transposição, seguindo a terminologia que estamos adotando), que, no nosso entendimento, deve-se à utilização, nesse segmento, da estratégia que foi empregada no texto todo, qual seja, a determinação de um nome para os personagens. Assim, nas 1ª. e 2ª. versões temos:

"e ai as duas minhocas foram imbora uma para cada lado. (1ª. versão)

"e ai Tuca foi para um lado e Fafá para outro lado. (2ª. versão)

Segue-se a transcrição do episódio:

28º. episódio: reescrita do último segmento da estória, com alterações propostas pela criança.

300. **Cris.** E aí ...

301. **P.** Vai continuar como está ?

302. **Cris.** Um, hum.

303. **P.** *E aí as duas minhocas foram embora uma para cada lado.*

304. **Cris.** ..... as duas minhocas

305. **Cris.** E aí ...

306. (Cris. escreve : « e aí »)

307. (Cris. escreve e fala, simultaneamente. «**Tuca foi para um lado e Fafá para outro lado.** »)}

Concluída a refacção da estória, Cris. a lê. Quando da leitura das linhas 4 e 5, sugere colocar *veio a Fafá*, em lugar de *veio outra minhoca*. Retomamos o segmento anterior colocando a questão de que não há indicativo, no cotexto de que o leitor deva estabelecer a relação entre a forma remissiva *Tuca* (linha 4) e o referente *a minhoca*. Nesse contexto, Cris. apresenta como solução o acréscimo da oração relativa restritiva (linha 1). O enunciado da 1ª. versão é:

". Era uma vez uma minhoca e um papagaio."

Com a alteração proposta, ficou:

". Era uma vez uma minhoca <u>que se chama Tuca</u> e um papagaio."

Transcrevemos o episódio onde a alteração acima pode ser vista uma vez que, na justificativa da criança, esta recorre à possibilidade de identificar, para o destinatário, em linguagem oral, os personagens. Diante da condição de que não seria possível esse procedimento, a criança busca a estratégia de colocar o nome quando da introdução do personagem.

31°. episódio: retomada da questão da introdução do personagem com o grupo nominal *uma minhoca* e da forma remissiva *Tuca* sem que haja indicação de que essa forma remissiva estabelece relação com o referente em questão.

{Como é que a criança vai saber que essa Tuca aqui quer dizer que é essa minhoca ? !

315. (Pausa)

316. **Cris.** Não sei.

317. **P.** Você acha que dá prá saber ? (?) Porque antes, você não está dizendo nada, que essa Tuca é essa minhoca. Ó : *Era uma vez uma minhoca.*

318. **Cris.** ..... É só explicar prá pessoa que eu vou dar.

319. **P.** Oi ?

320. **Cris.** É só explicar (?) assim : essa minhoca é Tuca. Aí a outra minhoca é Fafá. É !

321. **P.** E e na escrita, como você acha ? Digamos que você não vai poder falar com a outra criança. Que ela vai precisar entender só pela escrita. Como que você poderia fazer, ó : *Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho de Tuca.* Como é que a criança vai saber que Tuca é a minhoca ?

322. **Cris.** Não sei.

323. (Pausa)

324. **P.** Porque aqui, antes, você não disse que essa minhoca aqui ... essa Tuca aqui é essa minhoca, não é ?

325. **Cris.** Então, era uma vez uma ... é ... então, é melhor por assim. *Era uma vez uma minhoca que se chama Tuca e um* papagaio.

326. **P.** Que jóia ! Jóia ! Tá vendo, tá vendo como dá. Legal ! }

Novamente é realizada a leitura da 2ª. versão. Apontamos que, com o emprego de Fafá, ocorre o mesmo problema apontado anteriormente : a atribuição de um nome ao 3º.

personagem - Fafá -, posterior à introdução desse personagem, sem que haja indicações no cotexto para que se estabeleça a relação entre a forma referencial empregada e o referente. Assim como anteriormente, a estratégia sugerida por Cris. é o acréscimo de oração relativa restritiva (linha 4). Temos, então:

". Veio otra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca." (1ª. versão)

". Veio outra minhoca que se chama Fafá ela ficou apaixonada pelo Tuca. (2ª. versão)

Ainda em relação a esses segmentos julgamos importante observar que, apesar dos problemas no emprego das formas referenciais, vale ressaltar o emprego de oração relativa restritiva na construção do segmento na 1ª. versão da narrativa. . Entendemos que o emprego, na segunda versão, também de uma oração relativa restritiva e a não visualização da possibilidade de substituir a ocorrência, na 1ª. versão, por "*chamada Fafá*", fez com que a criança optasse por separar, em segunda versão, o segmento.

Para finalização da sessão, a criança realizou uma leitura da 2ª. versão.

RETOMANDO O PERCURSO

RETOMANDO O PERCURSO

Iniciamos nosso trabalho "Contextualizando o Percurso" por onde passaram as reflexões que nos levaram à proposta desta pesquisa.

Neste momento, torna-se necessário retomar as questões que guiaram essa nossa proposta e, a partir delas, apresentar, em síntese, o que evidenciamos em nosso material empírico. São as seguintes, as questões: quais os problemas que são postos à criança, em processo formal de aquisição da escrita, quando na posição enunciativa de quem produz o texto escrito? Que operações cognitivo-discursivas são mobilizadas nessa condição? A que marcas de coesão a criança recorre nesse processo?

Para responder a essas questões optamos por analisar a construção de cadeias anafóricas na produção / refacção de narrativas. O Interacionismo Social e a Lingüística Textual constituíram-se em referenciais teóricos que inspiraram toda a trajetória aqui desenvolvida.

A atividade de refacção das narrativas (denominadas, aqui, 2as. versões) deu-se, no entanto, a partir de um procedimento específico que, inspirado no conceito vygotskyano de

Zona de Desenvolvimento Proximal, exigiu da criança uma atitude reflexiva em relação à produção de uma primeira versão de seu texto.

Retomar os principais aspectos observados é o que pretendemos, a seguir.

"(...) en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul." (Vygotsky: 1934/1997: 352).

Com essas palavras, retomamos uma das hipóteses elaboradas para a realização desta pesquisa, apontando que a confirmação dessa hipótese é, em nosso entendimento, a principal contribuição de nossa pesquisa. Existem tarefas que uma pessoa é capaz de resolver, com êxito, sozinha; outras, porém, poderão ser alcançadas somente com a intervenção de um interlocutor mais hábil.

Vejamos.

Uma análise comparativa entre as 1as. e 2as. versões das narrativas, mesmo que consideremos somente "o produto", ou seja, as narrativas em seu estado final, mostrou-nos que, do ponto de vista da estruturação textual, as 2as. versões, são indiscutivelmente, qualitativamente superiores. Nesse sentido, podemos afirmar que a interação social (e aqui, reivindicamos a leitura do processo de produção das narrativas), guiada por uma pessoa mais hábil, propicia a mobilização de operações de linguagem que se materializam em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas e, consequentemente da coesão.

Retomando a questão da análise do produto e/ou do processo de produção, observamos que a leitura do primeiro permitiu-nos apresentar e discutir as alterações efetuadas pelas crianças nas 1ªs. versões das narrativas e concluir pela superioridade qualitativa das narrativas em 2ª. versão.

Centralizando nossa análise no processo de produção dessas 2ªs. versões nos é possível apontar para o caráter dialógico da construção do conhecimento: o processo interativo mediado por um *outro* e constituído pela linguagem propiciou a elaboração de conhecimentos, a mobilização / emergência de operações cognitivo-discursivas que se materializaram em produções textuais cuja estruturação, em segunda versão, é qualitativamente superior, quando comparadas à produção realizada autonomamente.

Ainda em relação ao procedimento, observamos que sua elaboração teve por propósito primeiro mostrar à criança que a escrita supõe a leitura - escreve-se para alguém ler - o que, nos parece, não faz parte das preocupações presentes nas salas de aula. Nessas, normalmente, a criança escreve para o professor corrigir, principalmente os erros ortográficos. Não são, dessa forma, proporcionadas à criança condições de reflexão sobre os aspectos relacionados à estruturação do texto escrito que permitem a construção do sentido tanto para si como para sua audiência.

"Quem é ***ele*** ou ***ela***?"

"***Dele / seu*** ou ***dela / sua***: de quem?"

Em relação ao emprego de pronomes como formas referenciais das duas cadeias anafóricas selecionadas para análise(e, aqui, retomamos nossa primeira hipótese), observamos que, em nenhum momento houve dificuldades, por parte da criança, em identificar os referentes a que essas formas referenciais deveriam estar relacionadas. O que faz, então, com que o texto escrito apresente problemas na utilização desse recurso expressivo, seja proporcionando ambigüidade de referência, seja impossibilitando a identificação do referente? Para responder a essa pergunta, voltamos à questão das exigências específicas da produção do texto na modalidade escrita da linguagem.

Essa produção exige, conforme observado em outro contexto deste trabalho, uma postura de distanciamento em relação ao próprio texto, mesmo no curso de sua produção. Em outras palavras, exige uma capacidade de descentração, de colocar-se na posição enunciativa de quem lê reflexivamente esse texto de maneira a escolher, dentre os recursos disponíveis, aqueles que propiciam a construção de um sentido por parte do interlocutor.

Em relação a essa atitude - fundamental, em se tratando da linguagem que se escreve - nos é possível reivindicar, igualmente, o papel determinante das situações interativas proporcionadas pelo procedimento adotado. No curso dessas interações procuramos proporcionar condições para que a criança refletisse sobre as possibilidades de emprego de pronomes como formas referenciais na construção das cadeias anafóricas. Em alguns contextos de ocorrência desse recurso pudemos observar que permaneceram determinados problemas, dentre os quais destacamos a repetição não necessária de grupo nominal ou de nome em substituição ao pronome ou a possibilidade do pronome anaforizar mais de um referente.

No entanto, não são esses problemas que nos parecem relevantes. Relevamos, sim, a capacidade da criança em percebê-los e em propor determinadas estratégias para sua resolução. Conforme pudemos observar, essas estratégias consistiram, basicamente, em:

- atribuição de nomes para designar os personagens (Ju., Cris.);
- acréscimo de adjetivo indicativo de cor (Da.) ou de gênero (Ma.);
- emprego de "cobro" ou "cobra", que, embora não permitido em Português, marca, igualmente, os gêneros dos personagens e, consequentemente, os diferencia (Je.); e,
- acréscimo de segmentos não constantes nas primeiras versões, cujas informações permitiram, igualmente, caracterizar os personagens (Je., Ca.e Pa.).

Soluções singulares, essas estratégias e as conseqüentes alterações nas narrativas em 1ª. versão, que as tornaram, do ponto de vista da estruturação textual, qualitativamente superiores, refletem a importância da dimensão interacionista-social na construção do conhecimento e nos permitem pensar a relação atividade de linguagem / sujeito / conhecimento como um movimento dinâmico de construção / constituição recíprocas da linguagem, do sujeito e do conhecimento.

A responsabilidade da instituição escolar, a esse propósito, é impar; em nossa cultura, é no contexto escolar que a criança experiencia situações formalizadas de ensino / aprendizagem . Desse modo, os esforços precisam ser direcionados no sentido de que o trabalho pedagógico considere as dificuldades experimentadas pelas crianças no processo de estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem.

Compreender alguns aspectos desse complexo processo foi o que determinou e orientou nossa pesquisa. Esse movimento, no entanto, colocou-nos diante de novas questões

e da possibilidade de desdobramentos outros que poderão ser enfrentados em etapas posteriores desse nosso não concluído percurso.

Finalmente, observamos que as atividades de linguagem, aqui representadas pelas narrativas das crianças, foram desenvolvidas em condições específicas de produção; as características particulares das crianças, o ambiente escolar do qual elas participam, o procedimento adotado, o livro a partir do qual foi possível a escrita do texto, são fatores que, dentre outros, não podem ser negligenciados, portanto.

ANEXO I

O LIVRO [1]

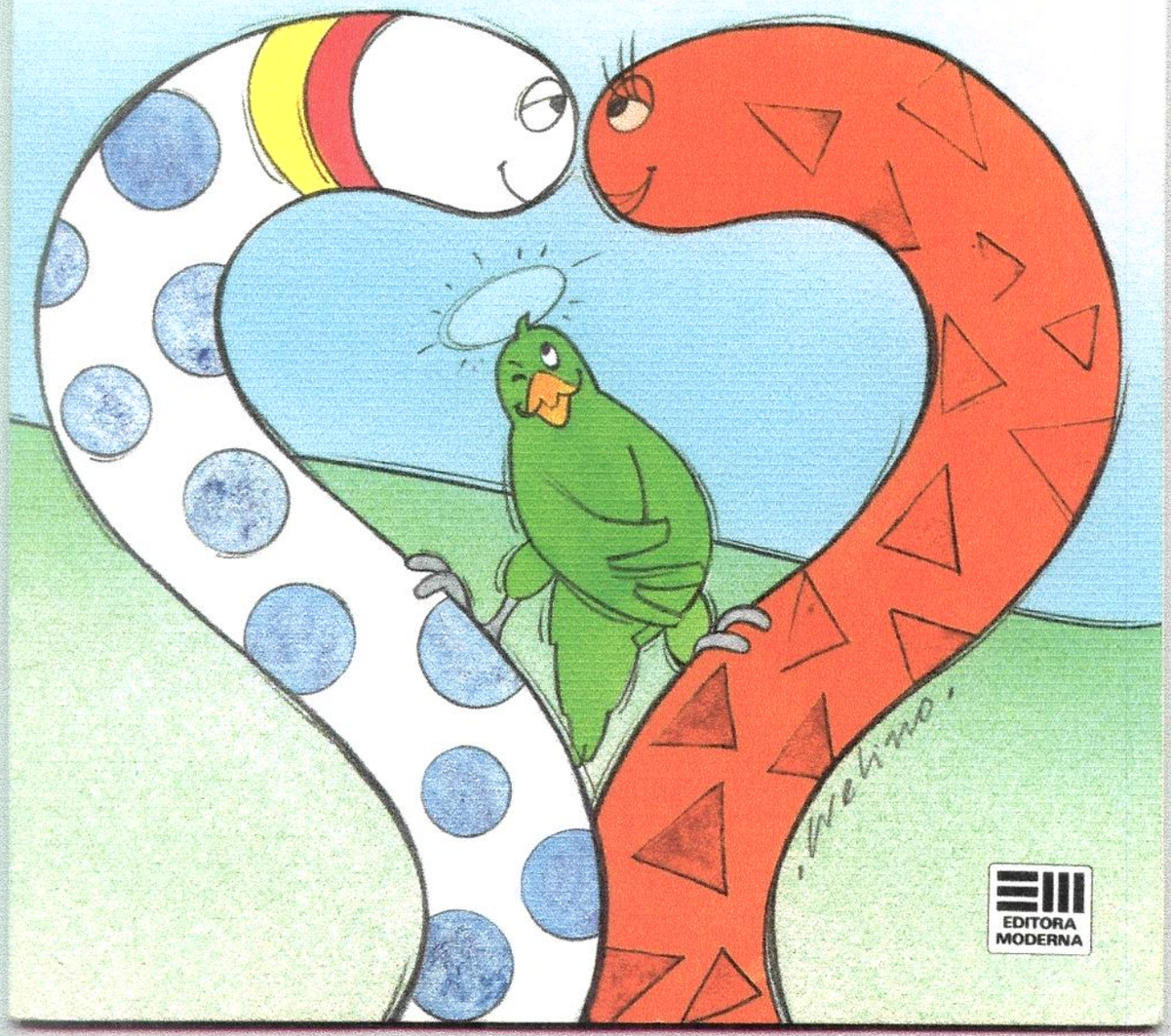
1 Fotocopiado com autorização da Editora Moderna, conforme documento em minha posse.

FANTASIA

6ª edição

COBRA-CEGA

AVELINO GUEDES



EDITORA MODERNA

Coordenação editorial: Maristela Petrili de Almeida Leite
Coordenação de revisão: Luiz Vicente Vieira Filho
Coordenação de artes: Sidnei Moura
Capa e ilustrações: Avelino Guedes
Impressão e Acabamento: Gráfica Editora Hamburg

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Guedes, Avelino, 1948-
Cobra cega / Avelino Guedes ; capa e ilustrações do autor. -- São Paulo : Moderna, 1990. -- (Coleção hora da fantasia)

1. Literatura infanto-juvenil I. Título. II. Série.

90-1326 CDD-028.5

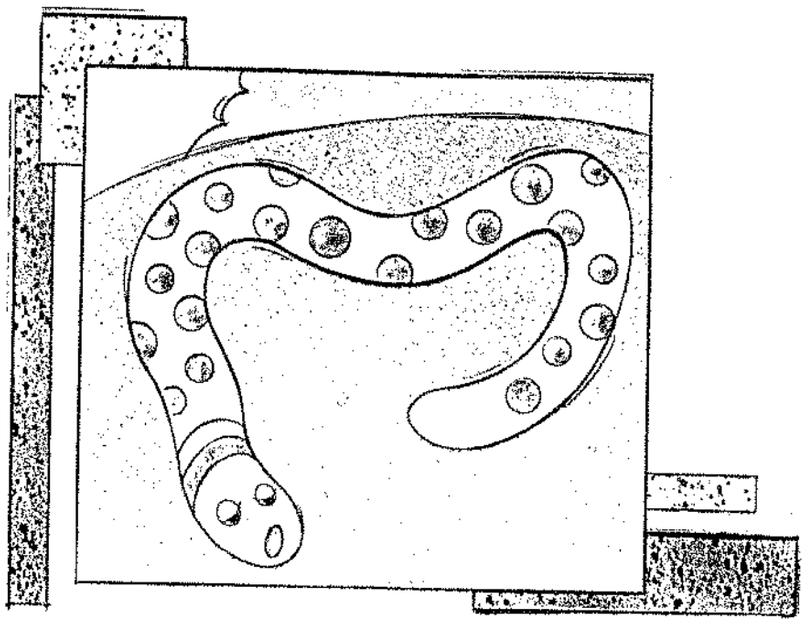
Índices para catálogo sistemático:
1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infanto-juvenil 028.5

ISBN 85-16-00345-0

Todos os direitos reservados
EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Afonso Brás, 431
Tel.: 531-5099
CEP 04511 - São Paulo - SP - Brasil
1991
Impresso no Brasil

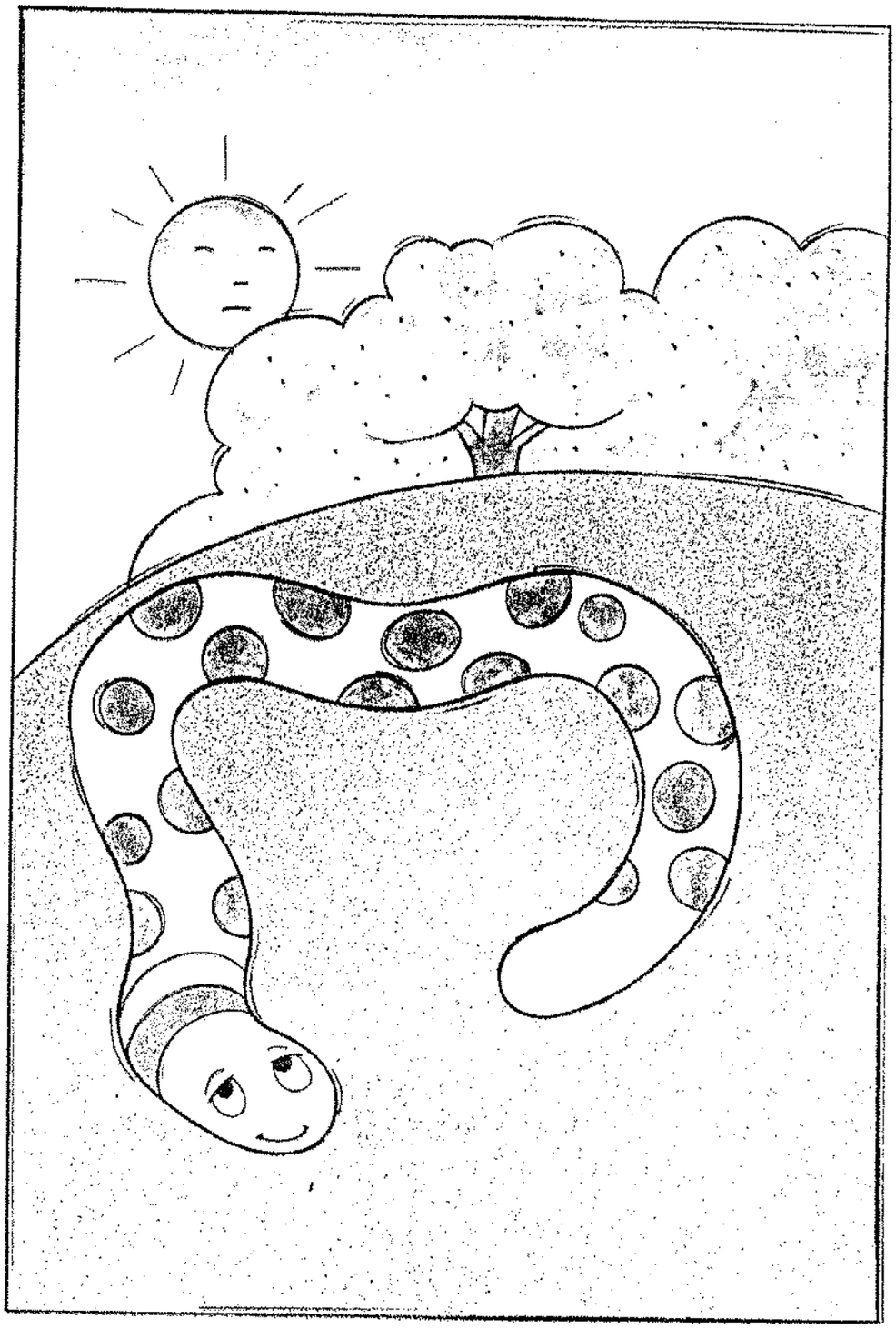
AVELINO GUEDES

COBRA-CEGA

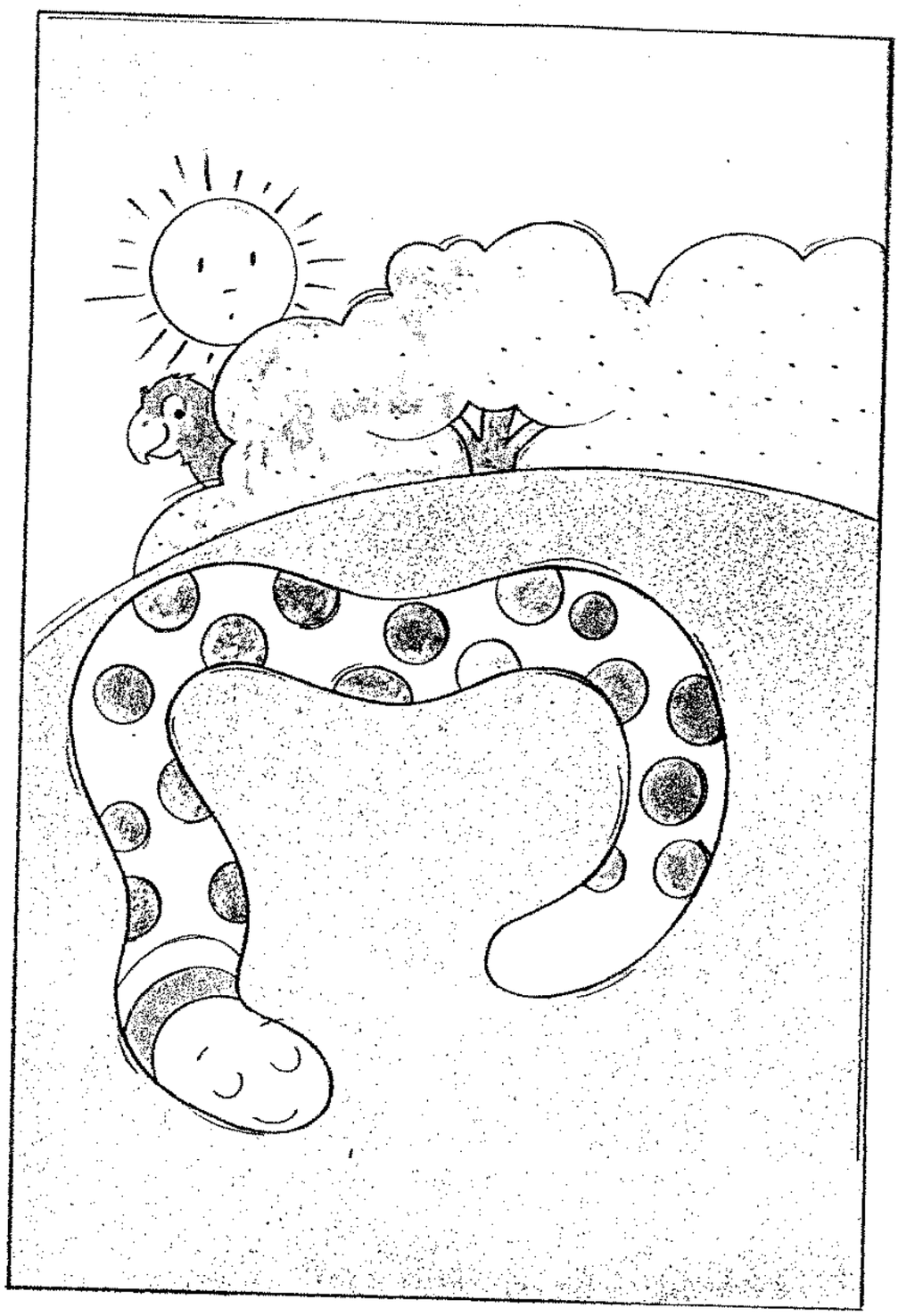


Coleção Hora da Fantasia

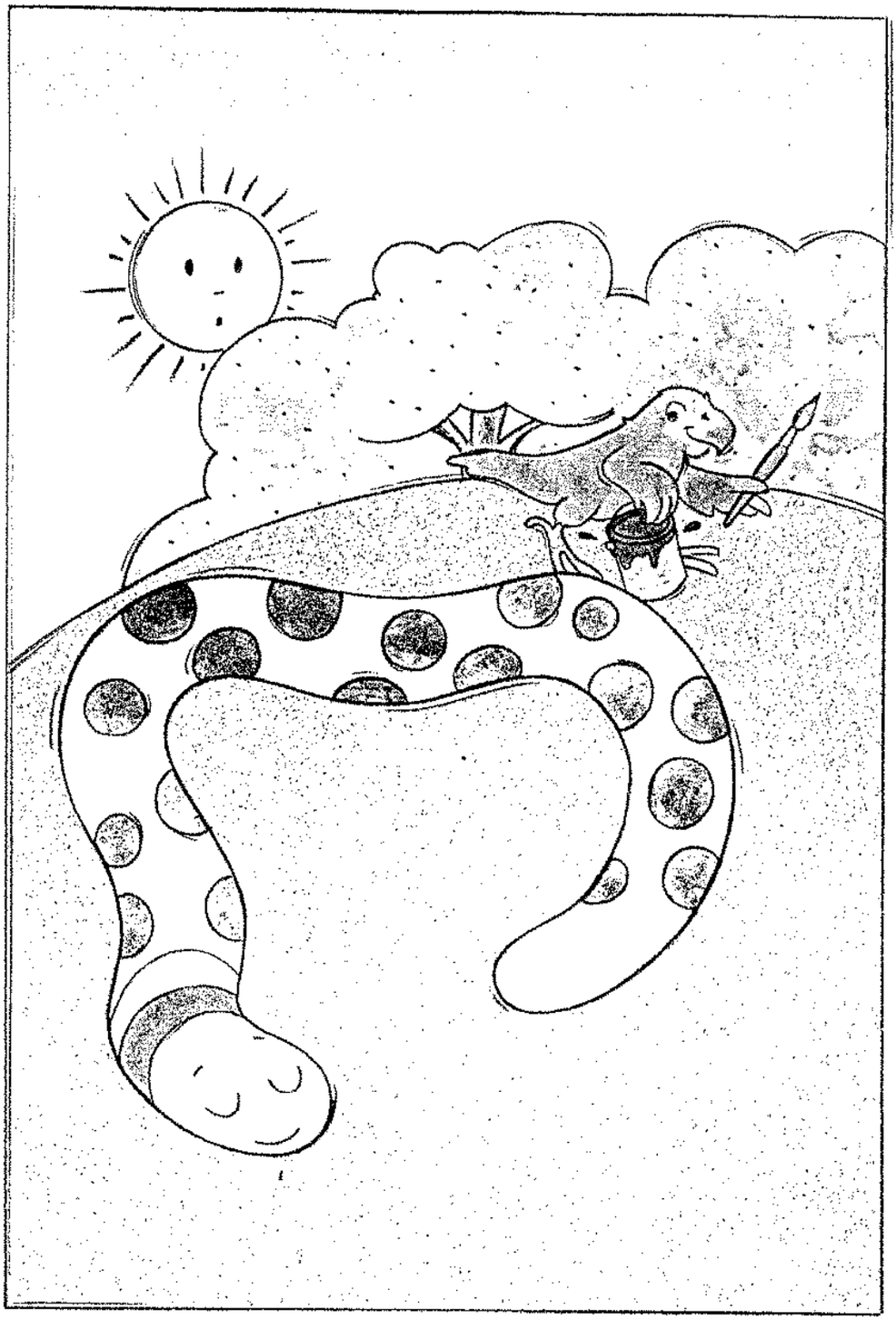
EDITORA MODERNA



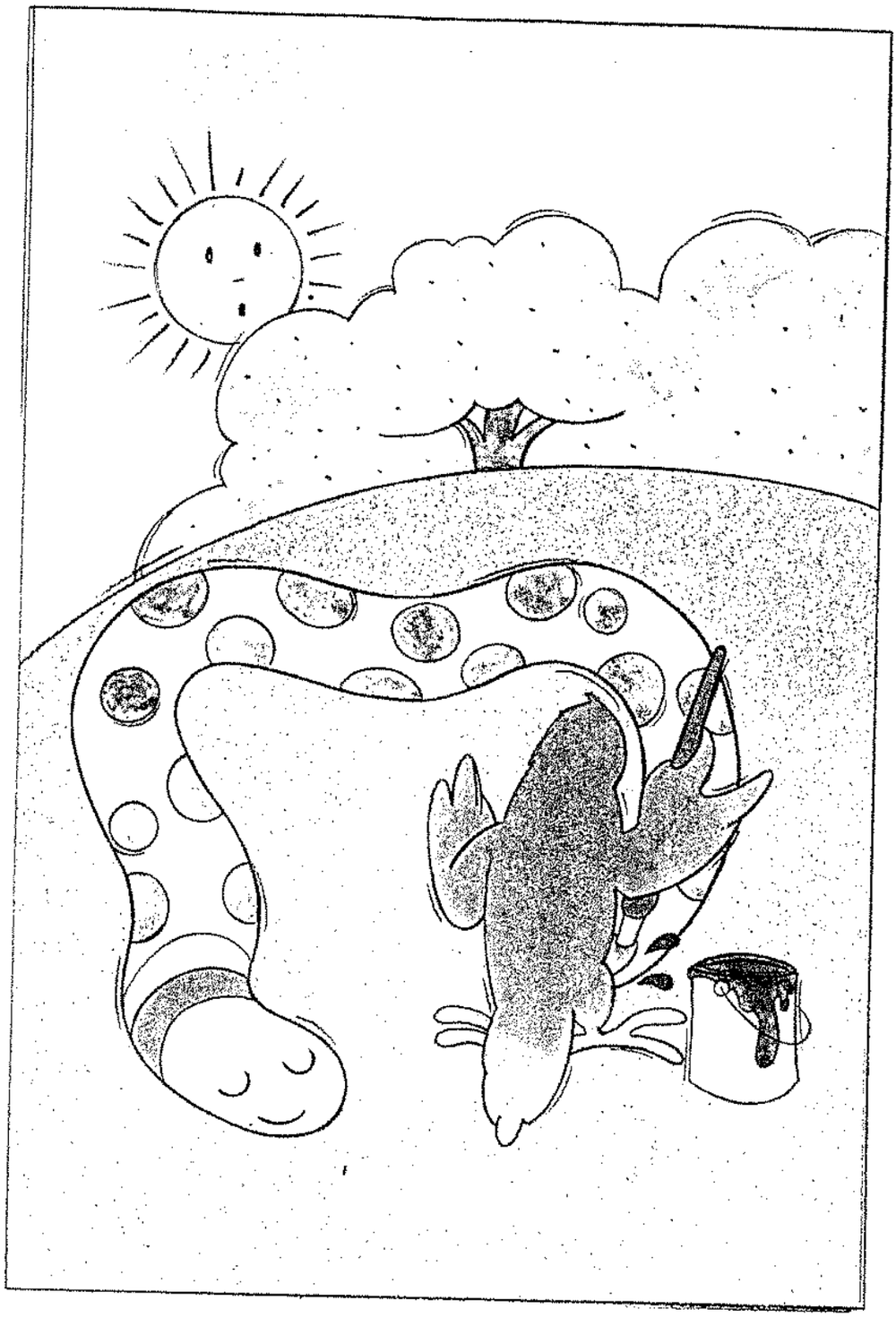
2



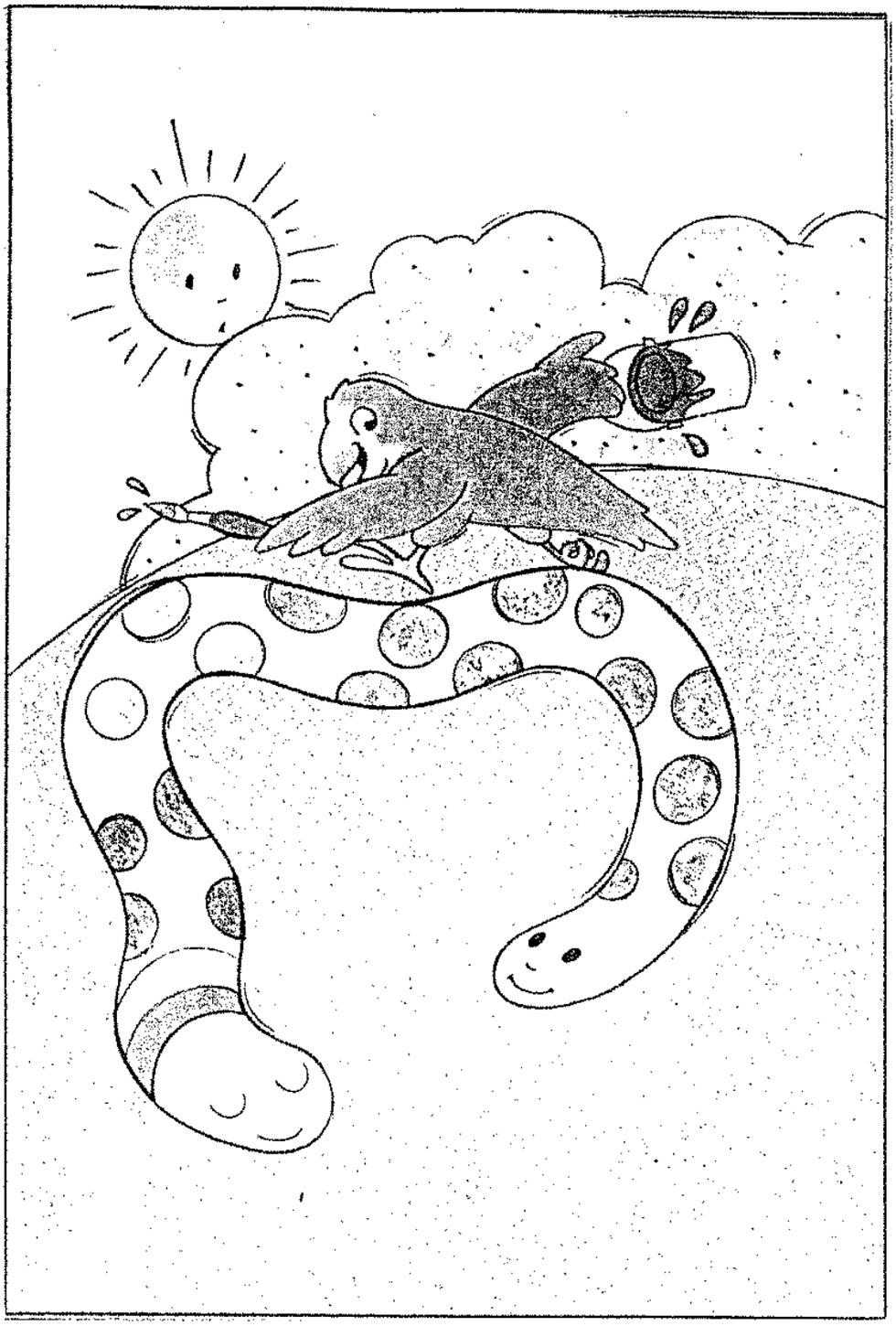
3



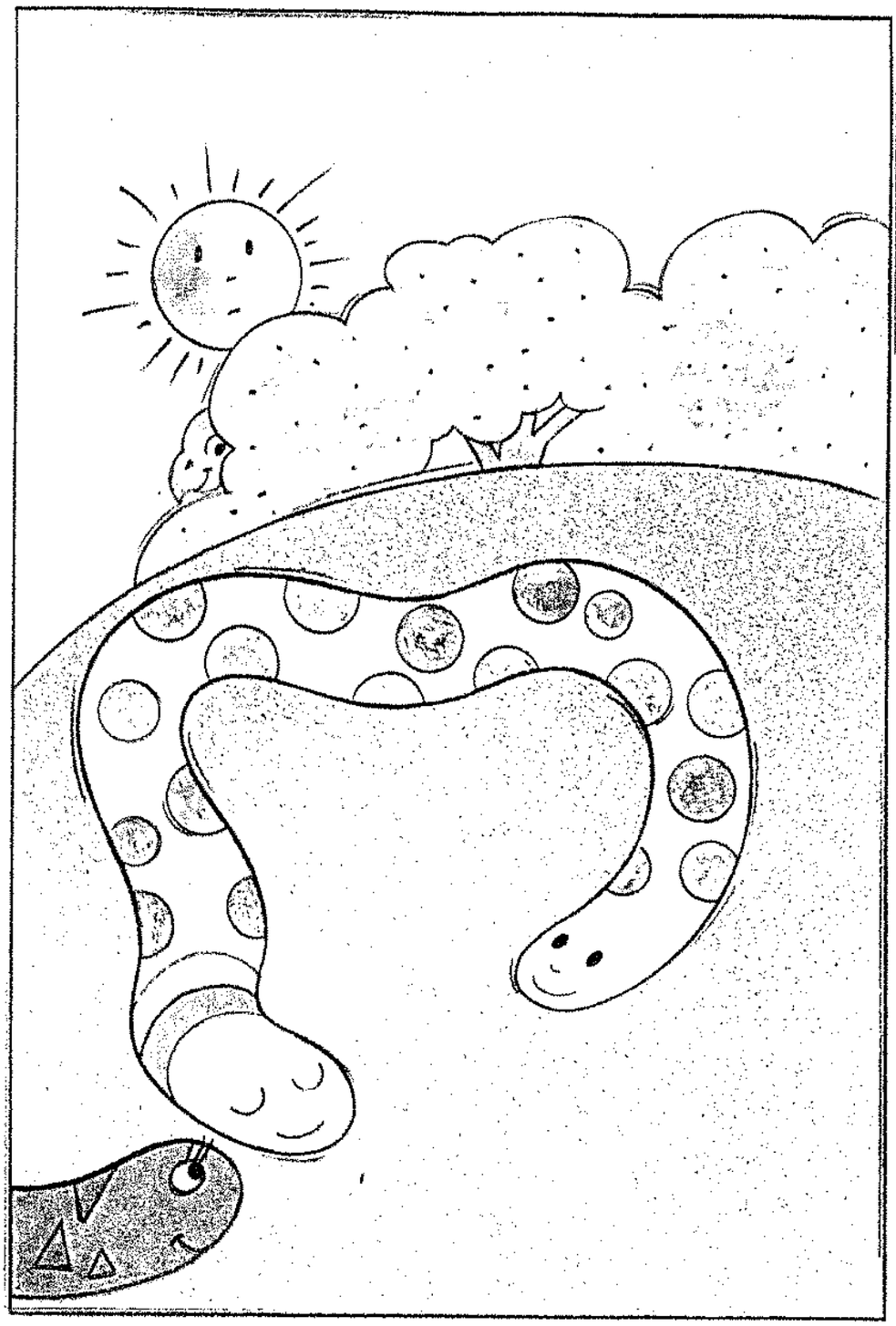
4



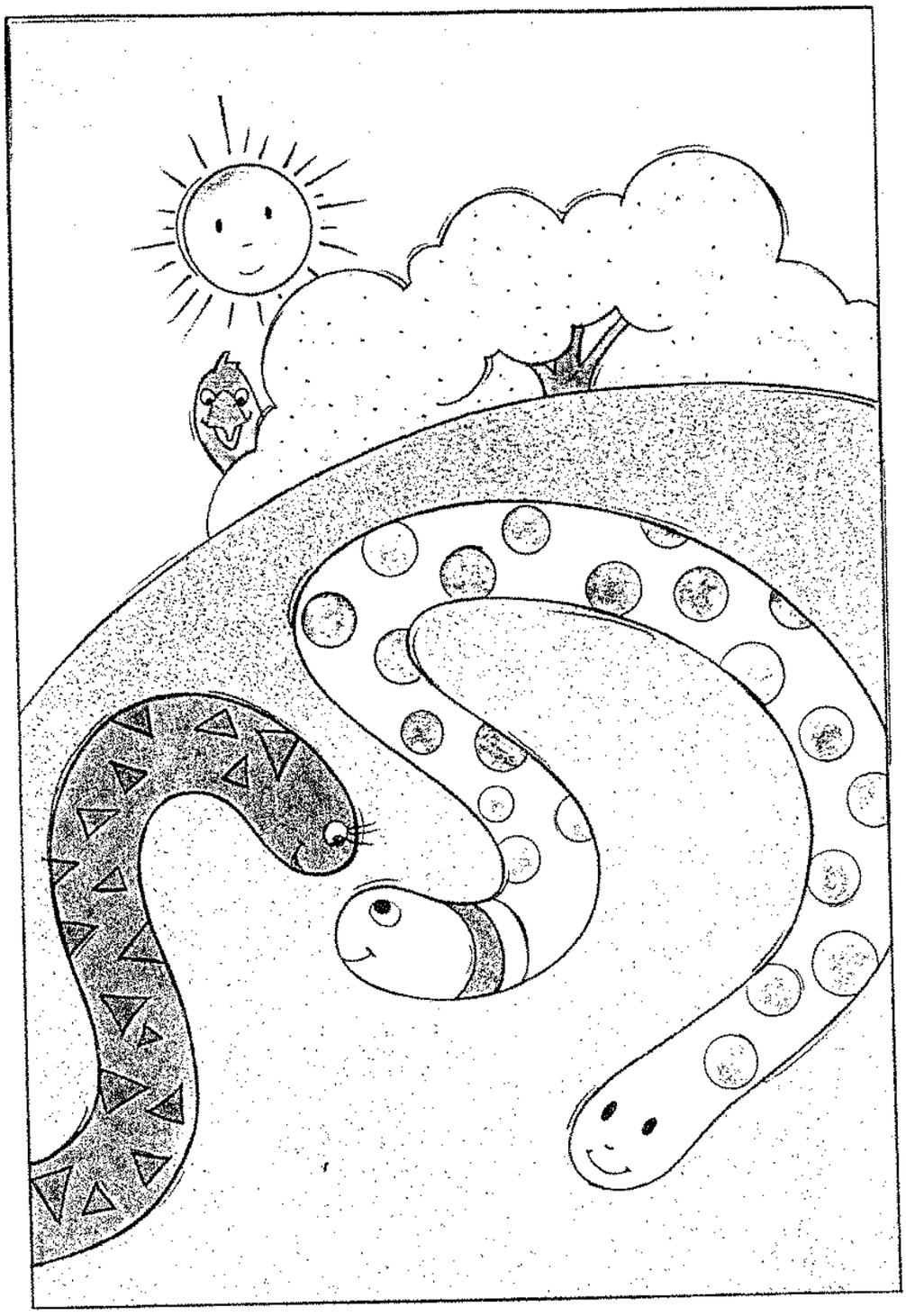
5



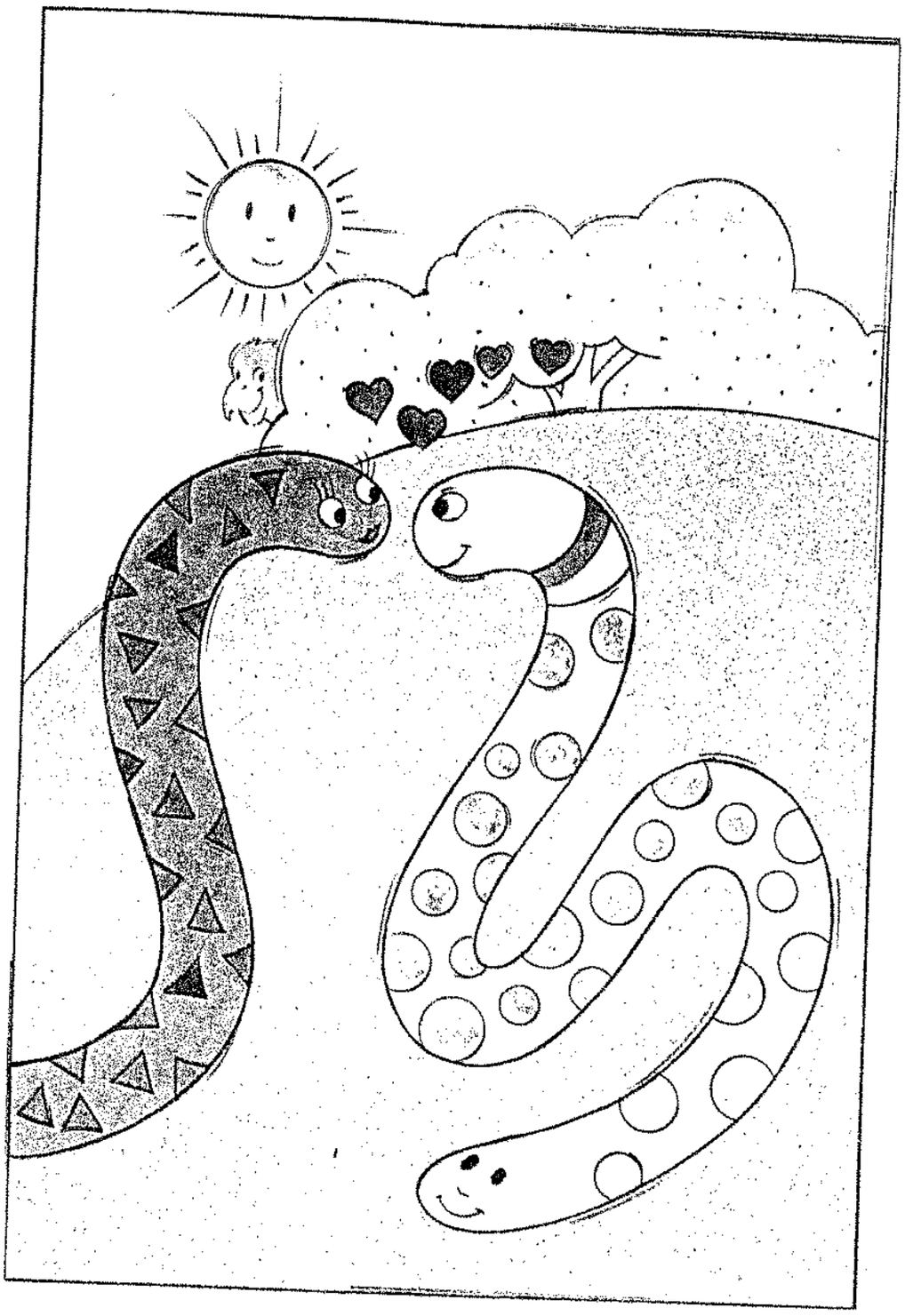
6



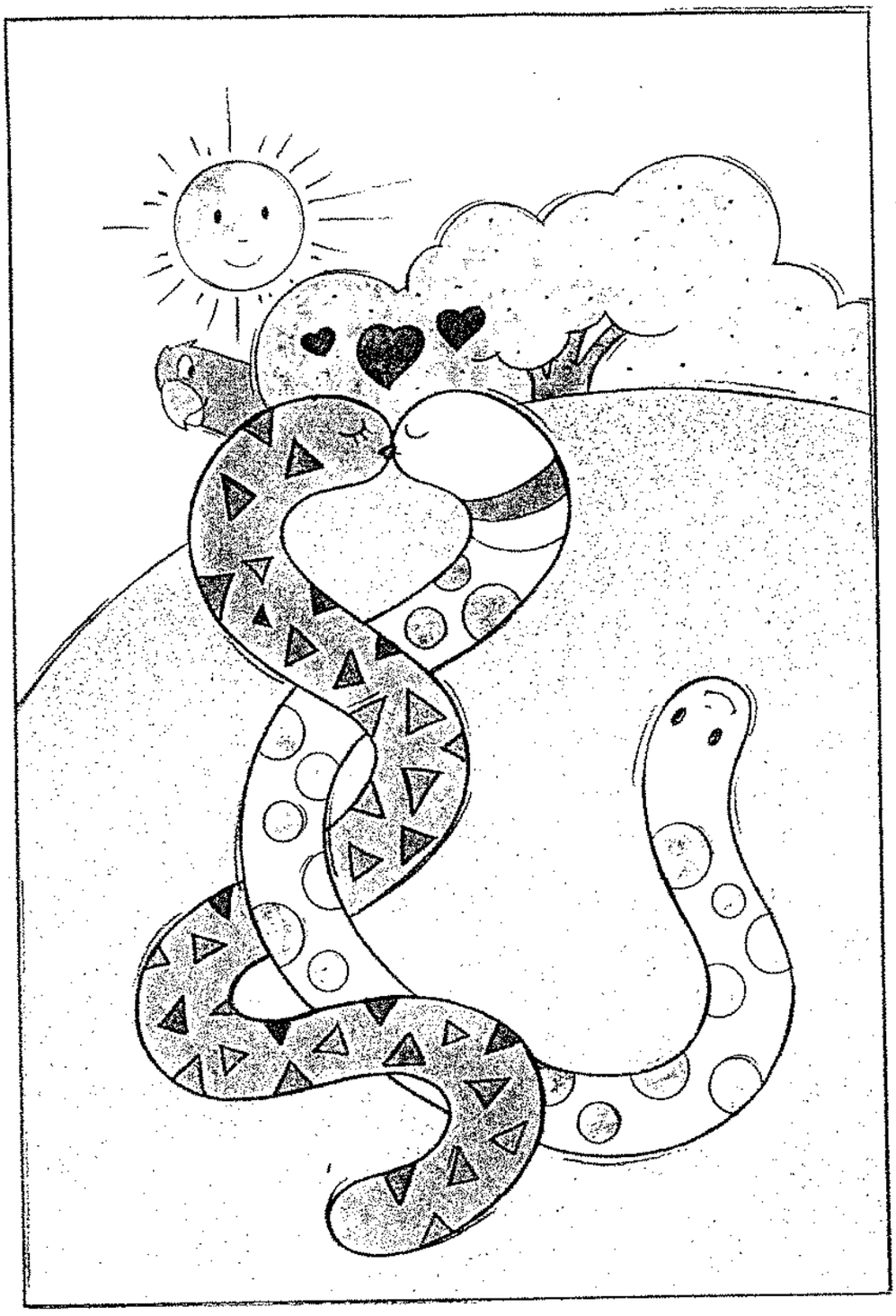
7



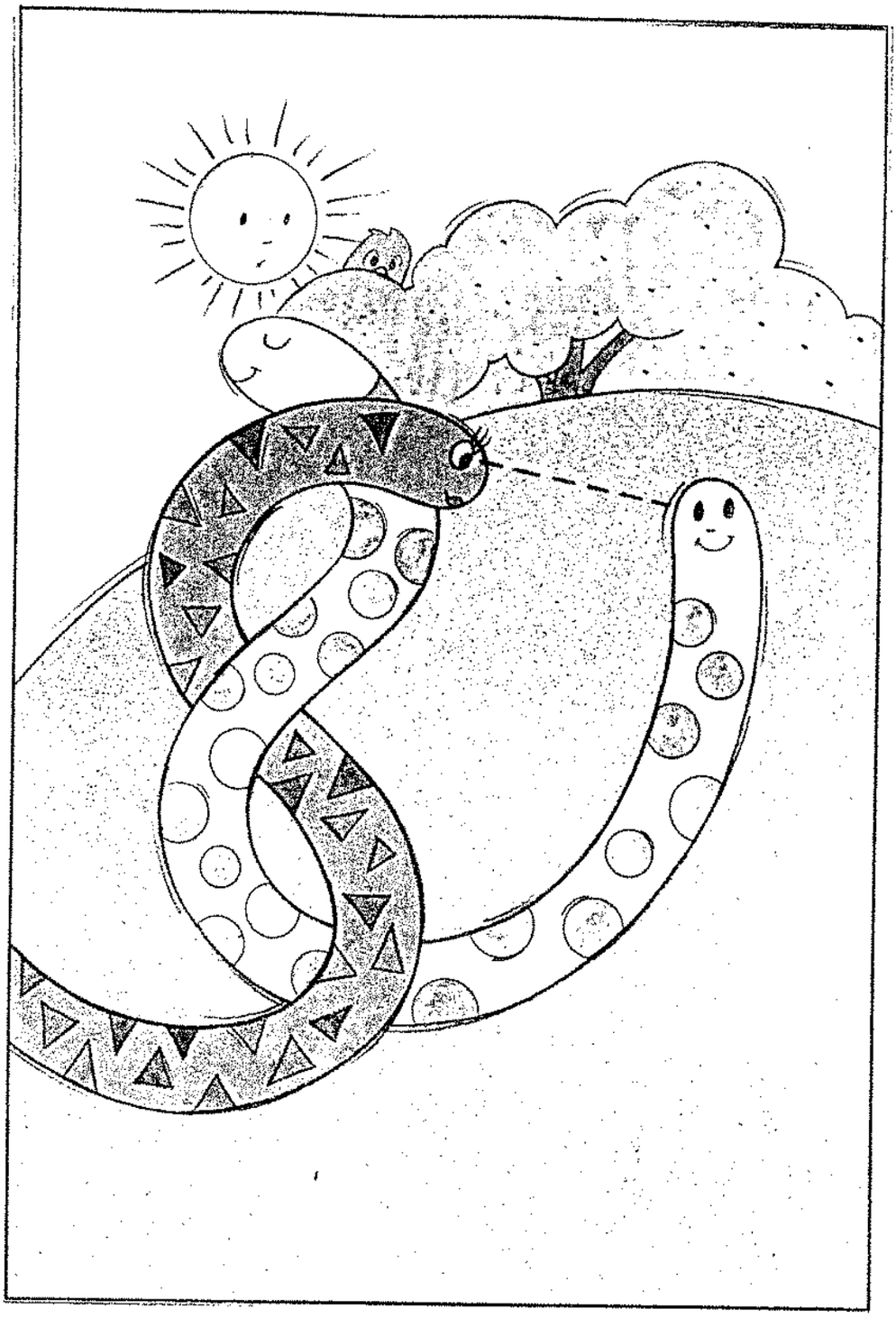
8



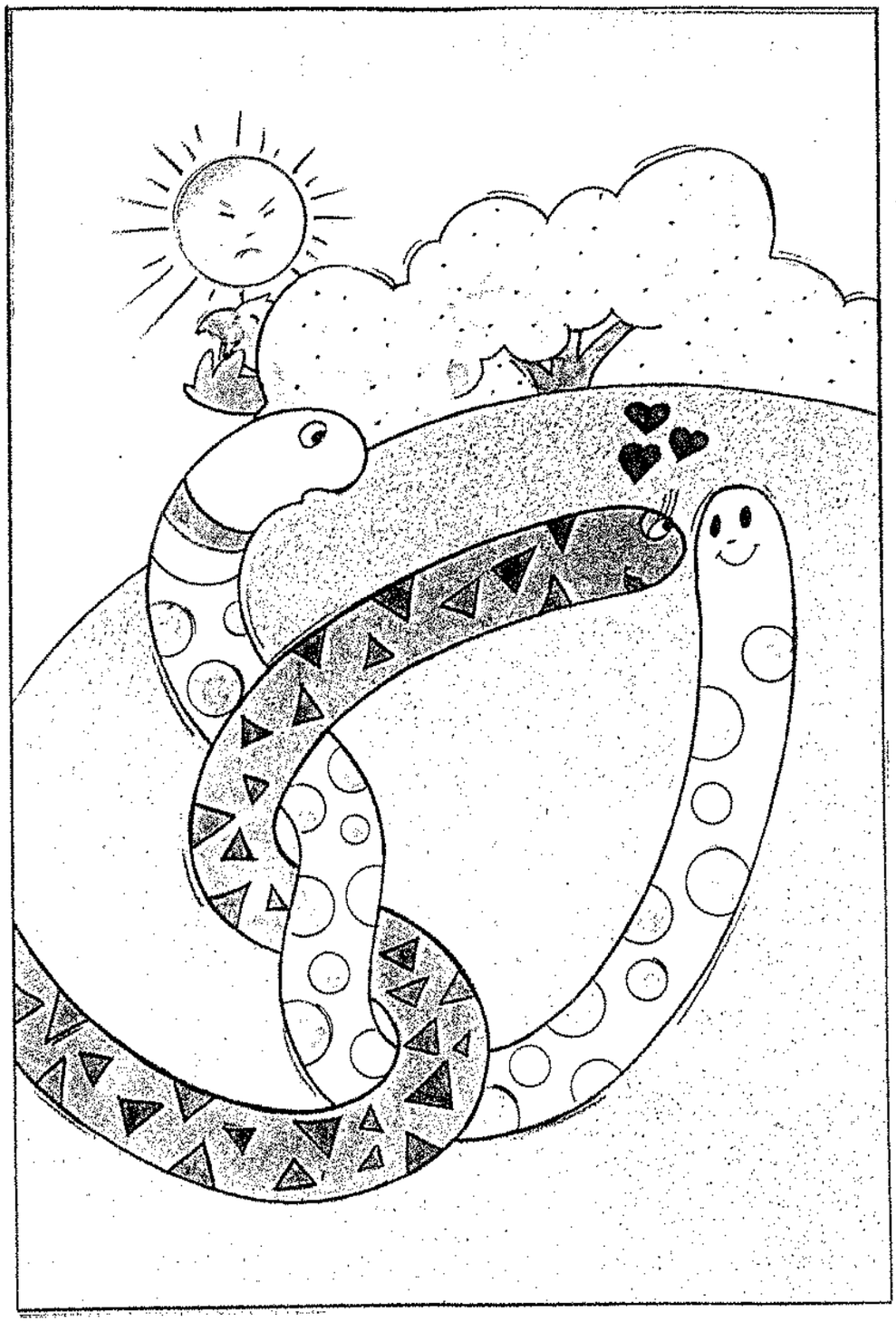
9



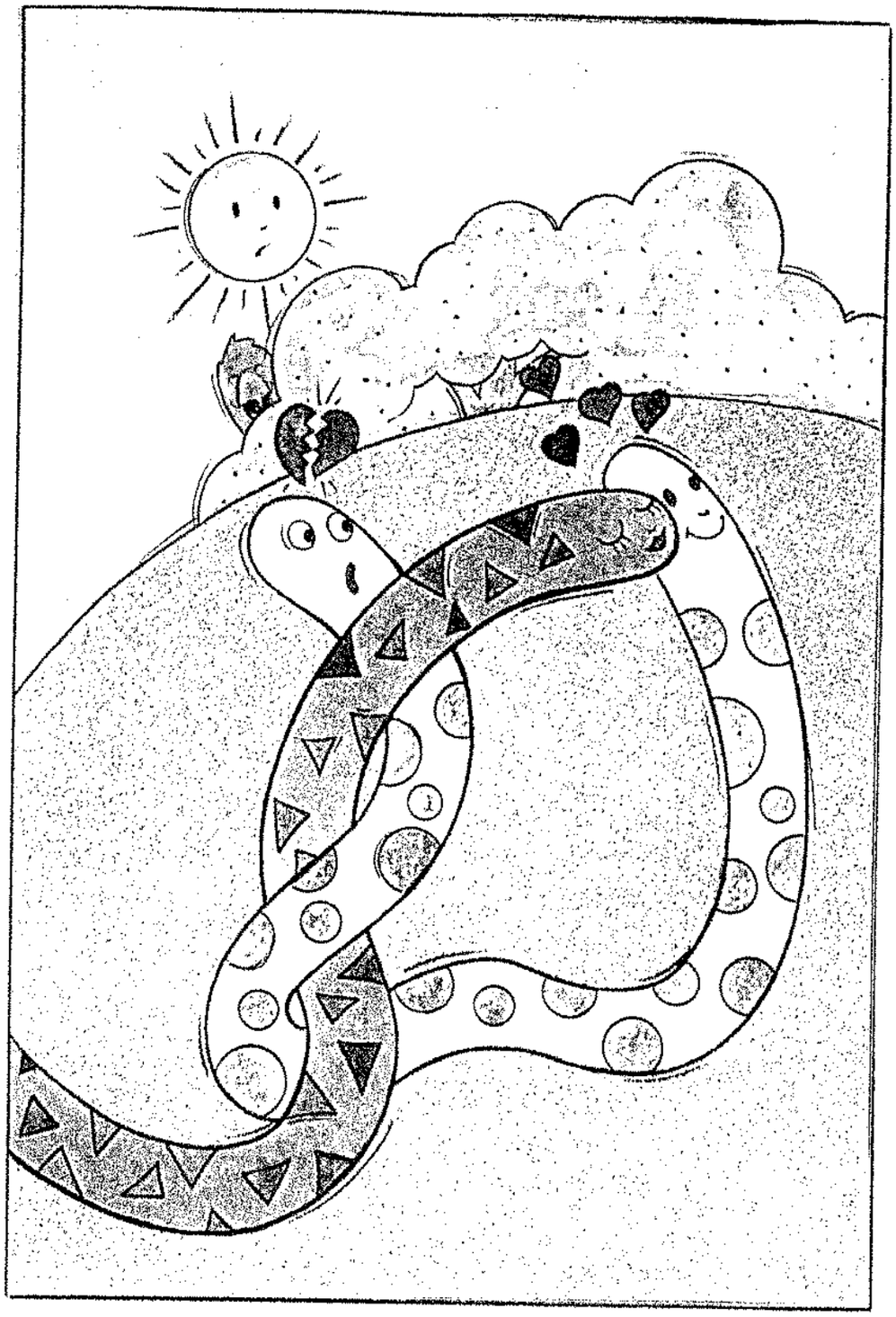
10



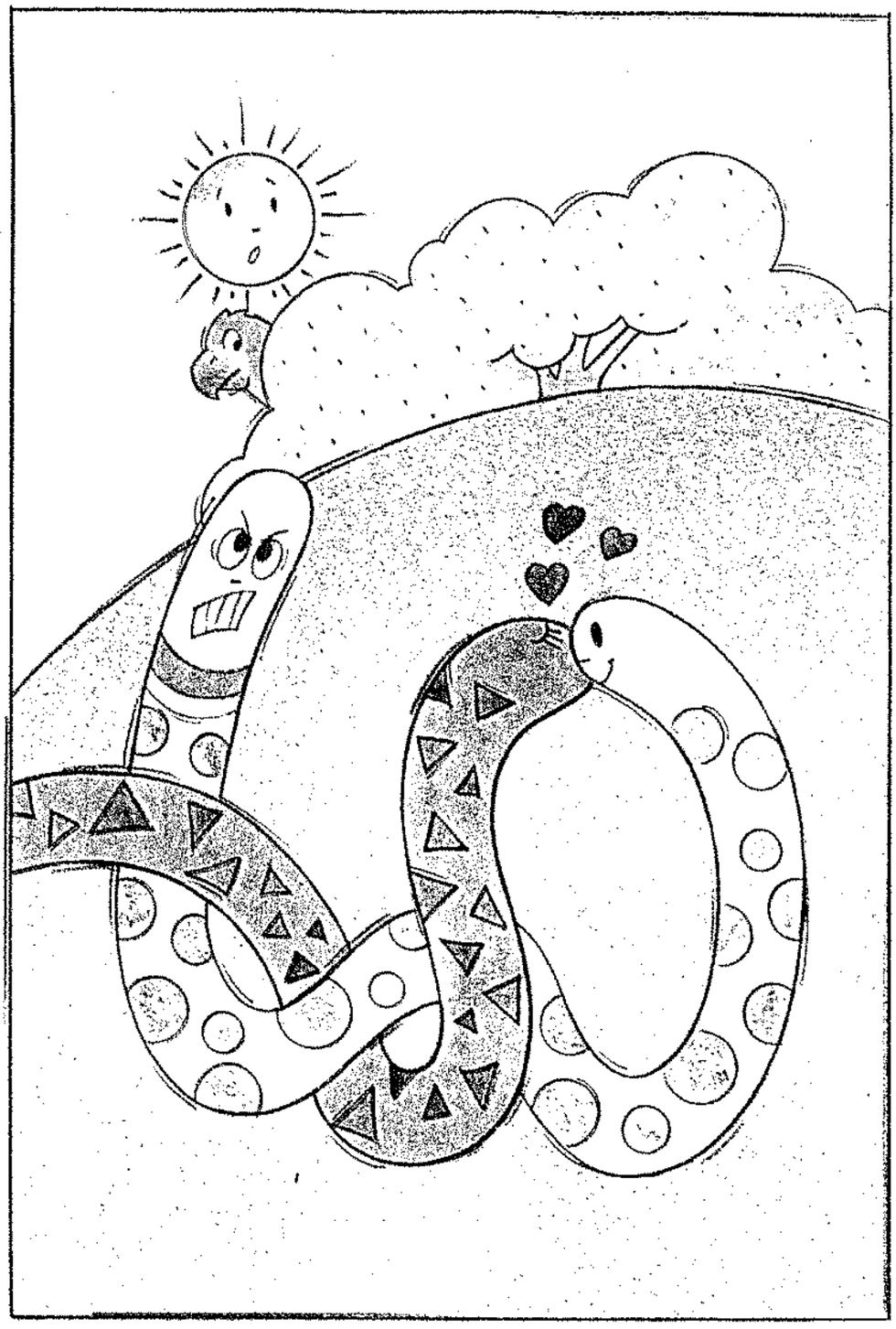
11



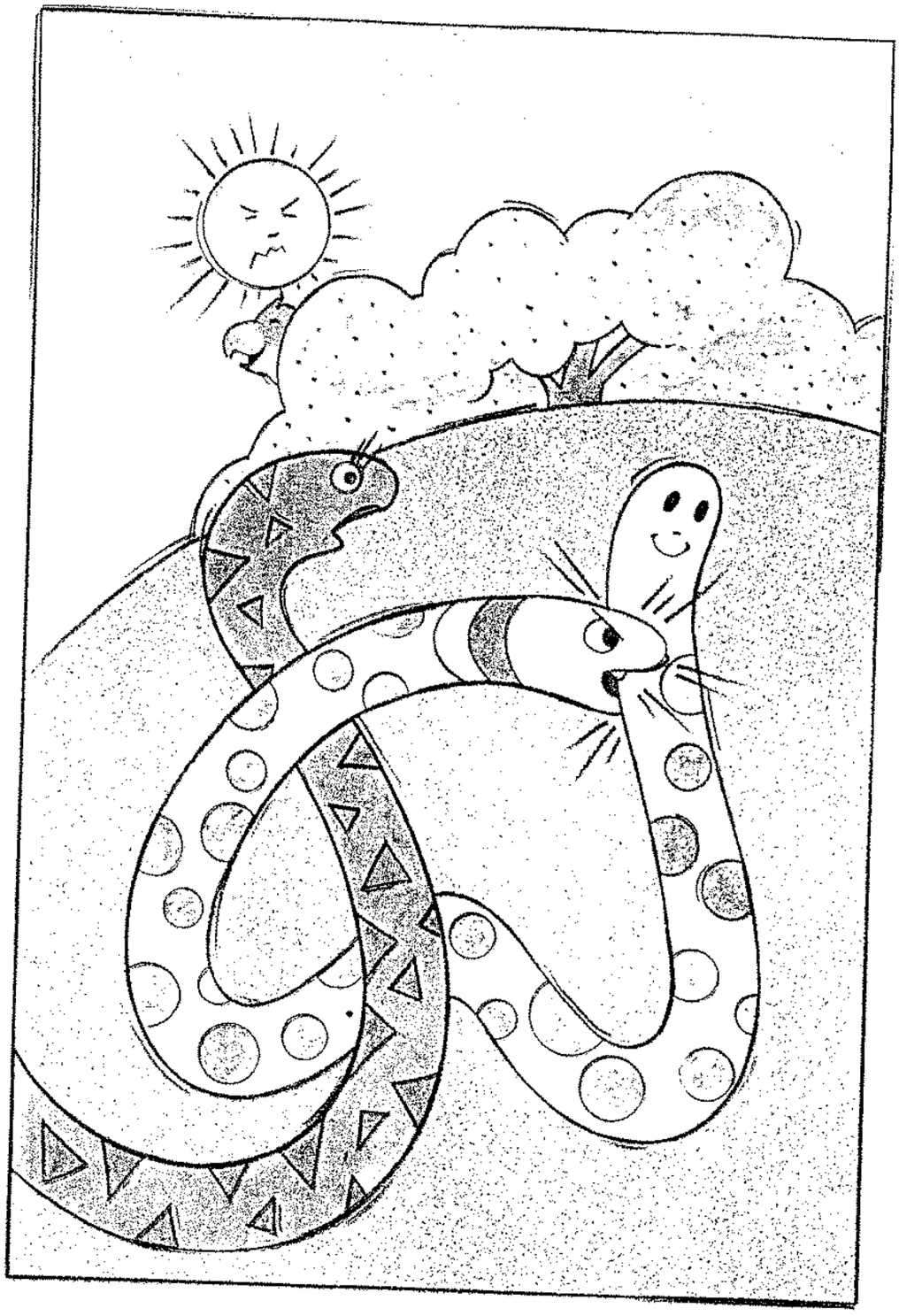
12



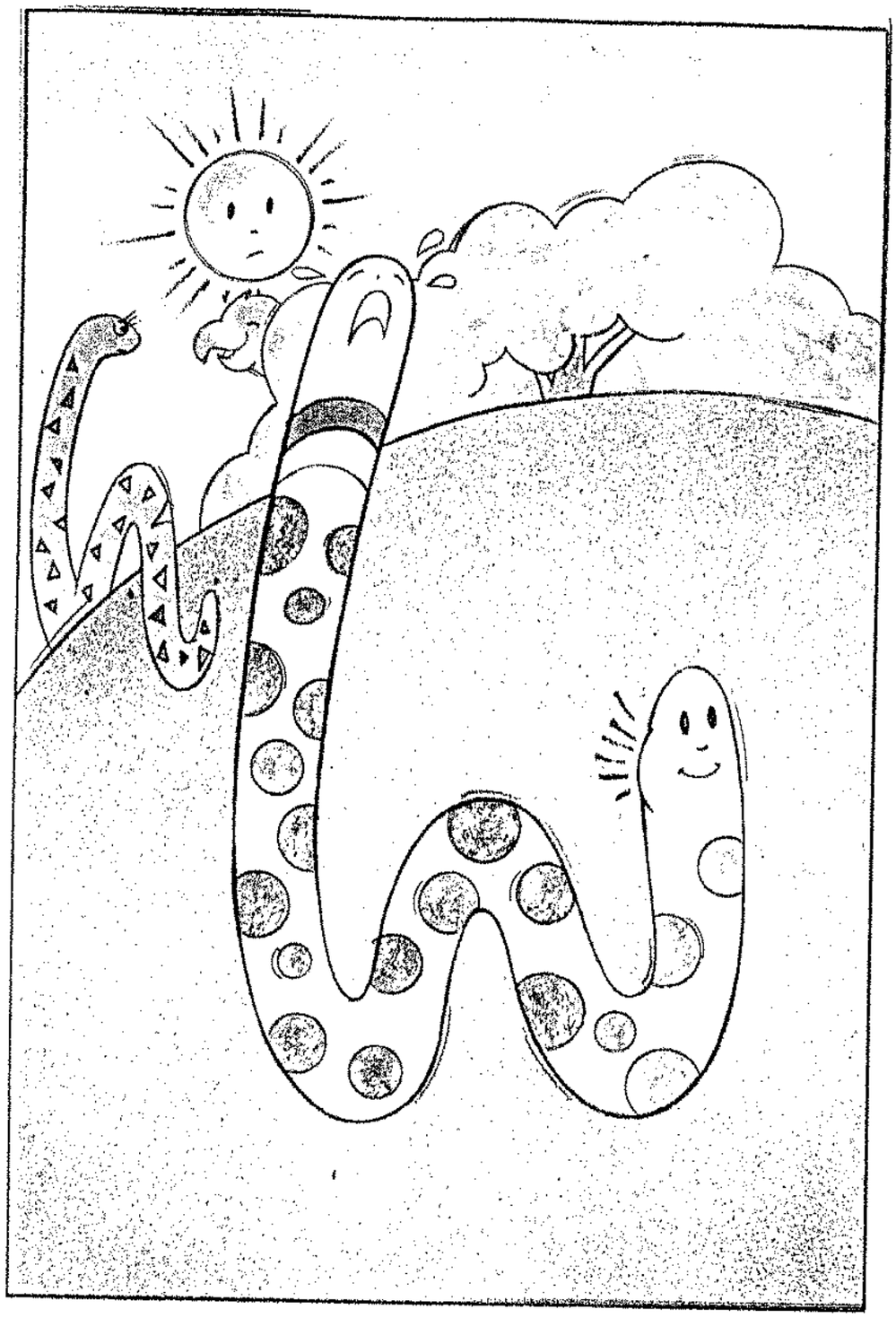
13



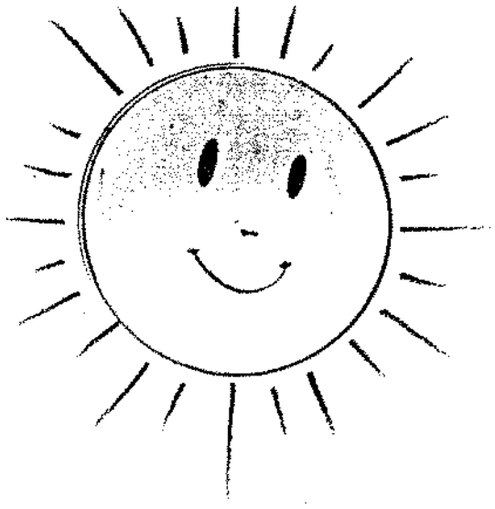
14



15



16



COBRA-CEGA

Uma anedota visual, extremamente imaginosa, para aproveitar a capacidade de interpretação de crianças pequenas. O papagaio, que provoca o humor na história, pode ser associado à própria criança, interferindo criativamente na história.

Para crianças em fase de alfabetização.

EDITORA MODERNA

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

Convenções

Na transcrição das narrativas foram utilizadas as seguintes convenções :

(P) : pesquisador

(Ju., Je., Da., Ca., Pa., Ma., Cris., Gu.) : inicias dos nomes das crianças.

(Gui) : inicial do nome da pessoa que fez a filmagem.

(*texto em itálico*) : pesquisador ou criança lendo ou empregando literalmente segmentos do texto.

(texto em script) : a escrita, tal como realizada pela criança.

(/) : quebra abrupta da fala.

(Inc.) : fala incompreensível

(...) : marcador de hesitação.

(pausa): pausa curta, inferior a três segundos.

(+++) : pausa superior a 3 segundos.

((texto)) : comentários explicativos sobre dados do contexto.

(palavra sublinhada. Ex : uma) : leitura do segmento, com ênfase na palavra sublinhada.

..... : falas simultâneas, normalmente entre pesquisador e criança. Os pontos indicam o intervalo entre o início da fala ou escrita da criança e o início da fala do pesquisador.

(repetição de vogal) : prolongamento da vogal.

Observações preliminares

Mantivemos, nas narrativas, apenas os episódios que dizem respeito aos elementos selecionados para análise, quais sejam, os pertencentes aos eixos anafóricos que têm o primeiro e o terceiro personagens como referentes. A narrativa de Ju. constitui uma exceção, visto que optamos por mantê-la integralmente. Objetivamos, com isso, deixar um exemplo para que o leitor possa ter uma visão ampla do procedimento, envolvendo todos os episódios ocorridos na sessão de produção dos textos.

Ju.

- 1º. episódio : vendo o livro e contando a estória.

1. **P.** Esse é um livrinho de estória e quem fez esse livrinho se chama Avelino Guedes, tá? Você já está acostumada, né?
2. **Ju.** Ah! Na primeira séria eu já conhecia esse livrinho.
3. **P.** Você já conhecia? Então, tá. O que eu vou querer que você faça é o seguinte: que você veja esse livrinho, tá?, e procure entender a estória. Tá bom ? !
4. (Ju., vendo o livro)
5. **P.** Você entendeu?
6. **Ju.** An, han. (balança cabeça afirmativamente)
7. **P.** Conta pra mim, então, o que aconteceu nessa estória.
8. **Ju.** Ai a cobra tava dormindo. Daí veio o papagaio e pintou uma cara no rabo dela.

9. **P.** An, han.

10. **Ju.** Daí veio o namorado da cobra. Eles conversaram. Daí ela ia dar um beijo nele e viu outra cara e ficou apaixonada pela outra cara.

11. **P.** An, han.

12. **Ju.** Daí a cobra ficou brava e deu uma mordida no rabo dela. Daí a outra cobra saiu, saiu andando e a cobra ficou chorando.

13. **P.** Jóia! }

2º. episódio : instrução para a escrita da estória

{ Agora nós vamos fazer o seguinte: eu queria que você escrevesse essa estória, só que quando você, agora que você vai escrever, você vai pensar assim: essa estória pode ser lida por algum coleguinha de sua sala que não conheça o livro. Você pensa assim: esse meu coleguinha ou coleguinha não conhece o livro. Então você tem que escrever a estória de uma forma que eles entendam, a estória do jeito que você entendeu, com o que você escreveu. Tá bom? Pode começar.}

3º. episódio : escrita/leitura da estória.

{14. **Ju.** Põe o nome da estória?

15. **P.** Você é quem sabe!

16. (Ju. escreve a estória toda.)

17. **Ju.** Pronto.

18. **P.** Pronto? Você lê para mim, Ju.

19. (Ju. lendo)

20. **P.** Tá legal. Muito legal, mesmo! Agora a gente vai fazer o seguinte. Ju., você coloca o seu nome prá mim?

21. **Ju.** Autora?

22. **P.** É !

23. (Ju. escreve o nome)

24. **P.** E a data de hoje. Dez ...

25. (Ju. escreve e fala, simultaneamente, a data.)

26. **P.** Tá! }

4º. episódio : instrução para a leitura passo-a-passo.

{Ju., agora nós vamos fazer o seguinte: eu vou ler a estória com você e eu vou te perguntando algumas coisas, tá? , que eu preciso saber. Não, não, não, não quer dizer que está certo ou está errado. Tá super legal a estória. O que eu preciso perguntar para você é uma, algumas coisas prá eu saber o que você estava pensando quando você escreveu a estória. Se algumas coisas você achar que não dá pra entender do jeito que você escreveu, que precisa fazer de outro jeito, você pode mudar. Se você achar que não precisa mudar, você não muda. Tá bom? }

5º. episódio : sobre o título da estória.

{27. **P.** Vou começar: *A cobra*. Porque que a estória se chama *A cobra*?

28. **Ju.** Ah! Porque fala de uma cobra!

29. **P.** Fala de uma cobra? Então, tá bom! }

7º episódio : sobre o emprego do grupo nominal uma cobra - introdução do referente da primeira cadeia anafórica.

{*Era uma vez uma cobra*. Ah... Porque que a gente escreve uma cobra?

34. **Ju.** Ah! Porque não tem mais de uma. Só tem uma.

35. **P.** Só tem uma? Mas se eu disser assim: era uma vez a cobra. O que que fica melhor, a cobra, ou uma cobra?

36. **Ju.** Eu acho que vai ficar estranho com o a.

37. **P.** Vai ficar estranho? Porque que fica estranho? Eu também acho, mas porque que fica estranho? Uma cobra fica melhor, não fica?

38. **Ju.** Ah, porque se por a a cobra vai parecer que nem o nome. Não vai dar pra entender.

39. **P.** Não vai dar pra entender ?

40. **Ju.** ... que é uma cobra só.

41. **P.** Ah ! Tá bom! Tá jóia. }

8º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ela - como forma remissiva do referente da primeira cadeia anafórica.

{ Então vamos aqui. *Era uma vez uma cobra. Ela está dormindo,* tá certo? Ela, quem é esse ela?

42. **Ju.** É a cobra.

43. **P.** E como que a gente sabe que é a cobra?

44. **Ju.** Porque que eu só tô falando dela ainda.

45. **P.** Porque você tá falando só dela ainda. Tá jóia.}

9º episódio : sobre o emprego do grupo nominal - um papagaio - introdução do referente da segunda cadeia anafórica.

{*Ela esta dormindo, veio um papagaio. um papagaio...* É a mesma coisa. Poderia ser: veio o papagaio?

46. **Ju.** Ah! Fica estranho, também.

47. **P.** Fica estranho? Fica melhor um papagaio?

48. (Ju. balança cabeça, afirmativamente.)

49. **P.** Porque fica melhor um papagaio?

50. **Ju.** Ah ! Porque se ... por só com o a não vai dar para entender.

51. **P.** Não dá prá entender o quê ?

52. **Ju.** Fica estranho a estória.

53. **P.** Fica estranho a estória? }

10º episódio : sobre o emprego do pronome possessivo - dele - e a possibilidade de

ambigüidade de referência com esse emprego.

{ *Veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele. No rabo dele*, quem? Do papagaio?

54. **Ju.** Não, da cobra !

55. **P.** E como a gente sabe que quer... que esse dele quer dizer da cobra?

56. **Ju.** Ah! Porque eu tô falando mai dela do que do papagaio, uai. Então ela tava dormindo, daí veio o papagaio pintou o rabo nele, dele.

57. **P.** Ah! Mas você disse ela estava dormindo!

58. **Ju.** Aí vai ter que mudar!

59. **P.** Como que pode ficar?

60. **Ju.** Ele estava dormindo e veio um papagaio e pintou uma cara no rabo/ da cobra, da ... dele.

61. **P.** Dele? Você vai mudar esse ela , então?

62. **Ju.** Um, hum ! (Balança a cabeça, afirmativamente)

63. **P.** *Era uma vez uma cobra.* Aí vai ficar: ele estava dormindo? Aí fica legal?

64. (Balança a cabeça, afirmativamente)

65. **P.** *Era uma vez uma cobra. Ele estava dormindo.* Esse ele vai, vai querer dizer que essa é uma cobra. Vai dar certo?

66. **Ju.** Ah! Vai ficar meio estranho mas, mas não é, mas é mulher, que vem uma namorada, então ...

67. **P.** Ah! Então, como é que a gente pode pode fazer prá outra pessoa, outra criança, outra pessoa que for ler, saber que esse aqui não é a mulher?

68. **Ju.** Hum...

69. **P.** Porque tá dizendo que é ela, uma cobra?!

70. **Ju.** Só se eu inventar um nome prá cobra!

71. **P.** Pode ser. A gente pode inventar um nome prá cobra! Como pode chamar?

72. **Ju.** Roberto.

73. **P.** Então, tá!}

11º. episódio : reescrita dos dois primeiros segmentos da estória, com as alterações propostas.

{ Só que a gente não vai estragar essa estorinha não, que tá super legal. A gente vai escrever, o que a gente precisar mudar, a gente vai fazendo de novo, tá certo?

74. **Ju.** Tá.

75. **P.** Aí você escreve?

76. **Ju.** Escreve aqui o nome?

77. **P.** Não. Você escreve de novo. A cobra.... O nome... A cobra.

78. (Ju. escrevendo)

79. **P.** ... cobra. *Era uma vez* ... Aí você vê como você vai escrever.

80. (Ju. escrevendo e falando paralelamente: "vez »)

81. **P.** uma cobra chamada Roberto? Ótimo! Super legal!

82. (Ju. escrevendo. Escreve chamada, coloca o sobre o a. Apaga o o e coloca-o novamente.)

83. **P.** *Era uma vez uma cobra chamado Roberto*. E aí, como é que continua agora?

84. **Ju.** Ele estava...

85. **P.** *estava dormindo* ... Isso.

86. (Ju. escrevendo : « **ele estava** »)

87. (P. pede à Ju. para posicionar a folha de escrita de forma que possa ser filmada.)

88. **P.** *dormindo...*

89. **Ju.** Veio...

90. (Ju. escreve até **veio um papagaio**)

91. **P.** ... *um papagaio e pintou* ...

92. (J: **uma cara no rabo dele**.)

93. **P.** Pronto. Vamos ler, né ? *A cobra. Era uma vez u* u. escreve *ma cobra chamado Roberto. Ele estava dormindo. Veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele*. Tá! }

13°. episódio : sobre o emprego do pronome possessivo - sua - (namorada)

{Agora vamos continuar aqui? ... *no rabo dele* ... A gente tava aqui nessa parte, né? *Veio sua namorada e eles conversaram*. É isso?

104.. **Ju.** É.

105. **P.** *Veio <u>sua</u> namorada*. Namorada de quem?

106. **Ju.** Da cobra.

107. **P.** E como que a gente sabe que esse <u>sua</u> quer dizer a namorada da cobra? Não pode ser a namorada do papagaio?

108. **Ju.** Ah! Tem que por o nome então da cobra.

109. **P.** Tem que por? Então, como que a gente pode fazer?

110. **Ju.** *Veio a namorada de Roberto e eles conversaram*.

111. **P.** Então, pronto.

112. (Ju. escreve : "**veio a namorada**")

113. **P.** *Veio a namorada...*

114. (Ju. continua escrevendo : "**do Roberto e eles conversaram**".)

115. **P.** *E eles conversaram.* Pronto.}

14º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, plural – eles – e a possibilidade desse pronome poder relacionar-se com referentes outros que não os adequados, de acordo com os eventos do livro.

{ Agora vamos ler. *Era uma vez uma cobra chamado Roberto. Ele estava dormindo*

116. **P.** e **Ju.** *veio um papagaio e pintou...*

117. **Ju.** *uma cara no rabo dele.*

118. **P.** Isso.

119. **Ju.** *Veio a namorada do Roberto e eles conversaram.*

120. **P.** Eles, quem?

121. **Ju.** Eles dois.

122. **P.** O papagaio e o Roberto?

123. **Ju.** Não. A namorada do Roberto e e ele.

124. **P.** Ele, quem? O Roberto?

125. **Ju.** O Roberto.

126. **P.** E como que a gente sabe que esse eles aqui é a namorada do Roberto mais o Roberto? Não dá, não dá prá... a gente não pode entender que pode ser o papagaio que

conversou? (Pausa) Lê a estorinha toda. *Era uma vez uma cobra chamado Roberto.*

127. **Ju.** *Ele estava dormindo. Veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele. Veio a namorada do Roberto e eles conversaram.*

128. (+++)

129. **Ju.** e Roberto e a namorada dele!

130. **P.** Como que a gente pode fazer para a gente entender quem é esse eles. Do jeito que está aqui, você acha que outra criança que for ler vai entender que esse eles quer dizer o Roberto e a namorada dele? E se a criança entender que é o papagaio que conversou?

131. (+++)

132. **Ju.** Ah! Só os burros da minha classe mesmo que vai entender isso.

133. **P.** Porque?

134. **Ju.** Ah! Então só se por ... Roberto e...

135. **P.** ..... veio ... *Veio a namorada do Roberto* ...

136. **Ju.** e Roberto eeee.... (pausa) tem que por um nome prá namorada dele.

137. **P.** Tem que por o nome? Então vamos arrumar um nome para a namorada dele!

138. **Ju.** Maria.

139. **P.** Como?

140. **Ju.** Maria.

141. **P.** Pode ser!

142. **Ju.** Veio .... veio ... Maria, veio a namorada do Roberto...

143. **P.** *Veio a namorada do Roberto* ...

144. (Ju. começa a apagar *eles* e diz:)

145. **Ju.** e Roberto e Maria conversaram?

146. **P.** Você é quem sabe!

147. (Apaga "e eles conversaram")

148. **P.** *Veio a namorada do Roberto ...*

149. **Ju.** e ...(escreve : "**e Roberto**")

150. **P.** *Roberto ...*

151. **Ju.** Roberto e...

152. (Ju. escreve : « **e Maria conversaram** »)}

15º. episódio : sobre a questão da introdução do nome Maria, sem indicação anterior para identificação desse personagem.

{153. **P.** Agora eu acho que a gente criou um problema. *Ó !Veio a namorada de Roberto e Roberto e Maria conversaram*. Mas a gente não sabe quem é Maria!

154. (+++)

155. **P.** Quer dizer: a gente sabe porque nós estamos conversando. Mas a pessoa que for ler a estória, dá para entender Gui., que Maria é a namorada?

156. **Gui.** (Pessoa que estava filmando) Dá não!

157. (Ju. ri)

158. **P.** Acho que a gente vai precisar pensar de novo.

159. (+++)

160. **Ju.** Só se aqui ó ... *Veio a sua namorada Maria e Roberto ...*

161. **P.** Pronto. Então a gente vai fazer o seguinte: você não apaga esse aqui. A gente deixa aqui do jeito que tá e você continua a estória aqui (aponta duas linhas abaixo do final

do texto.) Tá bom? *Veio ... Veio ....* do jeito que você falou. Né?

162. **P.** e **Ju.** *Veio ...*

163. (Ju. escreve e fala, paralelamente : **Veio sua namorada ... namorada Maria**

164. **P.** *Maria e...*

165. **Ju.** e ...

166. **Ju.** Eles conversaram? Vai por eles ou tem que por Roberto e Maria?

167. **P.** Você que tem que ver. Você tem que colocar de um jeito que dá para entender. Você quer ler a estória de novo?

168. (Ju. escreve e fala, paralelamente: **e Roberto**. Escreve : "**e Maria conversaram**"

169. **P.** Pronto. Agora eu vou ler tirando essa parte aqui que você trocou por essa, tá? *A cobra. Era uma vez uma cobra chamado Roberto. Ele estava dormindo. Veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele. Veio sua namorada Maria e Roberto e Maria conversaram.* Ficou jóia?!

170. **Ju.** Um, hum!}

16º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ela.

{171. **P.** Vamos seguir agora? *Roberto e Maria conversaram...* Aí, *quando ela ia dar um beijo nele ela viu a outra cara.* Quando ela .... ela quem?

172. **Ju.** Maria. Quando a Maria ... quando a Maria viu ...

173. **P.** Não. Quando a Maria ia dar um beijo nele, não é isso?

174. **Ju.** É. ... *nele ela viu a outra cara.*

175. **P.** Então, como é que a gente pode ver, pode fazer para saber que esse ela quer dizer,

Maria?

176. **Ju.** *Quando Maria ia dar...*

177. **P.** *um beijo...*

178. **Ju.** *um beijo*}

17º. episódio : sobre o emprego do sintagma preposicional - nele.

{179. **P.** nele. Nele, quem?

180. **Ju.** Em Roberto.

181. **P.** Ah!

182 **Ju.** Maria viu a outra cara.

183 **P.** Então escreve. *Quando Maria ... Quando...*

184 **Ju.** Aqui ?

185 **P.** É.

186. (Ju. escreve e fala, paralelamente: "**Quando Maria ia dar um beijo em Roberto** (**P.** An, ham !) **Maria viu a outra cara** »)

187. **Ju.** Pronto. }

18º. episódio : sobre a repetição desnecessária do nome Maria.

{188. **P.** O Ju. Você acha que precisa repetir esse Maria aqui? Ó :*Quando Maria ia dar um beijo em Roberto Maria viu a outra cara*. Você acha que precisa repetir esse Maria? Ou você pode tirar Maria e escrever uma outra palavra que dê para entender que é Maria?

189. **Ju.** (?)

190. (+++)

191. **P.** *Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ...*

192. **Ju.** *Maria viu a outra cara*. Eu acho que para mim está bom.

193. **P.** Precisa repetir o Maria?

194. **Ju.** Ah! Eu acho que sim. Senão eles não vão entender. Eu não sei que outra palavra por... (?)

195. **P.** Então eu vou falar outra prá você e você vê qual que fica melhor, tá? Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ela viu a outra cara.

196. **Ju.** É era o que eu tava pensando. Só que eu acho que ... eu acho que... eu pensei que você ia falar que ia ficar estranho de entender.

197. **P.** Não! Eu acho que... Você tem que pensar assim: será que dá para entender? Se dá para entender, a gente coloca. Se não dá, a gente muda. Lembra que eu te falei no começo. Eu não vou falar para você que está certo nem que está errado. Eu vou só querer saber se dá para a gente entender. Se der prá gente entender, deixa como está, se não der a gente pode mudar.

198. **Ju.** Ah! Então eu vou por ela.

199. **P.** Ela, dá para entender?

200. (Ju. balança cabeça, afirmativamente)

201. **P.** Então ...

202. (Ju. apaga Maria e escreve **ela** - fala enquanto escreve: **viu a outra cara.**

203. **P.** ..... viu a outra cara. Dá para entender, não dá? Ó: *Quando Maria ia dar um beijo em Roberto ela viu a outra*

cara.}

20º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ela.

{216. **P.** Então, vamos ver agora, onde a gente tá aqui. " *ela ia dar um beijo em Roberto, ela viu a outra cara.*" Segue aqui ó ... "*Ela viu a cara que o papagaio pintou e se apaixonou.*" É isso?

217. **Ju.** É.

218. **P.** Dá pra seguir assim, agora aqui? "*Ela viu a cara que o papagaio pintou*" ...

219. **Ju.** e ela ... então ela se apaixonou... Ah! Eu acho que dá!

220. **P.** Dá? Então ...

221. (Ju. escreve e fala paralelamente: "**e ela se apaixonou** ")

222. (P. solicita à Ju. que coloque a folha de maneira que possa ser filmada)

223. **Ju.** ... se apaixonou.

224. **P.** Tá?}

21º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - a cobra.

{ E daí. Como é que a gente vai continuar? Aqui está assim: "*A cobra ficou furiosa e deu uma mordida*"

225. **Ju.** Roberto ficou furioso.

226. **P.** Um hum! ... *se apaixonou.*

227. (Ju. começa escrever em seguida, na mesma linha. Para e escreve na linha seguinte.)

228. **Ju.** Roberto...

229. (Ju. escreve e fala, paralelamente: "**Roberto ficou furioso** (**P.** *furioso*) **e deu uma mordida no próprio rabo**".)}

22º. episódio : sobre o emprego de *próprio*.

{230. **P.** Ju. ! Explica para mim. O que que quer dizer assim: deu uma mordida no próprio rabo.

231. **Ju.** Próprio porque é o rabo dele.

232. **P.** É o rabo dele? Então, jóia! }

Je.

4º. episódio : instrução para a leitura passo-a-passo

{40. **P.** Je. Agora nós vamos fazer o seguinte: Eu vou te perguntar algumas coisas...

41. **Je.** An...

42. **P.** e você vai me explicar. É assim, ó: você vai pensar assim, ó: Não é porque tá certo ou porque tá errado, não! Tá super legal a estória. Não é por isso, não! Você só vai me explicar o que é que quer dizer algumas coisas que você escreveu que eu preciso entender. Prá que?! Prá gente fazer uma estória, do jeito que eu te falei no começo, uma estória que outra criança possa ler...

43. **Je.** An...

44. **P.** Tá certo?, e entenda, mas sem conhecer o livrinho. Essa outra criança que vai ler não vai conhecer o livrinho. Então ela vai ter que saber quem são, as as o que são as coisas que você escreveu aqui, tá certo?

45. **Je.** An... }

7º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal uma cobra - introdução do referente da primeira cadeia anafórica.

{ Agora, ó : *Era uma vez uma cobra que estava dormindo.* Porque que a gente escreve uma cobra, uma ?

69. **Je.** Porque ela é fêmea. Se não fosse uma cobra ia ser um cobro.

70. **P.** Um cobro. E e eu não poderia escrever *era uma vez a cobra que estava dormindo*?

71. **Je.** Sim.

72. **P.** Qual que fica melhor, a cobra ou uma cobra?

73. **Je.** Uma.

74. **P.** Porque?

75. **Je.** Ah! Porque eu sou mais acostumada de escrever uma!

76. **P.** É? Então tá! }

9º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - a arara - introdução do referente da segunda cadeia anafórica.

{ *Aí chegou a arara*. Que arara?

87. **Je.** Uma arara, arara, uma arara verde com o peito amarele.

88. **P.** Espera aí. É *uma arara* ou *a arara*?

89. **Je.** A arara?

90. **P.** A arara?

91. **Je.** É.

92. **P.** É?

93. **Je.** É.

94. **P.** E porque que aqui é *uma cobra* e aqui é *a arara*. Porque que aqui não poderia ser *uma arara*, ou então, *a cobra*?

95. **Je.** Porque ..., é..., a..., é uma que é, não tem um ororo. (Ri)

96. **P.** Mas se você disse uma arara, também fica fêmea?

97. **Je.** É. Só que é uma...

98. **P.** Ah! Tá. Agora que eu entendi. Tá certo! É *a arara* porque é uma, uma arara macho.

99. **Je.** É.

100. **P.** Então você não pode dizer *uma arara*?

101. **Je.** É.

102. **P.** É por isso ?

103. **Je.** Porque é uma, é uma arara fêmea !

104. **P.** Se eu disser uma quer dizer *a arara fêmea ?*

105. **Je.** É !

106. **P.** E se eu disser a arara quer dizer que é *a arara macho* ?

107. **Je.** É !

108. **P.** É? E como é que outra criança vai saber isso ? Porque isto tá, ó, na nossa cabeça, na minha e na sua! E a ou/ como é que a gente pode fazer para outra criança saber?

109. **Je.** Ah... é...(?) prá escrever!

110. **P.** Não! Aqui na estorinha, eu tô dizendo.

111. **Je.** É.

112. **P.** Como a gente vai fazer... A gente pode mudar algumas coisas que a gente achar que precisa mudar, a gente pode mudar. Como que a gente pode fazer prá criança saber que quando você disse aqui uma cobra, quer dizer que é a cobra, né ? E aqui a arara quer dizer que é uma arara macho?! Não é isso, que você falou?

113. **Je.** É !

114. **P.** Então, como que a gente pode fazer?

115. **Je.** É. Quando minha professora faz prá entender o texto, aí eu escrevo embaixo. Ela faz pergunta!

116. **P.** É?

117. (Je. afirma, com a cabeça.)

118. **P.** Então, vamos fazer o seguinte. A gente pode escrever a estória de novo e mudar o que a gente achar que precisa mudar. A Ju. fez assim! Você acha que vai precisar mudar aqui alguma coisa, prá outra criança entender que esse arara ... aqui ...

119. **Je.** Hum! Hum!

120. **P.** Como... Então, como que você pode escrever, prá outra criança entender?

121. **Je.** Hum ...

122. **P.** Vamos ler, ó: *Era uma vez uma cobra que estava dormindo. Aí chegou a arara* ...

123. **Je.** Hum... (?) hum...

124. (+++)

125. **Je.** É. Eu não sei.

126. **P.** Ah! Pensa! Você sabe sim. Você já sabe que é... é ... Você já falou que, que você tem que escrever a arara, você não pode escrever *uma arara* porque se você escrever uma vai ficar parecendo que é feminino, que é fêmea!

127. **Je.** É... Eu vou escrever o arara! (Ri)

128. **P.** Mas fica certo, o arara?!

129. (Je. nega, com a cabeça.)

130. **P.** Fica esquisito, não fica?

131. **Je.** É.

132. **P.** Então vamos ver outro...

133. **Je.** O papagaio.

134. **P.** Ah?

135. **Je.** O papagaio.

136. **P.** Pronto! Pode ser o papagaio. Então tá! }

10º. episódio : reescrita dos dois primeiros segmentos da estória, com as alterações propostas.

{ Vamos fazer o seguinte: prá gente não escrever aqui a gente vai copiando aqui nessa folha, tá certo? Aí você copia *a cobra e a arara* e aí você só muda aqui, aonde vo/ vai mudar! Tá certo?

137. **Je.** Tá. É?... Pode es/ é prá escrever tudo a estória?

138. **P.** É... Não! Só até aqui. Porque se a gente precisar mudar alguma coisa, a gente já já muda aqui depois. Você escreve até aqui onde você achou que precisa mudar.

139. **Je.** Tá.

140. **P.** Até onde a gente conversou, tá bom?

141. (Je. escrevendo. No título, para em *"a cobra e ...)*

142. **Je.** Vai ter que escrever *o papagaio*!

143. **P.** É! Vai precisar mudar, né? Não tem problema, a gente muda. *A cobra e o papagaio*. (P. falando enquanto Je. escreve) Pronto.

144. (P. observa a melhor forma de posicionar a folha para gravação e para Je. copiar da folha da primeira versão.)

145. (Je. escrevendo : **"Era uma vez uma cobra que etava dormindo."**)

146. **P.** *Era uma vez uma cobra que estava dormindo*! Um, hum!

147. (+++)

148. (Je. escrevendo: "**aí chegou** ...")

149. (pausa)

150. **P.** *Aí chegou...*

151. (Je. escrevendo: "**o papagaio** ...")}

11º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - o papagaio - introdução do referente da segunda cadeia anafórica.

{152. **P.** Só um minutinho, Je. É *<u>um</u> papagaio* ou *<u>o</u> papagaio*?

153. **Je.** O papagaio.

154. **P.** O papagaio. Qual papagaio?

155. **Je.** Ah... o papagaio bonito.

156. **P.** Oi?

157. **Je.** Um papagaio bonito!

158. **P.** Um papagaio bonito?

159. **Je.** É... o papagaio.

160. **P.** O papagaio bonito? É? Você acha que assim dá prá entender ou precisa escrever o papagaio bonito?

161. **Je.** Assim dá prá entender !

162. **P.** Dá? Então, tá! }

200. **P.** Agora pára um pouquinho. (Parada para trocar a fita da filmadora).

15º. episódio : leitura, para retomada.

{201. **P.** Vamos ler agora, para a gente ver como é que ficou, né? Que a gente deu uma parada!

202. **Je.** *Era uma vez uma cobra que estava dormindo. Aí chegou o papagaio e pintou a outra parte dela com/ como uma carinha.*

203. **P.** *Como uma carinha*! Pronto! Aí... *A outra parte dela*, né? Você só completou aqui "*como uma carinha*''. }

17º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ela.

{*E quando ela acordou* ... Ela quem, Je.?

208. **Je.** A cobra.

209. **P.** Da prá gente saber que é a cobra?

210. **Je.** Dá !

211. **P.** Porque que dá pra gente saber que é a cobra ? !

212. **Je.** Porque ela ... que é a ... el'a acor/ é... a cobra, não... ela acordou ...

213. **P.** E como a gente sabe que esse ela aqui é essa cobra?

214. **Je.** Porque é cobra fêmea.

215. **P.** Então... Quando ela acordou... Porque é cobra fêmea? Tá! }

18º. episódio : reescrita do segmento.

{*Então, quando ela acordou tinha um cobro.*

216. **Je.** um cobro.

217. **P.** Tá! Então, escreve isso aqui ... prá continuar sua estória, né? "*E quando ela acordou...*"

218. (Je. escrevendo "**e quando ela acordou**...")

219. **P.** "*Acordou ...*"

220. (Je. escrevendo "*tinha*")

221. **P.** "*Tinha*" ...

222. (Je. escrevendo "**um cobro**")

223. **P.** "*Um cobro.* }

19º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, plural, como forma remissiva dos referentes da primeira e segunda cadeias anafóricas.

{ *Tinha um cobro e eles se ...*"

224. **Je.** "Apaixonaram."

225. **P.** "Se apaixonaram?"

226. **Je.** É!

227. **P.** Eles, quem?

228. **Je.** A cobra e o cobro.

229. **P.** Dá prá saber que é a cobra e o cobro? E se for o papagaio?

230. (Je. ri.)

231. **P.** E como que a gente sabe que esse eles quer dizer a cobra e o cobro?

232. **Je.** Porque ... tinha um cobro. O cobro chegou lá e os dois... (?)

233. **P.** Mas o papagaio também tá lá!

234. **Je.** Não! Ele tinha escondido!

235. **P.** Ah! Não tá escrito que ele está escondido!

236. (Pausa.)

237. **P.** Vamos ler, se está escrito. "*Era uma vez uma cobra que estava dormindo. Aí chegou o papagaio e pintou a outra parte dela como uma carinha. E quando ela acordou tinha um cobro.*" Certo? "*Aí eles se apaixonaram e... eles se apaixonaram.*" Eles, quem? Você falou que é a cobra e o cobro, não é isso?

238. **Je.** É.

239. **P.** E como é que a gente vai saber , se o papagaio ainda está aqui?

240. **Je.** É ... Pode escrever o papagaio escondeu atrás da moita.

241. **P.** Pronto. Jóia ! Então, antes de escrever isso, pode escrever que o papagaio se escondeu atrás da moita, né?

242. (Je. escreve: "**e o papagaio se escondeu atrás da moita.**"

243. **P.** "*E o papagaio se escondeu atrás da moita.*" }

20º. episódio : eles (2) - proposta de alteração e reescrita do segmento.

{E agora? Como é que a gente vai continuar?

244. (+++)

245. (Je. escreve : « **ai** »)

246. **Je.** Pode escrever o cobro e a cobra se apaixonaram, aqui, né?

247. **P.** ..... Pode!

248. **P.** Fica melhor, você acha?

249. (Je. escreve : "**O cobro e a**")

250. **P.** "O cobro e a (pausa) se ..."

251. (Je. escreve : "**cobra se apaxionaram**")

252. **P.** ..... "cobra... se... se apaixonaram", não é? }

21°. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - outra cobra - e do pronome possessivo – dela.

{ Aí a outra cobra viu o rabo dela.

253. **Je.** É.

254. **P.** A outra cobra, que cobra?

255. **Je.** Ah! O outro co/ O cobro viu o rabo dela.

256. **P.** O cobro viu o rabo dela. Dela, quem?

257. **Je.** É ... Da cobra.

258. **P.** É. E aqui dá pra gente entender que essa outra cobra quer dizer o cobro?

259. **Je.** Não.

260. **P.** Então, como é que você pode fazer prá gente entender?

261. **Je.** É... Aí o cobro viu o rabo dela pensando que era outra.

262. **P.** Isso. Então... Aí... Então...

263. (Je. escrevendo "**então aí o cobro vio o rabo da cobra pensando que era um outro cobro.**")

264. **Je.** Pronto.}

23°. episódio : sobre o problema do gênero em « pensou que era um outro cobro. »

{269. **P.** Ele pensou que era um outro cobro?

270. **Je.** É.

271. **P.** E aí o que que aconteceu? Ó... "*Aí a outra cobra viu o rabo dela.*" Você mudou, né? Você... "*Aí o cobro viu o rabo da cobra pensando que era outro cobro.*" O cobro pensou que era um outro cobro?

272. **Je.** É.

273. **P.** E aí, o que que aconteceu?

274. **Je.** Aí viu que o ..., que o rabo fez uma cara é ... que... o ... Aí...

275. **P.** Olha. Vamos ler direitinho! Vamos começar! "*O papagaio se escondeu atrás da moita. Aí o cobro e a cobra se apaixonaram. »*

276. **Je.** É.

277. **P.** "Então aí o cobro viu o rabo da cobra pensando que era um outro cobro." É isso.

278. **Je.** É.

279. **P.** E aí?

280. **Je.** Aí o... (pausa)

281. **P.** O que que aconteceu?

282. **Je.** O cobro... O cobro ficou... é... bravo e foi embora.

283. **P.** Olha! Vamos ler direitinho. (?) *"Era uma vez uma cobra que estava dormindo."*

284. **Je.** É... *"Aí chegou o papagaio e pintou a outra parte dela como uma carinha, uma carinha."* Não. *"Como uma carinha e quando ela acordou tinha um cobro e o papagaio se escondeu atrás da moita."*

285. **P.** Um, hum!

286. **Je.** *Aí o cobro e e a cobra se apaixonaram. Então aí o cobro viu o rabo dél, da cobra pensando que era outro...*

287. **P.** E agora? *"Pensando que era o outro cobro."*

288. **Je.** É. Aí ele e o cobro ficou bravo... (?)

289. **P.** Tá certo? }

24º. episódio : sobre eventos da primeira versão suprimidos na segunda.

{E a mordida? Você não tinha escrito aqui? Ó. *"Aí ela mordeu o próprio rabo. Aí ela ficou com dor e o rabo ficou com um galo."*

290. **Je.** ..... Aí...

291. **P.** Isso aqui você não vai escrever aqui?

292. **Je.** Vou. Eu vou escrever assim, ó: Aí ela ficou com raiva do outro rabo e mordeu, ela ficou com dor ...

293. **P.** Espera aí. Porque que ela ficou com raiva?

294. **Je.** Porque veio um outro. (?)

295. **P.** Não! Porque que ela ficou com raiva?

296. **Je.** Porque ... ele ... ele... o ... o rabo dela pensava que era outro. Daí ficou (?)

297. **P.** Exatamente. Porque ele viu o rabo ...

298. **Je.** ..... dela, e... pensando que era outro cobro.

299. **P.** Ah, ham! Então, como é que a gente pode continuar agora prá você escrever essas coisas que você tinha escrito aqui mas precisa caber aqui dentro dessa estória que você refez, né? Então, vamos ver aqui, ó! "*Então, aí o cobro viu o rabo da cobra pensando que era um outro cobro.*

300. **Je.** Um ... Aí ... Aí ..

301. **P.** Como você vai escrever? Fala primeiro prá gente ver.

302. **Je.** Aí ... Aí a cobra... É... o cobro foi embora e ela ficou com raiva mordeu o rabo dela pensando que era ou/ outro e (?) porque tinha feito ele é/ ele ir embora.

303. **P.** Então, escreve!}

25º. episódio : reescrita do segmento, com as alterações propostas.

{304. (Je. escreve "**Aí**")

305. (+++)

306. **P.** "Aí..."

307. (Je. escreve "**O cobro foi embora a cobra ficou com raive** (apaga e e escreve a) **e mordeu o rabo »)**

308. **P.** rabo ...

309. (+++)

310. (Je. escreve : **dela mesm**)

311. (pausa).

312. **P.** "O rabo dela ..."

313. **Je.** Dela mes/ mesma ... (escreve a, de mesma. Escreve : "**pensamdo que era outro cobro ai ela, ficou com dor e o rabo ficou**

314. (+++)

315. (Je. escreve : **« com um galo. »**)}

Da.

7° episódio: sobre a introdução do primeiro personagem - uma minhoca -, referente da primeira cadeia anafórica, através do emprego de determinante indefinido.

{... *uma minhoca sozinha.* Esse uma, aqui. Uma minhoca. Ah ! Porque que você escreveu uma minhoca ? ! Por exemplo, você poderia ter escrevi/ escrito : *Era uma vez a minhoca sozinha* ? ! Qual que fica melhor : *Era uma vez uma minhoca sozinha* ou a minhoca sozinha ?

58. **Da.** A

59. **P.** Você acha ?

60. (Da. confirma com a cabeça.)

61. **P.** A minhoca sozinha ? !

62. (Da. confirma com a cabeça.)

63. **P.** Que diferença tem a minhoca sozinha e uma minhoca sozinha ?

64. **Da.** Porque aí vai usar ah... três palavras em (?) e uma ...

65. **P.** Nós vamos usar em uma, a gente usa 3 palavras e em a usa só uma ?

66. (Da. confirma com a cabeça.)

67. **P.** Mas eu digo assim, não de palavra, eu digo assim : O que que a gente entende quando a gente diz a minhoca e o que que a gente entende quando a gente diz uma minhoca ? !

68. **Da.** Uma minhoca é quando a/ assim, vai gostar de alguém.

69. **P.** Sei. E, a minhoca ? !

70. **Da.** A minhoca é quando ela vai ficar sozinha, assim ... às vezes.

71. **P.** Tá ! Ah ! *Era uma vez uma minhoca sozinha.* Você vai achar que precisa mudar alguma coisa ou vai ficar assim ? !

72. **Da.** Vai ficar assim !

73. **P.** Vai ficar assim ? ! Tá ! }

8° episódio: sobre a introdução do segundo personagem - um papagaio -, através do emprego de determinante indefinido.

{ *Veio um papagaio ... Veio um papagaio.* Aqui, também. Porque tem um papagaio ? ! O que que quer dizer um papagaio ?

68. (+ + +)

69. **P.** (?) Eu vou te dar um exemplo : Eu digo assim ... é ...

70. **Da.** Veio o papagaio.

71. **P.** *Veio o papagaio.* Mas, qual papagaio ?

72. **Da.** O papagaio verde.

73. **P.** *Veio o papagaio verde.*

74. (Pausa)

75. **P.** E aqui não poderia ficar *veio um papagaio verde ?*

76. (Da. afirma, com a cabeça.)

77. **P.** Não poderia ?

78. (Da. afirma, com a cabeça.)

79. **P.** Dá prá entender, também ?

80. (Da. afirma, com a cabeça.)

81. **P.** *Veio <u>um</u> papagaio verde, veio <u>o</u> papagaio verde.* Qual que fica melhor ?

82. **Da.** Veio o papagaio verde.

83. **P.** Veio ...

84. **Da.** ... o papagaio verde.

85. **P.** ... o papagaio verde ? Então, esse aqui você vai precisar mudar ?

86. (Da. afirma, com a cabeça.)

87. **P.** Vai ?

88. (Da. afirma, com a cabeça) }

9° episódio: reescrita do primeiro segmento e de parte do segundo segmento.

{89. **P.** Então, nós vamos fazer o seguinte, Da. Eu não queria que você apagasse essa estorinha que você escreveu prá depois a gente ler as duas. Então, você copia até aqui e aí você muda o que você acha que precisa mudar, tá certo ?

90. (Da. afirma, com a cabeça.)

91. **P.** Prá gente ficar com as duas, né ?

93. (Da. afirma, com a cabeça.)

94. (Da. escreve. « **A minhoca - Da.. Era uma vez uma minhoca sozinha. Veio** (Pausa) **o papagaio verde.** ») }

11° episódio: sobre o emprego do pronome adjetivo indefinido (outra).

{ *Veio o papagaio verde e pintou outra cara no rabo dela.* Esse *outra*. *Outra* cara. O que que quer dizer : *Pintou outra cara ?*

113. **Da.** Porque ele copiou a cara dela.

114. **P.** Ah ! Porque ele copiou a cara dela. Ta jóia ! }

12° episódio: sobre o emprego do pronome possessivo - dela - como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{...*outra cara no rabo dela.* Dela, quem ?

115. **Da.** Da minhoca.

116. **P.** E como é que a gente sabe que esse dela quer dizer a minhoca ? Porque que a gente pode escrever dela, não precisa repetir a minhoca ? Porque ?

117. **Da.** Porque eu escrevi o nome dela lá encima.

118. **P.** Você já escreveu o nome dela lá encima, né ? Tá jóia ! }

14° episódio: sobre o emprego do pronome adjetivo indefinido.

{121. **P.** *Depois veio outra minhoca!* Esse outra, porque que precisa escrever ele ?

122. **Da.** Ah ?

123. **P.** Porque que a gente precisa escrever outra minhoca ? Outra ?

124. **Da.** Porque vai vir mais uma.

125. **P.** Porque vai vir mais uma. }

15° episódio: sobre o emprego do pronome possessivo – dela – como forma referencial do referente da primeira cadeia anafórica.

{ *E gostou dela.* Gostou de quem ?

126. **Da.** Daaa minhoca.

127. **P.** Da minhoca ou da cara dela ? Da outra cara que o papagaio pintou ?

128. **Da.** Da minhoca .

129. **P.** Da minhoca ?

130. **Da.** É.

131. **P.** E como que a gente sabe que esse dela quer dizer da minhoca

132. **Da.** Um ?

133. **P.** Como é que a gente sabe que esse dela quer dizer da minhoca e não da outra cara que o papagaio pintou ?

134. **Da.** Ah ! Porque vem a cara da frente que é a certa e a de trás não.

135. **P.** Como é que é ?

136. **Da.** A de trás, se ela mexe o rabo, ela, ela mexe a cabeça lá atrás.

137. **P.** Ah !

138. **Da.** Daí ... fica duas.

139. **P.** Certo.

140. **Da.** Só que é a mesma !

141. **P.** É a mesma, não é ? !

142. (Da. afirma, com a cabeça.)

143. **P.** Então, agora, esse dela aqui, eu tô perguntando prá você como é que a gente sabe

que quer dizer a cobra e não a a que o papagaio pintou no rabinho. É isso que eu tô perguntando. Pensa assim, ó : alguma criança, quando ler essa minha estória e não viu o livrinho. Então, como é que a criança vai saber quem é esse dela aqui ? ... *gostou dela*. Gostou de quem ?

144. (+ + +)

145. **Da.** Da minhoca que tinha a cabeça certa.

146. **P.** Da minhoca que tinha a cabeça certa ?

147. (Da. afirma, com a cabeça)

148. **P.** E, e você acha que dá pra gente entender ?

149. (Da. nega, com a cabeça e fala algo incompreensível.)

150. **P.** Não ? O que que a gente pode fazer então ? O que que você pode fazer prá pessoa que for ler a sua estória entender que você tá querendo dizer aqui que é a minhoca que tinha a cabeça certa ?

151. **Da.** Tira esse dela e bota ... é ... gostou da minhoca.

152. **P.** ... gostou da minhoca. }

16° episódio: reescrita de parte do segundo segmento e do terceiro segmento, com as alterações propostas pela criança.

{Então, vamos continuar aqui. Vamos fazer aqui prá gente não apagar, né ? *Veio o papagagaio verde* ... aí pode seguir aqui, que você falou que ia ficar igual, né ? ! *E pintou* ...

153. (P. falando e Da. escrevendo : « **e ... pintou ... outra cara ... no rabo dela.** ») Ponto. Aí

vem :

154. (P. falando e Da. escrevendo : « **depois veio outra minhoca ... e gostou** ... «)

155. **P.** Aí você vê como é que você vai colocar. *E gostou ...*

156. (Da. escreve : « **da outra minhoca.** »)

157. **P.** *Depois veio outra minhoca e gostou da outra minhoca.* Já dá prá gente entender ? Dá ?}

18° episódio: sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ele - como forma referencial relacionada ao referente da segunda cadeia anafórica.

{*Daí ele*... Ele, quem é ele ?

164. **Da.** (?) a outra minhoca.

165. **P.** A minhoca ? A outra minhoca ?

166. **Da.** Vermelha.

167. **P.** E dá prá gente saber que é ?

168. (Da. nega, com a cabeça.)

169. **P.** Esse ele, dá prá gente saber que é outra minhoca ?

170. (Da. nega, com a cabeça.)

171. **P.** Não ?

172. (Da. nega, com a cabeça.)

173. **P.** Então, como é que pode fazer. Ó : *daí ele viu a cabeça que o papagaio fez e ele gostou.* Então, daí você disse que esse ele aqui não dá prá gente saber que é a outra minhoca vermelha, né ? !

174. (Da. afirma, com a cabeça.)

175. **P.** Como é que a gente pode fazer ?

176. **Da.** Daí a minhoca vermelha viu ... (**P.** viu ...) a outra cabeça. }

19° episódio: reescrita do quarto segmento, com a alteração proposta pela criança.

{177. **P.** Então, vamos.

178. (P. falando e Da. escrevendo : « **Daí ... daí a** ... «)

179. (Da. escrevendo : « **minhoca vermelha** «)

180. (P. falando e Da. escrevendo : « **viu... a cabeça ... que ... o papagaio ... fez... e...)**

181. (pausa) }

20° episódio: sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ele - (segunda ocorrência do quarto segmento), como forma referencial relacionada ao referente da segunda cadeia anafórica.

{182. **P.** *E ele gostou. Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e ele gostou*. Ele, quem é ?

183. **Da.** A minhoca vermelha.

184. **P.** Dá prá gente entender que é a minhoca vermelha ?

185. **Da.** Dá. }

21° episódio: reescrita do final do quarto segmento.

{186. **P.** Então, vamos escrever *e ele gostou*. Depois a gente vê direitinho, tá certo ? Porque a gente tá lendo nas duas, né ? *Ele gostou* ...

186. (Da. escreve : « **ele gostou.** ») }

23° episódio: sobre o emprego do grupo nominal com pronome adjetivo indefinido - outra - , como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{*E a outra minhoca* ... Qual minhoca que é esta aqui ? *Outra minhoca*. Qual é ?

197. **Da.** A minhoca branca.

198. **P.** *E a minhoca branca viu e ficou nervosa*. Você acha que assim, escrito só *outra minhoca* dá prá gente entender ou precisa escrever ?

199. **Da.** Precisa escrever.

200. **P.** Precisa escrever o quê ?

201. **Da.** E a minhoca branca viu e ficou ... ficou nervosa. }

24° episódio: reescrita do quinto segmento, com a alteração proposta pela criança.

{202. (Da. escreve : « **e a minhoca branca viu**)

203. **P.** ... viu e ficou nervosa.

204. (da. Escreve: **"e ficou nervosa.** ")

204. **P.** Então, tá ! *E a minhoca branca viu e ficou nervosa.* }

25° episódio: sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ela – como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{ *E ela mordeu o rabo dela mesma. E ela, ela,* quem ?

205. **Da.** A minhoca vermelha. Oh ! Branca !

206. **P.** A minhoca branca. Dá prá gente entender que é a minhoca branca ?

207. **Da.** Ahn ?

208. **P.** Porque aqui, ó, *e a minhoca branca viu e ficou nervosa.* Aí vai seguir *e ela mordeu o rabo dela mesma.* Dá pra gente entender que esse ela é a minhoca branca ?

209. (Pausa)

210. **Da.** Não dá.

211. **P.** Não dá ? Vamos ler aqui, Ó : *Daí a minhoca ... daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e ele gostou. E a minhoca branca viu e ficou nervosa. E ela mordeu o rabo dela mesma.* Fica assim ? Dá prá entender ou ou precisa mudar esse ela ?

212. **Da.** Precisa mudar.

213. **P.** Prá que ?

214. **Da.** Colocar : e ela mordeu o rabo dela mesma.

215. **P.** Mas, aí você vai fazer igual, então. *E ela mordeu o rabo dela mesma.*

216. **Da.** Só com letra minúscula.

217. **P.** É ?

218. (Da. afirma, com a cabeça)

219. **P.** Então, tá ! Então pode fazer. }

26° episódio: reescrita do sexto segmento.

{220. (Da. escreve : « **e ela** »)

221. **P.** *e ela mordeu*

222. (Da. escreve : « **mordeu** »)

223. **P.** Tá super legal ! Legal, né ? *O rabo dela mesma.*

224. (Da. escreve : « **o rabo dela mesma.**) }

27° episódio: sobre o emprego do pronome possessivo (dela) seguido por *mesma*.

{225. **P.** Da., porque que a gente pode dizer dela mesma ? O que que quer dizer isso ?

226. **Da.** Eles (?) vão saber porque ela é branca. Eles vão saber que ela é branca porque tá na mesma frase.

227. **P.** Ah ! Eles vão saber porque é branca, porque tá na mesma frase ! Tá jóia ! Ó : porque que a gente, ah... pode dizer assim : dela mesma ? O que que quer dizer isso : dela mesma ? ! Eu falo assim, ó : (P. puxa o próprio cabelo para exemplificação a seguir) Eu puxei o cabelo, né ? Aí você pode dizer : A Rosangela puxou o cabelo dela mesma. O que que é isso... porque que a gente pode dizer assim, dela mesma ? O que que quer dizer isso ?

228. **Da.** Porque se você tropeçar num num negócio, pensar que é outra pessoa, mas vai ser você mesma.

229. **P.** Se eu tropeçar ... eu não entendi. Se eu tropeçar em outro negócio ...

230. **Da.** Em um negócio.

231. **P.** Em algum negócio... Ah !

232. **Da.** e machuca

233. **P.** Ah !

234. **Da.** então eu vou pen/ eu vou pensar que é outra pessoa que tava atrás de mim, mas vai ser eu mesmo. Porque daí eu não vi (**P.** Sim.) e então cai !

235. **P.** Sim. Tá jóia ! }

29° episódio: retomada do quarto segmento, segunda versão, sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ele - como forma referencial relacionada ao referente a minhoca vermelha e sobre a possibilidade de ambigüidade de referência com o emprego desse pronome.

{240. **P.** Olha, Da.. Acho que tem alguma coisinha aqui que a gente vai precisar ver. *Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e ele gostou.* Ele, quem é ?

241. **Da.** O ... A minhoca vermelha.

242. **P.** Não tá parecendo que é o papagaio aqui ? Porque ele gostou. Tá parecendo que é o papagaio, não tá ? Ó : *Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e ele gostou.*

243. (+ + +)

244. **P.** Vamos pensar naquilo que eu te falei. Faz de conta que a gente não conhece o livro ou então que a outra criança que vá ler não conhece o livro e ele tem que entender, a outra criança tem que entender que / tem que entender a sua estória só pelo que você escreveu.

245. **Da.** ..... o papagaio fez e a minhoca vermelha gostou.

246. **P.** E ... *Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e ...*

247. **Da.** a minhoca gostou ...

248. **Da.** a minhoca vermelha gostou.

249. **P.** a minhoca vermelha. (OBS. falado junto com 248.)

250. **P.** Tá ! }

30° episódio: reescrita do quarto segmento, segunda versão.

{Então nós vamos fazer o seguinte : Essa, essa, essa parte aqui toda, a gente escreve aqui em outro lugar, tá certo ? Prá não precisar escrever a estória todo de novo, aí você faz essa parte aqui, mudando o que você achar que precisa mudar.

251. (Da. falando e escrevendo, simultaneamente : « **Daí a minhoca vermelha "**)

252. (+ + +)

253. (Da. escrevendo : **"viu a cabeça que o papagaio vez e a minhoca vermelha gostou."** ... »)}

32° episódio: retomada do terceiro segmento, sobre a repetição "desnecessária" do grupo nominal outra minhoca.

{ E agora. *Depois veio outra minhoca e gostou da outra minhoca.*

254. (Pausa)

255. **P.** Quem é essa outra minhoca ? Essa ?

256. **Da.** É melhor colocar *a a outra minhoca branca.*

257. **P.** Então, tá ! Então coloca. Não ! Não precisa apagar, né ? ... *da outra minhoca.* só

colocar o branca, não é isso ? Oh : *depois veio outra minhoca e gostou da outra minhoca.*

Como vai colocar ?

258. **Da.** Colocar ... *Depois veio uma minhoca e gostou da minhoca branca.*

259. **P.** Ah ! Tá ! Vai, vai tirar o *outra*, né ? Tá certo ! }

33° episódio: reescrita do terceiro segmento, segunda versão, com a alteração proposta pela criança.

{260. (Da. apaga « *outra* »)

261. **P.** ... gostou da minhoca ...

262. **Da.** branca.

263. (Da. escreve : « **da minhoca branca** »)}

34° episódio: leitura de parte da segunda versão da narrativa e retomada do terceiro segmento, onde há o grupo nominal minhoca branca, sem qualquer informação anterior de que seu referente é o da primeira cadeia anafórica.

264. **P.** Vamos ler : *Depois veio outra minhoca e gostou da* ... Ah ! Ficaram dois *das*. *Gostou da da minhoca branca.* Pode apagar.

265. (Da. apaga um *da*.)

266. **P.** ... e gostou da minhoca branca. Eu vou começar tudo de novo, tá ? ! Que a gente vai mudando e a gente vai lendo para ver como é que fica, né ? *Era uma vez uma minhoca sozinha. Veio o papagaio verde e pintou outra cara no rabo dela. Depois veio outra minhoca e gostou da minhoca branca.* Essa minhoca branca, quem é ?

267. **Da.** A minhoca que era sozinha.

268. **P.** A ... que era sozinha ? E dá prá gente saber ?

269. **Da.** Dá !

270. **P.** Dá ?

271. (Da. afirma, com a cabeça)

272. **P.** Como é que a gente sabe, que dá prá saber que essa minhoca branca era a minhoca que era sozinha ?

273. **Da.** Porque começou que era / a minhoca era sozinha.

274. **P.** Mas, não tá dizendo que ela é branca ! Só, só tá dizendo que ela era sozinha. *Veio o papagaio e pintou outra outra cara no rabo dela. Depois veio outra minhoca e gostou da minhoca branca.*

275. **Da.** Aqui é ... então, põe *uma vez uma minhoca branca sozinha*.

276. **P.** Tá bom ! Tá jóia. Então, pode colocar ! }

35° episódio: reescrita do terceiro segmento, segunda versão, com a alteração proposta pela criança.

{277. (Da. apaga « sozinha » e escreve « **branca sozinha** »)}

36° episódio: releitura de parte da segunda versão da narrativa e retomada do quarto segmento, onde há o grupo nominal <u>minhoca</u> <u>vermelha</u>, sem qualquer informação anterior de que seu referente é o da segunda cadeia anafórica.

{278. **P.** Tá vendo como a gente vai, aos poucos, mudando, mudando e as coisas vão ficando mais claras prá gente entender, né ? *Era uma vez uma minhoca branca sozinha.* Legal ! Vamos ler agora : *era uma vez uma minhoca branca sozinha. Veio o papagaio verde e pintou outra cara no rabo dela. Depois veio outra minhoca e gostou da minhoca branca. (?) Daí a minhoca vermelha viu a cabeça que o papagaio fez e a minhoca vermelha gostou.*

Essa minhoca vermelha, aqui, quem é, Da. ?

279. **Da.** Um ?

280. **P.** É / quem é essa minhoca vermelha ?

281. **Da.** A outra minhoca que viu a branca.

282. **P.** A outra minhoca que viu a branca. E aonde tá escrito em cima ?

283. **Da.** Ah ?

284. **P.** Como é que a gente sabe que essa minhoca vermelha é a outra que viu a branca. *Depois veio outra minhoca e gostu da minhoca branca. Daí a minhoca vermelha viu a cabeça ...*

285. **Da.** Aqui, põe : *Veio ... Depois veio outra minhoca vermelha e gostou da minhoca branca.*

286. **P.** Pronto ! Então, vamos fazer assim ? ! Ficou legal ! *Veio outra minhoca ...* }

37° episódio: reescrita do terceiro segmento, com a alteração proposta pela criança.

{287. (Da. apaga mas não foi possível identificar na gravação)

288. **P.** *... veio outra minhoca ... veio outra minhoca ... (?) e ... gostou ... (?)*

289. (Da. escreve : « **minhoca vermelha** »)}

Ma.

3º. episódio (parcial)

Obs. Os turnos abaixo transcritos são parte do terceiro episódio. Optamos por mantê-los aqui visto que a criança levanta o problema da concordância do artigo com o substantivo, o que envolve a estratégia adotada pela criança, posteriormente, qual seja, o emprego de cobra macho e cobra fêmea para diferenciação dos personagens.

67. **Ma.** Pode fazer ... como que chama, é ... sem ser cobra, o ... o... ah, é ... ao contrário de cobra?

68. **P.** Ao contrário de cobra? Como assim?

69. **Ma.** É o homem da cobra.

70. **P.** Ah! Tá! Cobra macho e cobra fêmea. Pode ser?

71. **Ma.** É.

72. (Ma. escreve: « a » escreve "o" sobre o "a".

73. **Ma.** É o ou a?

74. **P.** O que você vai escrever?

75. **Ma.** Cobra fêmea, macho!

76. **P.** Ah?

77. **Ma.** Cobra macho?

78. **P.** O que você acha que é: o ou a ? A cobra macho ou o cobra macho?

79. **Ma.** O.

80. **P.** Então coloca o.

81. (Ma. escreve o)

82. **P.** Legal. O cobra macho.

83. (Ma. coloca a sobre o o)

84. **Ma.** É a mesmo!

85. **P.** Ah?

86. **Ma.** A mesmo.

87. **P.** A ou O?

88. **Ma.** A!

89 **P.** A!

90. (Ma. escrevendo: "**cobra maco**") (ri)

91. **P.** Ma .... ? Masso?

92. (Apaga "maco" e escreve "**macho**".)

7º. episódio : sobre a introdução do primeiro personagem, referente da primeira cadeia anafórica - uma cobra - , através do emprego de determinante indefinido.

{ "*Era uma vez uma cobra ...*" Agora eu queria que você me dissesse porque que você escreveu uma cobra. Poderia ser: era uma vez a cobra ou tem que ser: era uma vez uma cobra?! Qual que você acha que fica melhor?

144. (Ma. pega a folha de atividades e a borracha.)

145. **P.** Não! Espera aí! Não apaga ainda, não! É uma cobra ou a cobra?

146. **M.** Umas cobra. (Ma. aponta « 2 », com os dedos.)

147. **P.** Ah!

148. **M.** Uma cobra porque aqui (?) a cobra.

149. **P.** Não tem importância.

150. **M.** (?)

151. **P.** Mas aqui (em: "Era uma vez uma cobra ") você tá falando de qual cobra? De quantas cobras?

152. **M.** Das duas.

153. **P.** Aqui?

154. **M.** É.

155. **P.** No começo?

156. **M.** An, ham!

157. **P.** *Era uma vez ...*

158. **M.** Então tem que apagar esse e fazer *umas cobra.*

159. **P.** *Era uma vez umas cobras.*

160. **M.** ..... *duas cobras.*

161. **P.** *Duas cobras*?

162. **M.** É.

163. **P.** Espera aí, então. *Era uma vez duas cobras.* }

8º. episódio : reescrita do nome da estória e do segmento alterado até então.

{Ma.. Vamos fazer o seguinte: eu não tava querendo apagar, nós vamos escrever aqui, essa parte aí, tá?! "*As cobras*" (?) Você escreve aqui *As cobras.*

164. **Ma.** Só? *As cobras*?

165. **P.** É. Que é o nome, né? *As cobras.*

166. (Ma. escrevendo "**As cobras**")

167. **P.** Pronto e aí você vai co/ escrever: *era uma vez duas cobras*, vai ficar? Então, tá! *Era uma vez duas cobras.*

168. (Ma. escrevendo : "**Era uma vez duas cobras.**")

169. **P.** ...*duas cobras*. Pronto! }

9º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ela -, como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{ "*Um dia, ela combinou com o namorado para encontrar com ela.*" Ela, quem é, Ma.?

170. **Ma.** A Cobra. Uma cobra, só!

171. **P.** Qual delas?

172. **Ma.** A... A... A Cobra fêmea.

173. **P.** Tá. Então como é que a criança vai saber que esse ela aqui ... porque você quis mudar, né? Tava *era uma vez uma cobra* e aí você quis colocar *era uma vez duas cobras!* Aí ... prá seguir a estória vai ficar assim: *Um dia ela combinou com o namorado.* Como é que a criança vai saber qual cobra é essá ela aqui?! A outra criança que vai ler a sua estória?

174. (+++)

175. **Ma.** Como assim?

176. **P.** Olha. Aqui tá assim: *era uma vez duas cobras*, não é isso?

177. (Ma. confirma, com a cabeça.)

178. **P.** *Um dia ela combinou*, ela quem?

179. **Ma.** A ...a cobra fêmea.

180. **P.** Então! Como é que a criança vai saber, porque aqui tá escrito só *as duas cobras*?

181. **Ma.** Ah! *Um dia a cobra fêmea combinou com o namorado dela ...*

182. **P.** Isso!

183. **Ma.** *... para encontrar com ela.*

184. **P.** Então, pronto! *Um dia a cobra fêmea ...*

185. (Ma. escreve: "**Um dia**")

186. **M.** Tem que escrever a estória de novo?

187. **P.** *Um dia* ... Só a parte que a gente vai mudar. "*Um dia a cobra fêmea ...*"

188. (Ma. escreve: "**a cobra fêmea**")

189. **P.** A gente vai mudando prá ficar a estória, prá ...

190. (Ma. escrevendo e falando: " **combinou**...")

191. **P.** ... *combinou* ...

192. (Ma. escrevendo e falando: "... **com** ...")

193. **P.** Um, hum!

194. (Ma. escrevendo e falando: « ... **o namorado de** ...")

195. **P.** Um, hum!

196. (Ma. escrevendo e falando: "... **para encontrar com ela.**" Pronto!

197. **P.** ..... É *dela*, aqui?

198. (Ma. apaga "de" e escreve "**dela**")

12º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ela -, como forma referencial relacionada ao referente da primeira cadeia anafórica.

{ Ela, quem que dormiu?

223. **Ma.** A cobra fêmea.

224. **P.** Dá prá gente entender que é a cobra fêmea?

225. **Ma.** Não.

226. **P.** Ah?

227. **Ma.** Não.

228. **P.** Esse ela, não dá prá entender?

229. **Ma.** Dá! Um pouco!

230. **P.** Um pouco? Ou dá prá entender direitinho? Leia a estória prá ver se dá.

231. **Ma.** *"Era uma vez duas cobras. Um dia a cobra fêmea combinou com o namorado de dela dela para encontrar com ela. Passou cinco minutos e ela dormiu."*

232. **P.** Ela, quem?

233. **Ma.** *A cobra fêmea dormiu.*

234. (Ma. apaga o 3° segmento.)

235. **P.** Não. Não precisa tudo isso. É só aqui!

236. **Ma.** Mas daí não vai caber.

237. **P.** Você vai seguir só daqui (?). Aqui vai ficar igual, não vai? "*Passou cinco minutos e ...* " Entendeu? }

13°. episódio : reescrita do terceiro segmento, com a alteração proposta pela criança.

{238. (Ma. escrevendo e falando: « **Passou cinco minutos** »)

239. **Ma.** ..... minutos e ...

240. **P.** minutos e ...

241. (Ma. escrevendo: "**e a cobra fêmia**")

242. **P.** "*a cobra fêmea...*"

243. (Ma. escrevendo: "**dormil**")

244. **P.** ... dormiu. Pronto. Vamos ler agora?

245. **Ma.** Ah ! vamo ! "*Era uma vez duas cobras. Um dia a cobra fêmea combinou com o namorado dela para encontrar com ela ... pa/ para encontrar com ela. Ponto. Passou cinco minutos e a cobra fêmea dormiu.*"

246. **P.** Pronto. }

14°. episódio: (parcial)

(OBS.) Optamos por manter parte do episódio anterior objetivando proporcionar um contexto mais amplo para compreensão, por parte do leitor, do processo que resultou na alteração proposta pela criança no 15°. episódio.

268. (Ma. escreve : "**foi**")

(A pessoa que está filmando pede para posicionar melhor a folha da escrita.)

269. **P.** *Foi ...*

270. (Ma. escreve "**aonde a**")

271. **P.** *Foi aonde ...*

272. (Ma. escreve: "**cobra fêmia estava**")

273. **P.** *foi aonde a cobra fêmea estava ... e ...*

274. **Ma.** ..... *e ...*

275. (Ma. escrevendo e falando: "**e pintou o rabo**")

15º. episódio : sobre o emprego do pronome possessivo dela, 4º. segmento.

{276. **Ma.** *... da cobra fêmea.* Ou *dela*?

277. **P.** O que que você acha? Se você escrever dela dá prá entender que é a cobra fêmea?!

278. **Ma.** Dá.

279. **P.** Dá? Então, pode escrever dela!

280. (Ma. escreve: "**dela**")

281. **P.** "*... e pintou o rabo dela...*" Pronto. }

16º. episódio : : sobre o emprego do pronome possessivo dela, 5º. segmento.

{ Vamos ler: "*o papagaio muito sapeca foi lá e pintou o rabo dela. O namorado dela chegou e não sabia qual namorava.*"

282. (Ma. suspira.)

283. **P.** Nossa ! Como ele está cansado ! Dá prá terminar a estória? Vamos! "*O namorado dela chegou* ... dela, quem é?

284. **Ma.** *A cobra fêmea.*

285. **P.** E dá prá saber que é *a cobra fêmea* ou precisa escrever?

286. (Ma. balança cabeça negativamente)

287. **P.** Não dá?

288. (Ma. balança cabeça negativamente)

289. **P.** Então, como é que pode ficar, então?

290. **Ma.** É ... *O namorado da cobra fêmea chegou e não sabia qual namorava.*

291. **P.** ..... *chegou ...*

292. **P.** Isso. }

17º. episódio : reescrita do quinto segmento, com as alterações propostas pela criança.

{293. (Ma. escrevendo: "**0**".)

294. **P.** Ma. Ó, aqui (apontando para a folha da primeira versão) você escreveu em outra linha. Esse aqui (segunda versão) você vai continuar na mesma linha ou vai prá outra?

295. **Ma.** Vou ... vou continuar nessa.

296. **P.** Vai ... continuar aí? Isso.

297. (Ma. escrevendo: "**nam**")

298. **Ma.** Eu fiz aqui que não dá. (apontando para a primeira versão).

299. **P.** Ah, tá! Tá certo !

300. (Ma. escrevendo: "**orado da cobra fêmia**")

301. **Ma.** fêmea ... chegou ...

302. (Ma. escrevendo e falando: "**chegou e não sabia qual namorava.**")}

19º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - ele - como forma referencial relacionada ao referente da segunda cadeia anafórica.

{313. **P.** Ó: "*ele foi lá e namorou a cara certa.*" Ele, quem é Ma.?

314. **Ma.** Cobra! A cobra. O ... A cobra ... A cobra macho.

315. (+++)

316. **P.** Foi a cobra macho?

317. **Ma.** Ou o ?!

318. **P.** O cobra macho? Tá! Mas aqui, ó, vamos ver! Quer ver, ó:"*Era uma vez duas cobras. Um dia a cobra fêmea combinou com o namorado dela para encontrar com ela. Passou cinco minutos e a cobra fêmea dormiu. O papagaio muito sapeca foi aonde a cobra fêmea estava e pintou o rabo dela. O namorado da cobra fêmea chegou e não sabia qual cobra namorava. Aí ele foi lá e namorou a cara certa.*" Esse ele aqui pode ficar assim? Dá prá gente entender que ele quer dizer que é o namorado da cobra?

319. **Ma.** (Pausa) Não!

320. **P.** Não dá prá entender?

321. (Ma. balança cabeça, negativamente)

322. **P.** Leia direitinho, então: "*O papagaio muito sapeca foi aonde a cobra fêmea estava e pintou o rabo dela. O namorado da cobra fêmea chegou e não sabia qual cobra namorava. Ele foi lá e namorou a cobra certa, a cara certa.*" Desculpe.

323. **Ma.** Também, também podia ser o papagaio.

324. **P.** Ah! Podia ser o papagaio, ele! Então, como é que você pode fazer prá a outra criança que for ler a sua estorinha entender que esse ele aqui, quem é esse ele?!

325. **Ma.** *A cobra.*

326. **P.** Qual?

327. **Ma.** *A cobra ... O cobra macho*

328. **P.** Ó: *a cobra macho* ou *o cobra macho,* né? Então, como é que você vai escrever para entender?

329. **Ma.** Ah! Eu não sei se é *o cobra* ou *a cobra*!

330. **P.** Escreve do jeito que você achar que é. Não tem problema! Não tem problema nenhum, tá bom?!

331. **Ma.** Vou ter que fazer a estória inteira?

332. **P.** Nós estamos, nós estamos fazendo uma estória, Ma., do jeito que dê prá outra criança entender, né? Só que eu não tava querendo apagar essa aqui. Então, eu queria que as partes que você achar que precisa fazer diferente da que você fez, que a gente fosse escrevendo. Já tá terminando! Vamos? "*Ele foi lá e namorou a cara certa.*" Esse ele aqui vai ficar como?

333. **Ma.** *Cobra macho.*

334. **P.** Isso. }

20º. episódio : reescrita do sexto segmento, com as alterações propostas pela criança.

{ A ...

335. (Ma. escreve "**A cobra**")

336. **P.** *A cobra ...*

337. **Ma.** *macho ...*

338. (Ma. escreve: "**macho**")

339. **P.** *A cobra macho foi lá e namorou a cara certa.*

340. (Ma. escreve: "**foi lá e namorou a cara**")}

23º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ele -, como forma referencial relacionada ao referente da segunda cadeia anafórica.

{356. **P.** Depois ... Ó: *depois ele ficou apaixonado.* Ele, quem é?

357. **Ma.** A cobra / macho.

358. **P.** Ah, ham! E dá prá saber? Olhe: "*A cobra macho foi lá e namorou a/a cara certa. Depois ele ficou apaixonado pelo rabo da cobra.*"

359. **Ma.** Pode ser ele mesmo.

360. **P.** Depois ... Pode ser? Então, tá! }

24º. episódio : reescrita do sétimo segmento, com a alteração proposta pela criança.

{*Depois ele ...*

361. (Ma. escreve: "**depois ele ficou** ")

362. **P.** ..... *ficou...*

363. **P.** Aqui, ó: *apaixonado.*

364. (Ma. escreve: "apaixonado")

365. **Ma.** *Apachonado*. a/ pa/ cho/ (Ma. coloca "i", de "apaixonado")

366. **P.** Isso. Apaixonado.

367. **Ma.** *pelo* ...

368. (Ma. escreve e fala, paralelamente: "**pelo o rabo** ")

369. **Ma.** *rabo da cobra, pelo rabo da cobra.*

370. (Ma. escreve: "**da cobra**")}

25º. episódio : sobre a repetição do grupo nominal - da cobra - e acréscimo do determinante de gênero.

{371. **P.** Qual cobra que é, Ma. ?

372. **Ma.** *Cobra fêmea.*

373. (Ma. escreve: "**fêmia**")}

27º. episódio : acréscimo espontâneo de grupo nominal "da cobra fêmea." e apagamento do elemento de ligação e.

{382. **Ma.** *da cobra namorou com o rabo ... com o rabo.* Daí escreve *com o rabo da cobra fêmea.* Fica mais fácil.

383. **P.** Um, hum!

384. **Ma.** É ... com ...

385. **P.** E ... Aqui, ó, tá ... (?)

386. **Ma.** *E o namorado da cobra namorou com o rabo e a cobra ficou nervosa e mordeu o próprio rabo.*

387. **P.** Como é que vai ficar?

388. **Ma.** *A* ..., né? *A cobra,* né?

389. **P.** Aonde ?

390. (Ma. escreve: "**A**")

391. **Ma.** *A* ...

392. **P.** E essa parte aqui: *o namorado da cobra*?

393. **Ma.** Qual?

394. **P.** Essa que tava (?) *e o namorado da cobra namorou com o rabo*. Vai ficar assim?

395. **Ma.** Eu já escrevi!

396. **P.** Não!

397. **Ma.** Aqui, ó *: namo/ namorou a cobra certa. Depois ele ficou apaixonado pelo rabo da cobra.*

398. **P.** *Da cobra fêmea.*

399. **Ma.** ..... *Fêmea. O namorado* ..., né? Fica melhor em vez desse e.

400. **P.** An, ham !}

28º. episódio : reescrita do oitavo segmento, com as alterações propostas pela criança.

{401. (Ma. escreve: "**O namorado**")

402. **P.** *O... namorado...*

403. **Ma.** ... *da cobra fêmea...*

404. **P.** An, ham !

405. (Ma. escreve falando: "**da cobra fêmia**")

406. **Ma.** Aqui eu escrevi alguma, alguma cobra fêmea? (apontando para a 1ª. versão.)

407. **P.** Aqui não. Nesse, sim! *O namorado da cobra fêmea*...

408. **Ma.** fêmea ...

409. **P.** ... *namorou* ...

410. (Ma. escreve: "**namorou**")

411. **P.** *namorou* ...

412. **Ma.** *com* ...

413. **P.** *com* ...

414. (Ma. escreve : « **com** »)

415. **Ma.** *com o rabo, com o rabo da cobra, da cobra fêmea.*

416. (Ma. escreve: « **o rabo da**")

417. **P.** *com o rabo da* ...

418. **Ma.** *com o rabo/ da/ cobra* ...

419. (Ma. escreve e fala, paralelamente: « **cobra femea** »)

420. **Ma.** *Da cobra fêmea*, né?}

29º. episódio : leitura dos sétimo e oitavo episódios e percepção da repetição abusiva do grupo nominal *cobra fêmea*; substituição do grupo nominal (última ocorrência do oitavo segmento) por pronome possessivo.

421. **P.** Vamos ler ! *Depois ele ficou apaixonado pelo rabo da cobra fêmea. O namorado da cobra fêmea namorou com o rabo da cobra fêmea.*

422. (Ma. ri.)

423. **P.** Vai ficar assim? Como é que você pode fazer? *O namorado da cobra fêmea ... namorou ...*

424. **Ma.** *O namorado da cobra*, né? Pode ser ?

425. **P.** Depois, como é que vai seguir? *O namorado da cobra ...*

426. (Ma. suspira)

427. **P.** Ó, veja: "*o namorado da cobra fêmea namorou com o rabo da cobra fêmea.*"

428. (P. e Ma. riem)

429. **P.** Como é que pode ficar? "*O namorado da cobra fêmea ... namorou ...* (Pausa) *namorou ...* (Pausa).

430. **Ma.** Ai ... não sei não.

431. **P.** Eu vou falar uma coisa e você vê se fica bom. *O namorado da cobra fêmea namorou com o rabo dela.*

432. **Ma.** Ah!

433. **P.** Dá prá entender?

434. (Ma. concorda, balançando a cabeça.)

435. **Ma.** Dá.

436. **P.** Dá? Então você apaga e escreve dela.

437. **Ma.** *com o rabo ...*

438. **P.** ..... *com o rabo ...*

439. **Ma.** *da ... dela. Com o rabo dela.*

440. **P.** *com o rabo ...*

441. **Ma.** *dela.*

442. (Ma. apaga "da" e escreve "**dela**")

443. **Ma.** *dela.*

444. **P.** Pronto.}

(Parada para trocar a fita da filmadora)

30º. episódio : leitura do oitavo segmento; proposta espontânea de alterações no nono segmento e reescrita do mesmo com as alterações apresentadas pela criança.

{445. **P.** Vamos ler, prá ver, agora, como retomar."*O namorado da cobra fêmea namorou com o rabo dela*", né? "*E a cobra ficou nervosa ...* " Como é que vai seguir?

446. **Ma.** A cobra, né?

447. **P.** Ah!

448. (Ma. escreve: "a")

449. **Ma.** *A*

450. **P.** *A*

451. **Ma.** *cobra*

452. (Ma. escreve: "**cobra**")

453. **Ma.** cobra, né?

454. **P.** Um, hum!

455. **Ma.** fêmea, né? fêmea...

456. (Ma. escreve: "**fêmia**")

457. **Ma.** Eu sempre erro, aqui !

458. (P. dá risada)

459. **P.** *A cobra fêmea ...*

460. **Ma.** *cobra fêmea ...*

461. **P.** *ficou nervosa ...*

462. (Ma. escrevendo e falando: "**ficou nervosa**")

463. **P.** *nervosa ... e picou o próprio rabo.*

464. **Ma.**..... *e picou ...*

465. **Ma.** *o próprio rabo.*

466. **P.** Um hum !}

31º. episódio : sobre o emprego de "próprio" e reescrita desse segmento.

{467. **P.** O que quer dizer <u>o próprio rabo</u>, Ma.?

468. **Ma.** É ... o rabo dela (?)

469. **P.** An, ham !

470. (Ma. escreve: "**e picou o próprio rabo**")

471. **P.** ...e picou o próprio rabo.

472. **P.** Pronto.

473. **Ma.** Ponto.}

35º. episódio : acréscimo espontâneo, no décimo primeiro segmento da estória, de determinante de gênero ao grupo nominal a cobra.

{*E a cobra* ... Não! *A cobra fêmea ficou chorando e o rabo dela inchado.*

502. **P.** Um, hum ! }

36º. episódio : reescrita do décimo primeiro segmento.

{504. (Ma. escreve e fala, simultaneamente: **A cobra fêmia**)

505. **P.** *A cobra fêmea* ...

506. (Ma. escreve e fala, pausadamente: **ficou chorando e o rabo dela inchado**)}

Gu.

4º. episódio : instrução para a leitura passo-a-passo.

{Gu., agora é o seguinte: Eu vou perguntar um negócio prá você mas não é porque tá certo ou errado, não! Tá super-legal a estória. É porque eu preciso saber algumas coisas que você precisa me explicar. E você tem que pensar assim, aquilo que eu te falei no começo. Bom, eu tô escrevendo essa estória para um amigozinho. Prá quem que você gostaria de escrever? Prá algum coleguinha da classe ou fora da sala!

73. **Gu.** Pro Mateus.

74. **P.** Pro Mateus? Então você vai pensar assim : Eu tô escrevendo essa estória pro Mateus. E o Mateus vai ler a minha estória e ele vai precisar entender a minha estória, sem conhecer o livrinho. Tomara que o Mateus não conheça o livrinho, né?!

75. **Gu.** Ele ... estudava na minha classe.

76. **P.** É? Então vamos pensar em outro coleguinha! Você tem alguma primo, ou alguma coisa fora da escola?

77. **Gu.** Não. Eu tenho na escola.

78. **P.** Primo?

79. **Gu.** É o Eduardo!

80. **P.** Que série que ele está?

81. **Gu.** Na quarta.

82. **P.** Na quarta? Então nós vamos fazer, pensar o seguinte: essa estória, nós vamos

pensar que você está escrevendo ela pro Eduardo, tá? Só que o Eduardo precisa entender do jeito que aconteceu lá no livrinho. Ele vai entender só lendo o que você escreveu, tá bom?

83. **Gu.** Tá! }

7º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - uma cobra – introdução do referente da primeira cadeia anafórica.

{ "*Era uma vez uma cobra.* Ah! O que que quer dizer *uma cobra*? Você poderia escrever, por exemplo, *era uma vez a cobra*, no lugar de uma?

111. **Gu.** Não.

112. **P.** Poderia escrever a? Não? Tá certo! Porque que precisa escrever uma?

113. **Gu.** Porque é uma, não ...Eu acho que é melhor assim.

114. **P.** É melhor ?

115. (Gu. afirma, gesticulando com a cabeça)

116. **P.** Fica melhor uma ou a cobra?

117. **Gu.** Uma.

118. **P.** Uma cobra, né?! Eu também acho que fica melhor! Porque, você não sabe, porque que fica melhor?

119. **Gu.** (Gu. nega, com a cabeça.)

120. **P.** Que diferença tem a gente dizer uma cobra e a cobra? (Pausa) Quando você diz era uma vez a cobra é diferente de de você dizer era uma vez uma cobra, não é?

121. (Gu. confirma, com a cabeça)

122. **P.** Você sabe qual é a diferença?

123. **(Gu.** nega, com a cabeça)

124. **P.** Não? Então, tá! }

8º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal - ela - como forma remissiva do referente da primeira cadeia anafórica.

{125. **P.** *"Ela estava descansando."*Ela, quem?

126. **Gu.** A cobra!

127. **P.** E como a gente sabe que esse ela aqui é a cobra?

128. **Gu.** Ah! Porque começou e já leu que era a cobra!

129. **P.** Ah! Tá! Porque começou e já leu que era a cobra aqui antes, né?

130. (Gu. confirma, com a cabeça) }

11º. episódio : sobre o emprego do pronome possessivo - dela – vinculado à primeira cadeia anafórica.

{*Pintou o rabo dela*, o rabo de quem?

152. **Gu.** Da cobra.

153. **P.** E dá prá saber?

154. **Gu.** Dá!

155. **P.** O seu colega, o seu primo vai saber que é a cobra?

156. **Gu.** Ah, vai!

157. **P.** Vai? *Pintou o rabo dela.* Porque que você acha que ele vai saber que esse dela quer dizer a cobra?

158. **Gu.** Porque ... pintou o rabo dela, da cobra!

159. (Pausa)

160. **Gu.** Então, eu acho que ele vai entender!

161. **P.** Vai entender? Tá! }

12º. episódio : sobre a introdução do terceiro personagem, referente da segunda cadeia anafórica - o namorado.

{ Eu vou continuar, então! "*Apareceu o namorado dela.*" Olha, aqui você colocou o. Não é apareceu um namorado dela?

162. **Gu.** Não, porque senão seria um monte de namorado. Não vai saber que é dois ou três...

163. **P.** Legal! Legal! *Apareceu o namorado dela.* Dela quem?

164. **Gu.** Da cobra.

165. **P.** Dá prá entender que esse dela é a cobra?

166. **Gu.** Dá.

167. **P.** Dá? Porque que dá prá entender?

168. **Gu.** Porque eu não sei.

169. **P.** Não sabe?

170. **Gu.** Dá pra entender porque ... não sei, não!

171. **P.** Não? }

13º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, plural - eles .

{Então, vamos seguir: "*Apareceu o namorado dela e eles namoraram.*" Eles, quem?

172. **Gu.** A cobra

173. **P.** A cobra e o papagaio? Ou a cobra e o namorado dela?

174. **Gu.** A cobra e o namorado dela!

175. **P.** E se for a cobra e o papagaio?

176. **Gu.** (Ri) Aí não combina?

177. **P.** Não?

178. **Gu.** Uma ave com ... com .... um outro tipo de bicho. (**P.** Ah !) Não dá!

179. **P.** Tá certo. *Então eles namoraram*. É a cobra porque o papagaio é uma ave e a cobra não é e não vai combinar, né? Tá certo. }

14º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ele.

{ ... *eles namoraram... Ele viu o rabo dela.* Ele quem, aqui?

180. **Gu.** O ...

181. **P.** O papagaio ?

182. **Gu.** Não.

183. **P.** Ou o namorado dela?

184. **Gu.** O namorado da cobra.

185. **P.** E agora, então como é que fica prá/ para o seu colega saber aqui que esse ele aqui quer dizer o namorado da cobra e não o papagaio.

186. **Gu.** ..... Não. O Eduardo é meu primo.

187. **P.** É seu primo, né? Como é que fica prá ele saber que esse ele aqui quer dizer o namorado da cobra e não o papagaio. Porque o papagaio ainda está na estória, não tá?

188. **Gu.** Um, hum ! É ...mas nessa ...ele não aparece, mas dá prá en... entender. Meu primo, ele ... lê muita estória!

189. **P.** Então, mas ele não conhece o livrinho! Aqui não tá escrito que é, que esse ele é o papagaio ou o o namorado dela. Olha. Leia para você ver. "*Era uma vez uma cobra. Ela estava descansando. Apareceu o papagaio e pintou o rabo dela. Apareceu o namorado dela e eles namoraram. Ele viu o rabo dela.*" Ele, quem ? O papagaio ou o namorado dela ?

190. **Gu.** (Ri) O namorado dela!

191. **P.** E como é que seu primo vai saber?

192. **Gu.** Ah! Não sei, mas acho que ele vai saber, sim!

193. (Pausa)

194. **P.** Você acha que se você colocasse outra coisa aí no lugar desse ele ficaria melhor para ele entender?

195. **Gu.** Ah! Não sei!

196. **P.** Você apagaria esse ele e escreveria outra coisa!

197. **Gu.** Ah! Eu acho que assim dá pra entender.

198. **P.** ..... Dá prá entender? }

15º. episódio : sobre o emprego do pronome possessivo - *dela*.

{*Ele viu o rabo dela*, dela, quem?

199. **Gu.** Da cobra! }

16º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - *ele*.

{200. **P.** "*E ele pensou que era uma outra cobra.*" Ele, esse ele aqui é o mesmo que esse?

201. (Pausa)

202. **P.** "*Ele viu o rabo dela e ele pensou que era uma outra cobra.*" É o mesmo, esse aqui?!

203. **Gu.** An, ham!

204. **P.** É a ... é o namorado?

205. **Gu.** Pera aí! (pausa) É.

206. **P.** Esse é o namorado! E esse aqui?!

207. **Gu.** Também.

208. **P.** Também o namorado. "*pensou que era uma outra cobra.*"

209. **Gu.** ..... *uma outra cobra.* }

17º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ele.

{210. **P.** *Ele namorou o rabo dela.* Ele, quem?

211. **Gu.** O ... o namorado da cobra! }

18º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa – ela.

{212. **P.** *namorou o rabo dela ... Ela viu ele ...* Ela, quem?

213. **Gu.** A cobra. }

19º. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ele.

{214. **P.** *... viu ele namorando o rabo dela e ela ficou com raiva.*

215. **Gu.** ..... *e ela ficou com raiva ... e mordeu o rabo dela mesma e ela ficou jemendo.*

216. (Pausa)

217. **P.** Gu., você acha que dá prá seu primo entender que esse ele aqui quer dizer que é o namorado?

218. **Gu.** An, ham. Dá prá entender.

219. **P.** Dá? Ó, (?) o que que tem na estória? Tem a cobra ...

220. **Gu.** O papagaio ...

221. **P.** O papagaio ...

222. **Gu.** E o namorado da cobra!

223. **P.** O namorado da cobra ... e o que mais?!

224. **Gu.** Mais ninguém.

225. **P.** O rabo pintando!

226. **Gu.** Ah!, é, mas não é de verdade! (?)

227. **P.** Mas ele aparece aqui na estória, não aparece? Então, ó, vamos voltar aqui para

você ver como eu queria que você pensasse! *"Era uma vez uma cobra. Ela estava descansando. Apareceu o papagaio e pintou o rabo dela. Apareceu o namorado dela e eles namoraram. Ele viu o rabo dela e ele pensou que era uma outra cobra. Ele namorou o rabo dela, ela viu ele namorando o rabo dela e ela ficou com raiva e mordeu o rabo dela mesma e ela ficou jemendo."* Você acha que não precisa mudar. Esse ele aqui, dá prá entender?

228. **Gu.** ..... Não. ..... Dá!

229. **P.** Dá? Então, tá jóia. }

23º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ela.

{ E esse ela, precisa dele aqui, Gu.? Vamos ler sem para ver como é que fica?! *"Ela ficou com raiva ..."*

247. **Gu.** *"e mordeu o rabo dela mesma e ficou jemendo."*

248. **Gu.** Não dá!

249. **P.** Precisa desse ela? Precisa?

250. **Gu.** Ham! Porque senão não vai saber quem que ficou jemendo!

251. **P.** Não vai saber? Mas pelo que está escrito antes não dá prá saber, ó?! *"Ele ... ela viu ele namorando o rabo dela e ela ficou com raiva e mordeu o rabo dela mesma e ficou jemendo."*

252. **G.** Ah! Eu acho que dá!

253. **P.** Você tem que decidir, dá ou não dá! O que que você acha que fica melhor?

254. **Gu.** Ah! Dá!

255. **P.** Fica com ela ou tira o ela?

256. **Gu.** Fica com com ela!

257. **P.** Fica com ela?! Então tá jóia! Tá ótimo! Pronto!}

Ca.

6º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal *a minhoca* para introdução do primeiro personagem.

{ Vamos começar agora : *A minhoca estava andando*. Que minhoca ? Porque que a gente escreve a minhoca ... estava andando ? Poderia ser uma minhoca estava andando ? (Pausa) Qual que você acha que fica melhor, uma minhoca ou a minhoca ?

45. **Ca.** A minhoca.

46. **P.** A minhoca ? Porque que fica melhor ?

47. **Ca.** Porque ... é ... porque eu acho que combina mais.

48. **P.** Combina mais ?

49. (Ca. afirma, com a cabeça)

50. **P.** Combina mais com o quê ? !

51. **Ca.** Com (?)

52. **P.** Oi ?

53. **Ca.** Com as letras !

54. **P.** Com as letras ? Tá. }

7º. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - o papagaio - para introdução do segundo personagem.

{ *A minhoca estava andando. Até que o papagaio chegou.* Aqui também, o papagaio ou um papagaio ? (pausa)

55. **Ca.** Como ?

56. **P.** Aqui, ó : *até que o papagaio chegou.* É o papagaio ou/ ou poderia ser um papagaio chegou ?

57. **Ca.** Poderia, também, ser *um papagaio.*

58. **P.** É a mesma coisa você escrever um papagaio e o papagaio chegou ? !

59. **Ca.** Não.

60. **P.** O que que tem de diferente ?

61. **Ca.** Qui ... (?) (+++)

62. **P.** Leia na sua estória para ver se dá para você perceber. *A minhoca estava andando até que o papagaio chegou.* De outro jeito agora : *a minhoca estava andando até que um papagaio chegou.*

63. (Pausa)

64. **Ca.** (?) esse aqui, você fala assim que um papagaio chegou e não que o papagaio chegou.

65. **P.** E o que quer dizer um papagaio chegou ? Que é diferente de o papagaio chegou ? !

66. **Ca.** Quando você escreve um papagaio chegou ...

67. **P.** Ah !

68. **Ca.** Você escreve só um papagaio.

69. **P.** Am, ham !

70. **Ca.** Agora, o papagaio, significa que ... ele chegou, só !

71. **P.** Eu não entendi. Você poderia me explicar de outro jeito !

72. (Ca. concorda, com a cabeça)

73. **P.** Então, explica.

74. **Ca.** Deixa eu ver. Aqui (lendo o texto) *o papagaio chegou* ... (?) (Pausa) Deixa eu ver ! (Pausa)

76. **Ca.** A diferença é que um papagaio chegou, não o. Tá mostrando que o papagaio chegou. Agora, a gente escreve um papagaio chegou, dizendo que um só chegou.

77. **P.** Mas, o papagaio também não é um só ?

78. **Ca.** É ! Mais só que a gente fala que ele chegou. Mas a gente não escreve assim que um papagaio chegou. (Pausa)

79. **P.** Tá jóia. }

11º episódio : sobre o emprego do pronome possessivo - dele - e a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego.

{ *Então, ele fez uma carinha no rabo dele*. No rabo dele, quem, do papagaio ?

114. **Ca.** Não ! Da minhoca !

115. **P.** Como é que a gente sabe ? Parece que aqui, aqui, tá parecendo que é do papagaio, não tá ?

116. **Ca.** É.

117. **P.** *Ele teve uma idéia, ele fez uma carinha no rabo dele*. Tá parecendo que ele fez uma carinha no rabo dele mesmo. Próprio.

118. (Pausa)

119. **Ca.** É.

120. **P.** Como é que pode, como é que você pode fazer pra gente entender que esse dele aqui, você sabe que é a minhoca, né ? Mas pra pra outra criança saber que quer dizer que é o da minhoca ?

121. **Ca.** Como assim ?

122. **P.** Se ficar do jeito que tá, você não acha que a outra criança vai entender esse dele como sendo o rabo do papagaio ? ! Ó : *ele teve uma idéia, ele fez uma carinha no rabo dele*. Não parece que é o rabo do papagaio ? Então, como você pode fazer/ você pode mudar, apagar ou fazer de novo prá outra criança entender que isso aqui não é o rabo do papagaio ? ! É o rabo da minhoca. Você sabe que é da minhoca e eu também sei, mas a outra criança não sabe.

123. **Ca.** Ah ! Eu posso também apagar.

124. **P.** E escrever o quê no lugar ? Apagar e deixar sem nada ?

125. **Ca.** Eu coloco o rabo aqui e coloco da/ o rabo da minhoca. }

12º. episódio : reescrita do segmento, com as alterações propostas.

{126. **P.** Isso. Então, nós vamos fazer o seguinte : eu não queria apagar essa estória aqui, prá gente seguir por ela. Daí a gente vai escrevendo, a gente vai escrever e só muda o que a gente precisar mudar, tá ? ! Então, você copia até aqui. Aí, quando chegar no dele, você vê o que você vai mudar, tá certo ?

127. **Ca.** Como assim ?

128. **P.** Você copia do jeito que tá aqui porque eu não quero apagar. Então, quando chegar

aqui, no dele, você vai, você vai mudar, não vai ? Você vai colocar *no rabo da minhoca* ! Aí você escreve : *no rabo da minhoca* ! Você copia : *a minhoca e o rabo*... Eu não quero apagar essa estória aqui, tá ? *A minhoca e o rabo*, que é o nome, né ?

129. (Ca. escreve : « **A minhoca e o rabo** »)

130. **P.** Pronto. Aí você copia do jeito que você fez ...

131. (Ca. escreve : "**A minhoca estava andano até que o papagaio chegou e ele teve uma idéia**")

132. **P.** *E ele teve uma idéia. Idéia ...*

133. (P. falando palavra por palavra e Ca. escrevendo : "**ele fez uma carinha**")

134. (Ca. escreve : "**no rabo da minhoca.**")

135. **P.** *Ele fez uma carinha no rabo da minhoca.* }

13°. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - a minhoca - para introdução do terceiro personagem.

{Agora vamos seguir. *E a minhoca ... veio*, né ?

136. **Ca.** É.

137. **P.** *Ele fez uma carinha no rabo da minhoca. E a minhoca veio.* Que minhoca que é que veio ?

138. **Ca.** a mi/ (?)

139. **P.** E como é que / essa minhoca aqui é essa aqui ? Que tava aqui ?

140. **Ca.** Não.

141. **P.** E como é que a gente faz pra outra criança entender que essa minhoca aqui não

é essa mesma ? ! E a minhoca veio. (pausa)

142. **Ca.** A minhoca ... (pausa)

143. **P.** Ah ? (?)

144. **Ca.** (?)

145. **P.** (?) Você sabe qual é, não sabe ? É só você pensar uma forma que você possa escrever que a criança entenda o que você tá querendo dizer.

146. (Ca. lendo para ela mesma)

147. (+++)

148. **Ca.** Bom. Eu posso escrever assim, uma coisa assim que dá pra entender.

149. **P.** Como é ?

150. **Ca.** Escrever assim : *a minhoca chegou com um lacinho na cabeça.*

151. **P.** Então, tá !

152. (Ca. lendo : *e a minhoca ...*)

153. **P.** *E a minhoca veio.* Você vai mudar por *a minhoca chegou com um lacinho na cabeça,* não é isso ?

154. **Ca.** É.

155. **P.** ... *no rabo da minhoca.* }

14°. episódio : reescrita do segmento com as alterações propostas.

{156. (Ca. escrevendo e falando : « **e (P.** *e*) **a** »

157. (Ca. escreve : « **minhoca veio com o lacinho na cabeça** ») }

15º. episódio: retomada da questão do emprego do grupo nominal - a minhoca .

{158. **P.** Vamos ver se agora dá ? *A minhoca estava andano. Até que o papagaio chegou e ele teve uma idéia. Ele fez uma carinha no rabo da minhoca e a minhoca veio com um lacinho na cabeça.* (Pausa). Essa minhoca aqui é a mesma que essa ?

159. **Ca.** Como assim ?

160. **P.** *No rabo da minhoca ...e a minhoca*, a minhoca que veio com o lacinho na cabeça é outra minhoca ou é essa minhoca aqui ?

161. (+++) (Pa. lê seguindo com o lápis.)

162. **Ca.** Não. (Pausa) eu posso escrever assim : a outra minhoca veio ...

163. **P.** Ah, tá ! Então, tá. }

16º. episódio : reescrita do segmento, com a alteração proposta.

{Então, olha. Vê se, vê se cabe outra aqui na frente porque assim não precisa apagar, né ? Acho que cabe !

164. **Ca.** Não. (?)

165. **P.** Eu posso apagar minhoca também, aí você escreve outra minhoca aqui nesse pedaço ? Posso ?

166. (P. apaga minhoca.)

167. (Ca. escreve : « **outra minhoca** »)

168. **P.** Pronto. *E a outra minhoca veio com o lacinho na cabeça.* }

17°. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa, - eles - e sobre a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego

{Agora vamos ver (?) seguir, né ? ... *e a minhoca veio ... Eles começaram a namorar. Eles começaram a namorar com a minhoca* ? Como é que é ? (?) *Eles começaram a namorar com a minhoca.* Eles, quem ?

169. **Ca.** Deixa eu ver. *A minhoca...*

170. **P.** *veio. Eles começaram a namorar com a minhoca.*

171. (Pausa)

172. **Ca.** Começaram ...

173. **P.** Eles, quem, que começaram a namorar ?

174. **Ca.** A minhoca e o minhoco.

175. **P.** A minhoca e o minhoco ? E aqui tá assim : *eles começaram a namorar com a minhoca* !

176. (Pausa)

177. **Ca.** Aí eu tenho que mudar !

178. **P.** Tem que mudar, né ? Então, como que você pode mudar ? ! Segue, lê nessa estória prá você ver como você pode seguir então !

179. (Ca. lendo em voz baixa. « *ele teve uma idéia ele fez uma carinha no rabo da minhoca e a outra minhoca veio com o lacinho na cabeça »)*

180. **P.** Pronto. E agora ?

181. **Ca.** Eles ...

182. **P.** *Eles começaram a namorar/ com a minhoca.* Aí você vai ter que mudar, né ?

Como é que você pode mudar ?

183. **Ca.** ... *com o lacinho na cabeça e* ...

184. (Ca. escreve e fala, simultaneamente : « **e** »)

185. **P.** An, ham !

186. **Ca.** Daí, daí ...

187. (+++)

188. **Ca.** daí a minhoca com o lacinho na cabeça co/ começou a namorar com a ... o minhoco.

189. **P.** An, ham ! Daí ... }

18º. episódio: reescrita do segmento, com a alteração proposta.

{190. (Ca. escreve : « **Daí a minhoca** »)

191. **P.** *Daí a minhoca* ...

192. (Ca. escreve : « **começou que estava com o laço na cabeça** »

193. **Ca.** Pera aí.

194. (Ca. lê a estória desde o começo seguindo com o lápis.)

195. **Ca.** A minhoca ... Deixa eu ver ...

196. **P.** Tem que tirar esse começou, né ? Não ! Não precisa apagar tudo, não !

197. **Ca.** Tem que colocar o que aqui.

198. (Ca. apaga « *começou que estava com o laço na cabeça* » e escreve : « **que estava com o laço na cabeça** »

199. (Pausa)

200. **Ca.** na cabeça...

201. (Ca. escreve : « **comesou a namorar com o minhoco** »)

202. **P.** *Daí a minhoca que estava com o laço na cabeça começou a namorar com o minhoco.* Tá ! }

19º. episódio: sobre o emprego de *junto* e demais alterações no segmento em que consta esse elemento.

{*Daí ela viu o rabo dele e ficou junto.* É isso ?

203. **Ca.** É !

204. **P.** Dá prá seguir assim : *daí ela viu o rabo dele e ficou junto* ? Dá prá entender ?

205. **Ca.** *Daí a minhoca ...*

206. **P.** Ó, ficou assim : *daí a minhoca que estava com o laço na cabeça começou a namorar com o minhoco. Daí ela viu o rabo dele e ficou junto.* Pode ser ?

207. (Ca. afirma com a cabeça)

208. **P.** Então ...

209. (Ca. escreve : « **daí** »)

210. **Ca.** *Daí ...*

211. **P.** *... ela viu o rabo dele...* Tô falando do jeito que tá escrito aqui. *Ela viu ... o rabo dele ...*

212. (Ca. escrevendo e falando : « **ela viu o rabo dele** »)

213. **Ca.** É ?

214. **P.** É ! Aqui, ó.

215. (Ca. escreve : « **e comec** »)

216. **P.** Não ! Aqui tá : *e ficou junto.*

217. **Ca.** ficou ...

218. (Ca. apaga « comec » e escreve : « f »)

219. **P.** *e*

220. **Ca.** *e*

221. **P.** *ficou junto*

222. **Ca.** *e ele ficou junto.*

223. **P.** Ah, ham !

224. **Ca.** *e ela*, né ?

225. **P.** *daí ela viu o rabo dele e .. ... ela.*

226. (Ca. escrevendo e P. falando : « **e ela ficou** »)

227. (Ca. escrevendo : « **com o rabo dele** »)

228. **P.** *dele.*}

24ª episódio : sobre o emprego do grupo nominal - a minhoca – estabelecendo relação anafórica com o referente da segunda cadeia anafórica.

{Então, vamos seguir agora. *E daí a minhoca foi embora e ele foi com o rabo doendo.* Dá prá, ó *e daí a minhoca foi embora* ... Vai seguir desse jeito ?

291. **Ca.** Deixa eu ver.

292. **P.** Ó : *e daí a minhoca foi embora ...*

293. **Ca.** Pera aí.

294. (Ca. escreve e fala, paralelamente : « **e dai a** »)

295. **Ca.** a ...

296. **P.** Quem é essa minhoca aqui ?

297. **Ca.** A minhoca ?

298. **P.** Que foi embora ? !

299. (Pausa)

300. **Ca.** A minhoca que foi embora ... era a minhoca mulher.

301. **P.** A minhoca mulher, né ?

302. **Ca.** Então eu escrevo : *e daí a*

303. **P.** ..... *e daí a ...*

304. (Ca. escrevendo e falando. « **minhoca que estava com o laço** »)

305. **P.** *E daí a minhoca que estava com o laço ... foi embora ...* É isso ?

306. **Ca.** Deixa eu ver. Pera aí.

307. (Relê as cinco últimas linhas, seguindo com o lápis.)

308. **P.** *... com o laço.*

309. (Ca. escreve. « **foi inbora** »)

310. **P.** *... embora.* }

25°. episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, terceira pessoa - ele.

{Ó : *e ele foi com o rabo doendo*. Ele, quem, Ca. ?

311. **Ca.** A minho/ A outra minhoca.

312. **P.** Qual ?

313. **Ca.** A minhoca ... Aquela que desenhou a carinha no ... no rabo dela.

314. **P.** A que tinha carinha no rabo dela. E aqui dá prá saber que era ela a que tava, que tinha carinha no rabo dela ?

315. **Ca.** Deixa eu ver.

316. **P.** Ó. Vou vou seguir aqui, ó ! ... *pensando que era outra minhoca. E daí a minhoca que estava com o laço foi embora e ele foi com o rabo doendo*. Ele, quem ? Você falou que é a minhoca ...

317. **Ca.** Ah, ham ! *E o minhoco*.

318. **P.** E ...

319. (Ca. escreve : « **o minhoco** »)

320. **P.** o *minhoco*...

321. **Ca.** Não dá prá perceber que (?) o minhoco.

322. (Ca. escrevendo e falando. « **foi inbora com o rabo doendo.** »)}

Pa.

6°. episódio : sobre o emprego do grupo nominal - a cobra - para introdução do primeiro personagem.

{ Agora, ah ... agora, aqui ó : A cobra estava dormindo. Que cobra que estava dormindo ?

44. **Pa.** Aquela que o papagaio pintou o rabo.

45. **P.** É a que o papagaio pintou o rabo ?

46. (Pa. confirma, com a cabeça.)

47. **P.** Eu vou te perguntar uma coisa. Você coloca assim : *a cobra estava dormindo.* Você poderia colocar *uma cobra estava dormindo*, ao invés de colocar a cobra ?

48. (+++)

49. **P.** É a mesma coisa colocar a cobra ou uma cobra ...}

(OBS. O episódio seguinte será mantido uma vez que o 6º. episódio será retomado a seguir.)

7º episódio : proposta de alteração no título, decorrente dos apontamento do episódio anterior.

{50. **Pa.** .....Só se for *aquela cobra ali, o papagaio e a outra cobra* ! Aqui !

51. **P.** Não ... Não ... O nome da estória ... Você vai querer mudar o nome, é isso ?

52. **Pa.** É. Pode ser *o papagaio e a outra cobra.*

53. **P.** Fica : *A cobra, o papagaio e a outra cobra.*

54. **Pa.** É.

55. **P.** Qual que você acha que fica melhor ? Você pode escolher, não tem certo, não tem errado, não !

56. **Pa.** *A cobra, o papagaio e a outra cobra.*

57. **P.** Tá ! }

10º episódio : retomada do sexto episódio, sobre o emprego do grupo nominal - a cobra - para introdução do primeiro personagem.

{Agora vamos começar. *A cobra estava dormindo.* (?) *A cobra estava dormindo.* Eu perguntei pra você se aqui poderia ser *uma cobra estava dormindo. Uma* ... eu perguntei pra você se aqui pode ser, pode ser *a cobra estava dormindo* ou *uma cobra estava dormindo.* Qual que você acha que fica melhor ?

75. **Pa.** ..... *uma cobra estava dormindo.*

76. **P.** Uma cobra ?

77. (Pa. confirma, com a cabeça)

78. **P.** Porque que fica melhor ?

79. **Pa.** Ah ! Isso aí eu não sei !

80. **P.** Ah ?

81. **Pa.** Eu não sei. Eu não sei se fica melhor porque isso aí, isso aí da cobra tava dormindo (?), eu não sei fala, como é que (?)

82. **P.** Você fala assim, ó : *a cobra.* Ao invés de falar *a cobra,* eu perguntei pra você se poderia ficar, ao invés de *a cobra,* ficar *uma cobra,* no lugar de *a cobra* ? É a mesma coisa *uma cobra estava dormindo* e *a cobra estava dormindo* ?

83. (+++)

84. **Pa.** É.

85. **P.** É a mesma coisa ?

86. **Pa.** Mesmo se eu escrever (?) a outra vai escrever *uma*. Mas mesmo assim, vai ser uma ... cobra.

87. **P.** Eu não entendi.

88. **Pa.** Esse cobra aqui que eu escrevi ...

89. **P.** Isso ... Essa aqui. A cobra.

90. **Pa.** É. Então, a outra, se eu escrever, vai ficar a mesma coisa, só no uma qui mudou. Mesmo se eu não escrever uma vai ficar uma porque essa aí é ... mesmo se eu não escrever uma (**P.** Ah !) as crianças vão pensar que é uma.

91. **P.** Porque que elas vão pensar que é uma ? Você escreveu *a cobra* ! Ela vai entender só pelo que você escreveu !

92. **Pa.** Não sei.

93. **P.** O que que você acha que fica melhor, *a cobra* ou *uma cobra* ?

94. **Pa.** *Uma cobra*.

95. **P.** *Uma cobra estava dormindo*. Então, tá ! }

13º episódio : sobre o emprego do grupo nominal - um papagaio - para introdução do segundo personagem.

{*Depois veio um papagaio* ! Ó, aqui você escreve *um papagaio*. Fica melhor *um papagaio* ou *o papagaio ?*

101. **Pa.** Um.

102. **P.** *Um papagaio*, né? ! Porque que fica melhor ? Eu também acho que fica melhor *um papagaio*, mas porque que fica melhor ? !

103. **Pa.** Porque o outro ... é ... Depois veio um o papagaio ... (**P.** um !) (?) ... papagaio. Eu acho melhor *um papagaio* e (?) ó : *um papagaio* eu acho melhor essa mesmo. Não quero mudar, não !

104. **P.** Não quer mudar ?

105. **Pa.** Não ! }

15º. episódio: sobre o emprego do pronome possessivo - dela - estabelecendo relação anafórica com o referente da primeira cadeia.

{ E agora aqui ó : *pintou o rabo dela*. Dela, de quem ?

122. **Pa.** Da cobra.

123. **P.** E como que a gente sabe que é a cobra ?

124. **Pa.** Escreve : depois um papagaio veio ... um ... depois veio um papagaio e pintou o rabo da cobra.

125. **P.** Mas dela não dá pra saber que é a cobra ?

126. **Pa.** Dá.

127. **P.** E porque que dá pra saber ?

128. **Pa.** Porque, porque eu já escrevi *cobra* aqui em cima e eles vão falar que é.

129. **P.** Pronto. Porque você já escreveu *cobra* aqui em cima aí as crianças vão falar que a cobra é aquela. Tá legal ! Pronto. }

16º. episódio: - sobre o emprego do grupo nominal - outra cobra - para a introdução do referente da segunda cadeia anafórica.

- sobre o emprego do pronome indefinido - outra - como forma referencial da primeira cadeia anafórica.

{ *Veio a outra cobra*. Porque que você escreveu *outra cobra* ?

130. **Pa.** Porque tinha uma, (**P.** um !), depois veio a outra, encontra com aquela outra, (pausa) veio a namorada dele ...

131. **P.** *Veio a outra cobra e abraçou a outra*. Olha : essa outra aqui, ó, Pa., presta atenção aqui ! Ó : essa outra aqui é a mesma que essa ?

132. **Pa.** Ah ? Essa ...

133. **P.** Ó : *veio a outra*

134. **Pa.** ..... *Veio a outra cobra e abraçou a outra*, aquela outra que tava dormindo. (**P.** Ah !) veio a outra cobra e abraçou a outra que tava dormindo.

135. **P.** Então, como é que as crianças vão saber que aqui essa outra aqui (2ª. ocorrência) quer dizer a outra que tava dormindo. (Pausa) Vamos ver como é que você pode ... (?)

136. **Pa.** *Veio a outra cobra e abraçou a cobra que estava dormindo*.

137. **P.** Ah, tá ! Então vamos fazer isso, né ? }

18º. episódio : sobre o emprego do numeral cardinal - as duas - estabelecendo relação anafórica com os referentes da primeira e segunda cadeias.

{152. **P.** *As duas se beijaram e se abraçaram. <u>As duas</u>*, quem ?

153. **Pa.** As duas cobras. As / duas / cobras / se abraçaram...

154. **P.** *se beijaram.*

155. **Pa.** *se beijaram e se abraçaram.*

156. **P.** Precisa escrever *as duas cobras* ou dá pra criança saber que essa *<u>duas</u>* aqui quer dizer *as duas cobras* ?

157. **Pa.** Dá, porque aqui dá pra entender que a outra cobra veio e abraçou a outra. (?)

158. **P.** Dá pra entender que essas duas aqui são essas (?) Dá ?

159. **Pa.** Dá.

160. **P.** Tá ! }

19º episódio : sobre o emprego, por duas vezes, no mesmo segmento, do grupo nominal <u>outra cobra</u>; na primeira ocorrência, como forma referencial da 2ª. cadeia anafórica e, na segunda, tendo por referente a cobra pintada pelo papagaio. Sobre a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego.

{*A outra cobra viu a outra cobra.* Quem é essa <u>outra cobra</u> (1ª. ocorrência) ?

161. **Pa.** A ... A cobra, namorada do outro, (?) viu a outra cobra pintada no rabo.

162. **P.** Tá ! Então, como é que a criança vai saber que essa *outra cobra* aqui quer dizer que era a namorada e essa *outra cobra* é a cobra que tava pintada no rabo. *A outra cobra viu a outra cobra.*

163. **Pa.** ... viu outra cobra que estava pintada no rabo de seu namorado. Ela não sabia ...

164. **P.** Ela não sabia, né ?

165. **Pa.** Daí ela ...

166. **P.** Então, tá ! Como é que você pode mudar isso aqui ? Você escreveu *a outra cobra viu a outra cobra.* Como você pode mudar pra ficar de uma forma que a outra criança vai entender ?

167. (+++)

168. **Pa.** A outra cobra (**P**. um !) viu uma cobra pintada no rabo do namorado... Não vai dar ! Porque daí ... ah ... Não sei como mudar esse !

169. **P.** Pensa direitinho que dá pra fazer. Você sabe fazer legal.

170. (+++)

171. **P.** Quem é esta cobra aqui ? (apontando para a 1ª. ocorrência).

172. **Pa.** A outra cobra ?

173. **P.** É.

174. **Pa.** A cobra que veio aquela hora, lá, abraçar a outra. (?)

175. **P.** E essa aqui ? (apontando para a 2ª. ocorrência).

176. **Pa.** A outra. É a outra cobra que tava pintada no rabo.

177. **P.** Então. Então pensa de um jeito que dê pra você, você escrever e que dê pra outra criança entender.

178. (+++)

179. **Pa.** *A outra cobra viu outra cobra do lado de seu namorado e gostou da outra e ficou com ela.*

20º. episódio : proposta de reescrita (não definitiva) do segmento, com uma alteração apresentada pela criança. Reescrita.

{180. **P.** Escreve aqui pra ver se dá. Vamos escrever aqui. (apontando para a parte inferior da folha, na seqüência do texto.) Depois, se a gente achar que dá, a gente passa para cá. (apontando para a folha da 2ª. versão). Você escreve aqui nessa linha pra ver se dá pra entender, do jeito que você falou.

181. **Pa.** É ...

182. (Pa. escreve : « **A outra cobra viu outra do lado do ceu namorado.**")

183. **Pa.** e ...

184. (Pa. escreve : « **e ficou com ela porque ela era mais bonita.** ») }

21º. episódio : retomada do 19º. episódio , sobre o emprego do grupo nominal - outra cobra.

{185. **P.** Vamos ver como é que ficou agora. É ...veio/ tava aqui, né ? *A outra cobra viu outra cobra e gostou mais da outra.* Tá certo ? Tava assim. Você resolveu escrever : *A outra cobra viu outra do lado de seu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita.*

186. (Pausa).

187. **P.** Olha. Continua ficando aqui : *outra cobra* e outra. Essa outra aqui você explicou que é a do lado ...

188. **Pa.** É a do rabo.

189. **P.** do lado, sim ?

190. **Pa.** É. Porque tinha, a outra cobra era assim.

191. **P.** Isso.

192. **Pa.** Então tinha a que pintou, não tava assim ? Daí tava uma aqui, daí ... (?) aqui.

193. **P.** Isso.

194. **Pa.** Pintou mais aquele (?)

195. **P.** Tá ! Agora, ó, Pa. Você acha que a outra criança vai entender aqui ? Pelo que tá escrito, vai entender isso ? Porque a gente não vai poder nem explicar pra outra criança e ela nem vai poder ver o livrinho !

196. **Pa.** Não sei !

197. **P.** *A outra cobra viu outra do lado de seu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita.*

198. **Pa.** Vai dar pra entender porque naquela hora que a cobra tava aqui com o namorado, (**P.** Ah !) elas se abraçaram. Daí ela viu atrás dele, (**P.** Ah !) outra cobra. Daí ela começou a gostar da outra.

199. **P.** Tá bom. }

22º episódio : sobre o emprego do pronome pessoal, 3ª. pessoa, como forma referencial do referente a cobra pintada pelo papagaio.

{Então vamos ... Vamos seguir. *A outra cobra viu outra cobra e gostou mais da outra.* Isso aqui vai sair e vai ficar assim : *a outra cobra viu outra do lado de seu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita.* Ela, quem é essa ela, aqui ?

200. **Pa.** Aquela outra que tava lá trás/ do namorado dela.

201. **P.** A que tava atrás ...

202. **Pa.** É

203. **P.** do namorado dela ?

204. **Pa.** É.

205. **P.** Tá. }

23º episódio : sobre o emprego do grupo nominal - outra cobra - e seu referente.

{Agora, aqui : *o namorado da outra cobra ficou zangado*. Quem é essa cobra aqui, outra cobra ?

206. **Pa.** É o namorado dela. Daí o namorado dela viu a outra cobra e viu ele ela ficar gostando da outra. Daí ele ficou bravo e mordeu ela.

207. **P.** Tá ! Pa., eu entendi tudo isso e eu também tô vendo que você entendeu direitinho a estória. Agora, é aquilo que eu te falei ; a gente precisa pensar : a outra criança vai precisar entender, também. Tá, ó : o namorado da outra cobra ficou zangado. Quem é essa outra cobra ?

208. **Pa.** Aquela que tava namorando. Ó *: a cobra estava dormindo, depois veio um papagaio. Depois veio a outra cobra e abraçou ...* ó : *veio a outra cobra e abraçou a ...*

209. **P.** *a cobra que tava dormindo*. Você botou, né ? !

210. **Pa.** É. *A cobra que tava dormindo*.

211. **P.** Isso.

212. **Pa.** *Depois as duas se beijaram e se abraçaram*.

213. **P.** Tá !

214. **Pa.** A outra cobra viu outra cobra/ a ... aquela cobra, essa que tava namorando outra viu aquela. Só que a namorada daquela outra cobra, a namorada que..., daquela outra cobra, da cobra que tava dormindo, (**P.** Um, hum !) viu aquela cobra lá, os dois. Depois ela ficou brava e acabou mordendo seu rabo.

215. **P.** E do jeito que tá escrito aqui dá prá gente entender que é isso aí ? É isso aí mesmo que aconteceu. Tá direitinho, legal a estória. Agora, pelo que tá escrito aqui, você acha que dá pra entender ? Ó : *a outra cobra viu outra do lado do seu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita.* Aí vem prá cá, não é ? Esse pedacinho aqui você trocou. *O namorado da outra cobra ficou zangado*. Quem é essa outra cobra ?

216. **Pa.** O namorado da outra cobra, daquela cobra que ele viu a outra, que viu a outra, né ?, que eles se abraçaram e ela viu a outra.

217. **P.** Tá ! Eu sei.

218. **Pa.** Daquela cobra que tava ali, (**P.** Ah, ham !) , ficou brava e mordeu a outra.

219. **P.** Tá. Eu sei que é isso e você também sabe que é isso. Eu só tô querendo saber como é que a gente pode fazer aqui, na escrita, prá criança saber que é isso aí que a gente tá querendo dizer com outra cobra. *O namorado da outra cobra ficou zangado e mordeu a outra cobra*. Essa cobra aqui (1ª. ocorrência) é a mesma que essa ? (2ª. ocorrência).

220. **Pa.** Não.

221. **P.** Então. Mas esta escrito *outra cobra*, aqui também tá escrito *outra cobra* ? !

222. **Pa.** Então, assim. Fica assim : *o namorado da outra cobra ficou zangado e mordeu a ... cobra... que ... estava com sua namorada*. Escreve assim.

223. **P.** Fica assim ? }

24º. episódio : reescrita do segmento, com as alterações propostas pela criança.

{ Então escreve aqui (apontando para a folha da 1ª. versão) : *o namorado* ... Depois a gente passa prá cá (apontando para a folha da 2ª. versão).*O namorado* ...

224. (Pa. escrevendo e falando : « o **namorado ... da... co ... bra** »)

225. (Pa. escreve. «**ficou muito zangado** »)

226. (Pa. escrevendo e falando : « **quando viu as duas se abraçando e mordeu** ... »)

227. (Pa. escreve : « **a cobra que estava com sua** »)

228. **Pa.** Não cabe !

229. **P.** Oi ?

230. **Pa.** Não cabe o namorado.

231. **P.** Nós vamos passar a limpo para essa folha (?)

232. **Pa.** *outra folha !*

233. **P.** Não tem problema porque essa folha só tem (?) a linha na frente !

234. (P. escreve : « **namorado** »)}

25º. episódio: leitura da estória reescrita até então e sobre a questão de que na 1ª. versão consta a informação de que a cobra mordeu seu próprio rabo, informação esta não constante na 2ª. versão.

235. **P.** Pronto ? Ó ! Agora nós vamos ler como ficou a estória toda, tá certo ? Ó ! Essa parte aqui você tirou/ escreveu aqui e essa aqui você escreveu aqui, tá certo ? Então, quando chegar aqui eu vou ler assim (apontando para o lugar onde escreveu a parte reformulada). *A cobra. A cobra estava dormindo. Não. Uma cobra estava dormindo. Depois veio o papagaio e pintou o rabo dela. Veio a outra cobra e abraçou a cobra que estava dormindo. A outra cobra viu outra do lado do seu namorado e ficou com ela porque ela era mais bonita. O namorado da cobra ficou muito zangado quando viu as duas se abraçando e mordeu a cobra que estava com sua namorada.*

236. (Pausa)

237. **P.** Só que aqui você colocou e mordeu a outra cobra que era seu próprio rabo.

238. (Pausa)

239. **P.** Dá prá saber que a cobra que estava com a namo/, com a/ , com a namorada era o próprio rabo ? !

240. **Pa.** Não ... é .... o namorado da cobra ficou muito zangado quando viu as duas se abraçando e mordeu o seu próprio rabo.

241. **P.** E aí tira esse a cobra que estava com seu namorado ?

242. **Pa.** *e mordeu seu próprio rabo* ... é ... que ... mordeu seu próprio rabo ... que o ... que tava estava namorando com o... namorado.

243. **P.** E mordeu seu próprio rabo que estava namorando com sua namorada ?

244. **Pa.** Eu queria deixar assim.

245. **P.** Queria deixar como ?

246. **Pa.** Assim, do jeito que tá !

247. **P.** Desse aqui : *e mordeu a cobra que estava com sua namorada* ? }

26°. episódio: rescrita dos segmentos, com as alterações propostas pela criança.

{Então, vamos passar aqui prá essa folha, prá ficar numa só. Aí. Você tá, *veio a outra cobra*, aí tá aqui, ó : *as duas se beijaram e se abraçaram.*

248. (Pa. escreve : **"as duas se beijaram e ce abraçaram"**)

249. **P.** *As duas se beijaram e se abraçaram.*

250. **Pa.** *se abraçaram.*

251. **P.** Aí, aqui : *a outra cobra* ...

252. **Pa.** A ...

253. (Pa. escreve : « **A outra cobra** »)

254. **Pa.** *A outra cobra* ...

255. (Pa. escreve. « **viu outra do lado de ceu namorado** »)

256. **Pa.** *seu namorado...*

257. (Pa. escreve : « **e ficou** »)

258. (Pa. escreve e fala, simultaneamente : « **com ela porque** »)

259. (Pa. escreve : **"ela era mais bonita. O namorado da cobra ficou muito sangado quando viu as duas se abraçando e mordeu a cobra que estava com sua namorada.** *»)*}

27°. episódio : retomada da questão do episódio 25.

{ E ... Agora, Pa., você acha que dá prá saber, essa cobra que o namorado mordeu era ele mesmo, o rabo dele mesmo ? Dá prá saber ? Porque que dá prá saber ?

261. **Pa.** É ... porque ... porque ó : o namorado da cobra (?) as duas se abraçando e mordeu a na/ a cobra que estava com com a namorada. Porque ... ó : aquela cobra que mordeu, não sei se vai dar prá saber muito, se mordeu o rabo dela. Só se eu escrever no fim (**P.** Ah !) que ela acabou mordendo, ela não sabia e acabou mordendo o seu próprio rabo.

262. **P.** Pronto. Então, escreve :

263. **Pa.** Como é que é mesmo, que eu falei ?

264. **P.** Você disse assim : *ela não sabia e acabou mordendo o seu próprio rabo.*

265. (Pa. escreve : « **Ela não sabia e acabou mordendo o ceu propio rabo.** ») }

Cris.

7°. episódio: sobre a introdução do 1°. personagem, referente da 1ª. cadeia anafórica - uma minhoca - através do emprego de determinante indefinido.

{*Era uma vez uma minhoca.* Porque que você escreveu uma minhoca ? !

72. **Cris.** Porque sim !

73. **P.** O que que quer dizer uma minhoca ? Você poderia ter escrito *Era uma vez a minhoca* ? ! É a mesma coisa ? ! (Cris. pega a borracha !) Não ! Espera aí. Vamos devagar. Não é porque eu tô te perguntando (Cris. um, hum !) que você tenha que mudar, não ? Só se você achar que precisa mudar. Mais aí, eu preciso saber o que você tava pensando quando você escreveu uma minhoca ? ! É a mesma coisa uma minhoca e a minhoca ?

74. **Cris.** Não !

75. **P.** Não é a mesma coisa. É verdade. Não é ! Então, qual é a diferença. Porque que que a gente escreve uma minhoca ?

76. **Cris.** Porque, às vezes, é uma minhoca. Só que aí, depois, assim como, quando vem mais uma, é duas, né ?

77. **P.** Sei. E uma quer dizer, então, que é uma, número um ? !

78. **Cris.** Uma só !

79. **P.** É isso ? Uma só ? E um papagaio. Também ? }

9°. episódio: sobre o emprego do grupo nominal o papagaio.

{*Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal.* Ó ! Pronto. Aqui você já colocou o. Tá vendo? Aqui é um papagaio e aqui já é o papagaio. Porque que muda assim ?

96. **Cris.** Porque sim. Senão vai ficar *um papagaio era muito mal* ?

97. **P.** Ah ?

98. **Cris.** Então... vai ficar esquisito, né ?

99. **P.** Fica esquisito ? Porque ? Eu também acho ! Fica esquisito. Aqui você pode escrever um papagaio e aqui você não pode. Porque que você acha ?

100. **Cris.** Porque assim vai ficar esquisito ...

101. **P.** Oi ?

102. **Cris.** Vai ficar esquisito e não vai dar pra entender direito.

103. **P.** Não vai dar prá entender ? Então, tá ! }

10º. episódio: sobre o emprego do pronome pessoal ele.

{ *O papagaio era muito mal. Ele pintou o rabinho da minhoca.* Ele, quem ?

104. **Cris.** O papagaio.

105. **P.** E como a gente sabe que ele quer dizer o papagaio ? !

106. (Pausa)

107. **P.** Não sabe ? Como que a gente sabe ? Você sabe, sim ! Você escreveu *ele pintou*. Quando você escreveu ele ...

108. **Cris.** Então, eu posso escrever assim : o papagaio pintou o rabinho da minhoca.

109. **P.** Você acha que precisa repetir o papagaio ?

110. **Cris.** ..... um, hum !

111. **P.** Se você escrever, se você deixar do jeito que tá aqui *ele pintou o rabinho da minhoca,* não dá prá entender que é o papagaio ?

112. **Cris.** É.

113. **P.** Dá prá entender ?

114. **Cris.** Não.

115. **P.** Não dá ?

116. **Cris.** Não.

117. (Pausa)

118. **P.** O que que a outra criança pode pensar, então, que esse ele, quem é, quem é ? (?)

119. **Cris.** Eu não sei.

120. **P.** Você acha que precisa escrever *o papagaio pintou o rabinho da minhoca ?*

121. **Cris.** Um, hum !

122. **P.** Acha ? Então, tá ! }

11°. episódio: sobre o emprego do grupo nominal da minhoca.

{Só um pouquinho, antes da gente apagar aqui, *o rabinho da minhoca.* Qual minhoca?

123. **Cris.** Da ... da minhoca que é o hominho.

124. **P.** Da minhoca ...

125. **Cris.** da minhoca !

126. **P.** que é ...

127. **Cris.** o hominho, né ?

128. **P.** O homem ?

129. **Cris.** É.

130. **P.** Ah, tá !

131. **Cris.** (?) masculino.}

12º. episódio: reescrita dos segmentos vistos até então, com as alterações propostas pela criança.

{132. **P.** Então, nós vamos fazer o seguinte, Cris. Eu não queria apagar essa aqui, então a gente vai ... (?) Você pode ir escrevendo, e a gente vai trocando as coisas que a gente, que você achar que precisa. prá você não precisar apagar essa, tá ? Então, aqui vai ficar igual. *A minhoca e o papagaio. Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal.* Aí você vai mudar aqui, né ?

133. **Cris.** Um, hum !

134. **P.** Então, tá ! Até aqui, então, você escreve como e, está. Depois, aí no ele, você vê o que que você acha que precisa mudar.

135. **Cris.** Vai por certo ...

136. **P.** Certo (?)

137. **Cris.** ou vai ter que copiar de novo !

138. **P.** Ah ! É melhor ir copiando, né ? Porque daí a gente fica com a estória, né ? ! Depois, a gente lê as duas estórias.

139. **Cris.** Um, hum !

140 **P.** Prá ver como ficou, tá bom ? !

141. (Cris. escreve : « **Avelino Guedes. A minhoca e o papagaio.** «)

142. **Cris.** Eu vou ter que escrever como tá aqui ou ou eu .. vou ter ...

143. **P.** Você só vai mudar aquela parte que você acha que vai mudar. Aqui você achou que ia ficar assim, não foi ? Essa também ? E aqui nesse ele, você achou que ia mudar, não é isso ?

144. **Cris.** Um, hum !

145. **P.** Então, você muda só a parte que você achou que precisa mudar, tá ?

146. (Cris. escreve : « **Era uma vez** »)

147. **P.** uma minhoca.

148. **Cris.** Era uma vez ... Era uma vez ... Era uma vez ...

149. (Cris. escreve e fala ao mesmo tempo: « **uma minhoca** »

150. (Cris. escreve: « **e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho da minhoca.** »)

151. **P.** Pronto. }

13°. episódio: sobre o emprego do grupo nominal outra minhoca, por duas vezes no mesmo segmento, tendo referentes diferenciados.

{Agora, vamos seguir. (?) Então, ficou assim : *Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho da minhoca,* não é ?

152. **Cris.** Um, hum !

153. **P.** Veio outra minho/ acho que é minhoca.

154. (Cris. corrige a palavra *minhoca*)

155. **P.** *Veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca.* Vamos por parte. Porque que a gente es/ porque que você escreveu *veio outra minhoca.* O que que quer dizer outra minhoca.

156. **Cris.** Porque veio outra minhoca, que era outra minhoca.

157. **P.** Tá! E aí, ó: *veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca.* Quem é essa outra aqui ?

158. **Cris .** É ... o masculino. (?)

159. **P.** E como é que a outra criança vai saber ? Porque aqui ficou : *veio outra minhoca que ficou apaixonada pela outra minhoca.* Essa outra minhoca não é a mesma que essa, não é verdade ?

160. **Cris .** Um, hum !

161. **P.** É a outra minhoca, (?) né ? Como é que a criança pode saber ? (?) O que você pode fazer, pra ela saber que essa outra minhoca aqui quer dizer que é ...

162. **Cris.** Tem que colocar o nome prá minhoca.

163. **P.** Colocar o nome ? Pode ser ? Tá bom ! Então, como é que a gente pode fazer agora ?

164. **Cris.** Vem aqui (apontando para a 2ª. ocorrência do pronome) e coloca o nome.}

14º. episódio: reescrita do segmento, com as alterações propostas pela criança. Leitura da parte da 2ª. versão escrita até então.

{165. (Cris. escreve. « **Veio outra minhoca que ficou apaixonada pelo** (Pausa) **Tuca.** »)

166. **P.** Como chama?

167. **Cris .** Tuca.

168. **P.** Pelo Tuca ! Legal ? Então, vamos ler agora. « *A minhoca e o* papagaio. *Era uma vez uma minhoca e um* papagaio. *O papagaio era muito mal. O papagaio* pintou *o rabinho da minhoca. Veio outra minhoca que ficou apaixonada* pelo *Tuca.* » }

15°. episódio: sobre a questão do emprego do nome para o personagem sem que no cotexto anterior haja qualquer indicação de que se trata do 1°. personagem..

{Você acha que a criança vai saber que esse Tuca aqui é essa minhoca que você tá falando de antes ?

169. (Pausa)

170. **P.** Vai ? Dá prá saber ? Então, vamos seguir ? }

16°. episódio: sobre o emprego do pronome pessoal ela e do pronome possessivo dela.

{" *Veio outra minhoca que ficou apaixonada* pelo *Tuca. Ela gostou da minhoca e a outra minhoca gostou dela.*" Ela, quem ?

171. **Cris .** A minhoca.

172. **P.** Gostou de quem ?

173. **Cris.** ..... a outra minhoca. Tuca

174. **P.** Então, você vai precisar mudar aqui ?

175. **Cris .** Um, hum !

176. **P.** Porque ficou : *ela gostou da minhoca e a outra minhoca gostou dela.*

177. **Cris .** Um, hum !

178. **P.** Essa outra minhoca é essa aqui ?

179. **Cris .** *Ela gostou da minho/ da minhoca e a outra minhoca gostou dela.*

180. **P.** .....gostou dela.

181. **Cris .** É.

182. **P.** Essa aqui é a mesma ?

183. **Cris .** Essa daqui já é a outra.

184. **P.** A outra, qual ?

185. **Cris .** Um, eu não pus o nome dela.

186. **P.** *Ela gostou da minhoca e a outra minhoca gostou dela.* Não. Eu tô perguntando se essa aqui ó, tá vendo, (Cris. Um.) da minhoca, é a mesma que essa aqui ? !

187. **Cris .** Não !

188. **P.** Essa ela, quem é ? !

189. **Cris .** É, é a outra, lá ! A aquela vermelhinha.

190. **P.** Então, como é que a criança vai saber, agora ?

191. **Cris.** Põe o nome !

192. **P.** Você vai colocar o nome ? Então, tá ! Então, como é que você pode fazer ?

193. (Pausa)

194. **P.** Lê a sua estorinha prá você ver como é que você pode continuar. Não é melhor ?

195. (Cris. lê a estória em voz baixa)}

17°. episódio: proposta de alteração feita pela criança e reescrita do segmento a ser alterado - 3ª. linha.

{196. **Cris.** Acho que aqui tem que mudar, né ? Da minhoca, porque eles não vão saber quem é essa minhoca, né ?

197. **P.** Um, hum !

198. (Cris. substitui : « *O papagaio pintou o rabinho da minhoca* » por « *O papagaio pintou o rabinho de Tuca.* »

199. **P.** Pronto. Pintou o rabinho de Tuca.

200. **Cris.** *Veio outra minhoca que ficou apaixonada pelo Tuca.*

201. **P.** Tuca. }

18°. episódio: proposta de atribuição de um nome ao 3°. personagem. Reescrita do segmento com a alteração proposta pela criança.

{E aí ?

202. **Cris.** Aí eu continuo aqui.

203. **P.** Ah ?

204. **Cris.** Aí... Eu posso por o nome da ... outra minhoca .... é ... (pausa) Fafá. Pode ser ?

205. **P.** Pode!

206. (Cris. escreve : « **Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou de Fafá.**)}

19º. episódio: sobre a repetição desnecessária do nome Fafá. Reescrita de parte do segmento com a alteração proposta.

{207. **P.** *Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou de Fafá.* Aqui, no lugar de Fafá, não poderia ser o <u>dela</u>, como você tinha colocado ? ! Ó : *Fafá gostou de Tuca e Tuca, e Tuca gostou dela.* Dá prá entender ?

208. **Cris .** Um, hum !

209. **P.** Dá ? Você acha melhor do que a gente escrever Fafá ?

210. **Cris.** Acho que fica.

211. **P.** Fica ?

212. **Cris.** E Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou ... dela.

213. (Cris. apaga a 2ª ocorrência de Fafá e a substitui por <u>dela</u>.)

214. **P.** Dela. }

20º. episódio: sobre o emprego do pronome pessoal <u>eles</u>.

{*Eles ficaram apaixonados.* <u>Eles</u>, quem ?

215. **Cris.** A minhoca. A minhoca.

216. **P.** As minhocas ?

217. **Cris.** É. Então coloca assim. Tuca ficou apaixonado pela Fafá e Fafá pelo Tuca.

218. **P.** Tá. Você pode colocar assim, também, mas você acha que se você deixar assim : *eles ficaram apaixonados* , não dá prá entender ? Que é que Tuca ficou apaixonado por Fafá e Fafá ...

219. **Cris.** .... Acho que dá.

220. **P.** ficou apaixonada pelo Tuca.

221. **Cris .** Acho que dá.

222. **P.** Dá prá entender ?

223. (Cris. afirma, com a cabeça.)

224. **P.** Então ...

225. **Cris.** *eles ficaram apaixonados.*

226. (Cris. escreve. **« Eles ficaram apaixonados. »**)

227. **P.** Pronto. }

21°. episódio: sobre o emprego do grupo nominal *da minhoca* e proposta de sua substituição pelo nome Tuca.

{ Agora, vamos seguir aqui. *Já que o papagaio pintou o rabinho da minhoca, a outra minhoca ficou apaixonada pelo a outra parte da minhoca que o papagaio pintou.*

228. **Cris.** Aqui é pela, né ?

229. (Cris. substitui « pelo a » por « pela »)

230. **Cris.** *pela outra parte da*

231. **P.** minhoca

232. **Cris.** *da minhoca...*

233. **P.** Um, hum *! que o papagaio pintou.*

234. **Cris.** ..... *que o papagaio pintou.*

235. **P.** E aqui ? Que que você acha ?

236. **Cris .** Tá bom !

237. **P.** *Já que o papagaio pintou o rabinho da minhoca ...*

238. **Cris .** Acho que ...

239. **P.** a outra minho/

240. **Cris .** Acho que, acho que poderia : já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca.

241. **P.** Ah ?

242. **Cris.** Né ? Fica melhor, né ?

243. **P.** Fica melhor ? Então, pode colocar !

244. (Cris. começa a escrever e, em seguida, apaga.) }

23°. episódio: reescrita do segmento tratado no episódio 21, com as alterações propostas pela criança.

{248. (Cris. escreve : « **Já que o papagaio pintou** »)

249. **Cris.** ... *papagaio. Já que o papagaio pintou o rabinho ...*

250. (Cris. escreve : « **o rabinho de Tuca**»)

251. **Cris.** o rabinho ... *Já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca ...*

252. **P.** An, ham !)

253. **Cris.** *a ... Fafá ...*

254. (Cris. escreve : « **a Fafá** »)

255. **P.** *A Fafá ...*

256. **Cris.** *ficou apaixonada...*

257. **P.** An, ham !

258. (Cris. escreve : « **ficou apaixonada** »)

259. **Cris.** *Ficou apaixonada a outra parte da minhoca que o papagaio pintou.* Fica bom, não fica ?

260. **P.** Oi ?

261. **Cris.** Fica bom, a outra par/ *Já que o papagaio pintou o rabinho da minhoca, a outra minhoca*

262. **P.** Você mudou, né ?

263. **Cris.** a outra minho ... É.

264. **P.** *o rabinho de Tuca.*

265. **Cris.** A Fafá ficou apaixona/ *A outra minhoca ficou apaixonada pela outra parte da minhoca que o papagaio pintou.* Fica bom, não fica ? *Ficou apaixonada ...*

266. **P.** Você acha que dá prá entender ?

267. **Cris.** Um, hum !

268. **P.** Então ... Ó, vamos/ *já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca, a Fafá ficou apaixonada ...*

269. **Cris.** *pela a outra parte ...*

270. (Cris. escreve. « **pela a outra parte** »)

271. **Cris.** *da minhoca que o papagaio pintou.*

272. (Cris. escreve : « **da minhoca que o papagaio pintou** »)

273. **Cris.** *Já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca, a Fafá ficou apaixonada pela a outra parte da minhoca que o papagaio pintou.*

274. **P.** Tá bom ?

275. (Cris. afirma, com a cabeça.)}

24°. episódio: sobre o emprego do grupo nominal a minhoca e do pronome pessoal ela.

{276. **P.** Então, vamos seguir ? *A minhoca ficou com ciúmes e aí ela mordeu o seu rabinho*. Quem é essa minhoca, aqui ?

277. **Cris.** A Tuca.

278. **P.** ... ficou com ciúmes e aí ... ela, ela, quem ?

279. **Cris.** A minhoca. A Tuca.

280. **P.** A Tuca ?

281. **Cris.** Ah, não é melhor é mudar ?

282. **P.** Você é quem sabe. Você acha que fica melhor ?

283. (Cris. um, hum !)

284. **P.** Prá outra criança entender ? !

285. **Cris.** A minhoca ... Tuca.}

25°. episódio: reescrita do segmento, com as alterações propostas pela criança.

{286. (Cris. escreve. « **Tuca ficou com siumes** »)

287. **P.** Tuca ficou com ciúmes ...

288. **Cris.** É ...

289. **P.** e aí ...

290. **Cris.** e ... e aí ...

291. (Cris. escreve e fala simultaneamente : **"e ai Tuca mordeu seu rabinho"**}

26°. episódio: sobre o emprego do pronome possessivo e reescrita do segmento.

{292. **P.** Cris. Seu rabinho quer dizer o quê ?

293. **Cris.** O rabinho dele.

294. **P.** Seu rabinho. O rabinho dele. An, ham ! Seu rabinho ...

295. **Cris.** ... e ficou vermelho.

296. (**Cris**. escreve e fala simultaneamente : « **e ficou vermelho** »)}

28°. episódio: reescrita o último segmento da estória, com alterações propostas pela criança.

{300. **Cris.** E aí ...

301. **P.** Vai continuar como está ?

302. **Cris.** Um, hum.

303. **P.** *E aí as duas minhocas foram embora uma para cada lado.*

304. **Cris.** ..... as duas minhocas

305. **Cris.** E aí ...

306. (Cris. escreve : « e aí »)

307. (Cris. escreve e fala, simultaneamente. «Tuca foi para um lado e Fafá para outro lado. »)}

30º. episódio: leitura da 2ª. versão da narrativa

{312. **P.** Pronto ? Vamos ler agora, para ver como ficou ?

313. **Cris.** Um, hum ! *A minhoca e o papagaio. Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho de Tuca. Veio outra minhoca que ficou apaixonada pelo Tuca.* Acho que fica melhor *veio a Fafá.* Fica melhor?

314. **P.** Você é quem sabe. Eu só tô (?) Só um pouquinho, ó : *Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho de Tuca.*}

31º. episódio: retomada da questão da introdução do personagem com o grupo nominal *uma minhoca* e da forma remissiva *Tuca* sem que haja indicação de que essa forma remissiva estabelece relação com o referente em questão.

{Como é que a criança vai saber que essa Tuca aqui quer dizer que é essa minhoca ? !

315. (Pausa)

316. **Cris.** Não sei.

317. **P.** Você acha que dá prá saber ? (?) Porque antes, você não está dizendo nada, que essa Tuca é essa minhoca. Ó : *Era uma vez uma minhoca.*

318. **Cris.** ..... É só explicar prá pessoa que eu vou dar.

319. **P.** Oi ?

320. **Cris.** É só explicar (?) assim : essa minhoca é Tuca. Aí a outra minhoca é Fafá. É !

321. **P.** E e na escrita, como você acha ? Digamos que você não vai poder falar com a outra criança. Que ela vai precisar entender só pela escrita. Como que você poderia fazer, ó : *Era uma vez uma minhoca e um papagaio. O papagaio era muito mal. O papagaio pintou o rabinho de Tuca.* Como é que a criança vai saber que Tuca é a minhoca ?

322. **Cris.** Não sei.

323. (Pausa)

324. **P.** Porque aqui, antes, você não disse que essa minhoca aqui ... essa Tuca aqui é essa minhoca, não é ?

325. **Cris.** Então, era uma vez uma ... é ... então, é melhor por assim. *Era uma vez uma minhoca que se chama Tuca e um* papagaio.

326. **P.** Que jóia ! Jóia ! Tá vendo, tá vendo como dá. Legal ! }

32°. episódio: reescrita do 1°. segmento, com as alterações propostas pela criança.

{327. **Cris.** Era uma vez ...

328. (Cris. apaga « **Era uma vez uma minhoca e um papagaio** » e escreve falando : « **Era uma vez uma minhoca que se chama ...**)

329. **P.** se chama...

330. **Cris.** "**Tuca.** ")

331. **P.** *Era uma vez ...*

332. **Cris.** uma minho/ uma minhoca que se chama Tuca. O papagaio não vai caber aqui, não.

333. **P.** Se você quiser, pode escrever aqui fora da linha. Não tem problema, não ! Tava escrito *e o* pap*agaio*, não é isso ?

334. **Cris.** É.

335. **P.** Daí você vê !

336. **Cris.** *É é é era uma vez uma minhoca que se chama Tuca.*

337. **P.** E

338. **Cris.** E um ...

339. **P.** E o papagaio ou um papagaio ?

340. **Cris.** Um papagaio.

341. (Cris. fala e escreve simultaneamente : « **e um papagaio** »)

342. **P.** U ! Deu ! Pronto. }

33°. episódio: leitura da 2ª. versão da narrativa.

{Vamos ler, então ? *Era uma vez ...*

343. **Cris.** *uma minhoca que se chama Tuca e um* pap*agaio. O* pap*agaio era muito mal. O* pap*agaio pintou o rabinho de Tuca. É ... Veio outra minhoca e ficou apaixonada pelo*

o Tuca. Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou dela. Eles ficaram apaixonados. Já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca, a Fafá ficou apaixonada pelo pela a outra parte da minhoca que o papagaio pintou. Tuca ficou com ciúmes e a e aí Tuca mordeu seu rabinho e ficou vermelho. E aí Tuca foi para um lado e Fafá para outro lado.}

34°. episódio: retomada da questão colocada no episódio 31, em relação, no entanto, ao 3°. personagem.

{344. **P.** Tá. Aqui, também. Dá prá saber que essa Fafá ... É a mesma coisa, ó, daquilo que a gente conversou em cima. *Veio outra minhoca que ficou apaixonada pelo Tuca. Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou dela.*

345. (Pausa)

346. **P.** E essa Fafá aqui é a outra minhoca ?

347. **Cris .** É.

348. (Pausa)

349. **P.** Você acha que pode ficar assim ou ou pode ...

350. **Cris.** ... ou pode ficar assim : veio outra minhoca que se chama Fafá e ficou apaixonada pelo Tuca.

351. **P.** Tá bom . }

35°. episódio: reescrita do 2°. segmento com a alteração proposta pela criança. Encerramento da sessão.

{352. (Cris. corrige na própria segunda versão e escreve : « **veio outra minhoca que se chama Fafá ela ficou apaixonada pelo Tuca.** »)

353. **P.** Pronto ?

354. **Cris .** Um, hum !

355. **P.** *Veio outra minhoca que se chama Fafá e ela ficou apaixonada* pelo *Tuca.* Vamos continuar lendo ?

356. **Cris.** Um, hum ! *Fafá gostou de Tuca e Tuca gostou dela. Eles ficaram apaixonados. Já que o papagaio pintou o rabinho de Tuca, a Fafá ficou apaixonada* pela *a outra parte da minhoca que o papagaio pintou. Tuca ficou com ciúmes e aí Tuca mordeu seu rabinho e ficou vermelho. E aí Tuca foi* para *um lado e Fafá* para *outro lado.*

357. **P.** Legal ! Tá jóia !}

RÉSUMÉ

En se fondant sur les référentiels théoriques de l'Interactionnisme Social et de la Linguistique Textuelle, ce travail se penche sur les problèmes posés par la construction de chaînes anaphoriques dans des récits produits par des enfants aux premières années de leur processus formel de scolarisation.

Le corpus se compose de 15 récits - 8 premières versions et 7 deuxièmes versions -, produites à partir d'un livre d'histoires ne contenant que des gravures.

Le procédure adoptée, qui s'inspire du concept de *Zone de Développement Prochain* (ZDP), de Vygotsky, a permis l'élaboration de deuxièmes versions de ces récits, en réponse à un besoin exprimé par ces enfants de réfléchir sur l'emploi de certains moyens linguistiques utilisés dans la première version (dans notre cas, le moyens servant à l'introduction et au maintien des personnages, autrement dit, pour la constitution de chaînes anaphoriques).

L'analyse proposée révèle que:

1.) la stratégie consistant à recourir aux pronoms (personnels et possessifs, notamment) comme à des formes référentielles a posé le plus de problèmes, puisqu'un nombre significatif d'occurrences de ces pronoms présentait soit une ambigüité de référence soit une impossibilité de déterminer le référent;

2.) la situation interactive dont le langage est le médiateur a mobilisé des opérations de langage qui se sont matérialisées en des moyens linguistiques mieux adaptés à la construction de chaînes anaphoriques. Conséquemment, du point de vue de la structuration textuelle, les deuxièmes versions des récits, produites à partir de l'intervention d'un adulte plus habile, sont indiscutablement supérieures en termes qualitatifs;

3.) les enfants ont cherchè leurs propres solutions pour résoudre les problèmes mentionnés ci-dessus. Ainsi, en ce qui concerne la caractérisation / différentiation des personnages nous avons essentiellement observé les stratégies suivantes: a.) attribution de noms aux personages; b.) emploi d'adjectifs indicatifs de couleur ou de genre (masculin, féminin); c.) rajouts d'informations qui n'apparaissaient pas dans le premières versions.

Mots-clés: 1. Référence (Linguistique). 2. Écrit. 3. Cohésion (Linguistique).

ABSTRACT

With the Social Interactionism and the Text Linguistics as theoretical references, this paper tries to investigate the problems related to the construction of anaphoric sequences in narratives produced by children in their formal process of schooling (initial grades).

The *corpus* is composed by fifteen narratives - eight first versions and seven second versions - produced from a storybook made up with illustrations only.

The procedure adopted, inspired by the concept of *Zone of Proximal Development*, by Vigotsky, allowed the construction of a second version of the narratives, which was made possible because the child had to look into the employment of certain expression devices present in the first version (in this case, the resources used to introduce and make reference to the characters, in other words, the devices used in the constitution of anaphoric sequences.

The analysis demonstrated that:

1.) the strategy which consists of employing pronouns as reference forms (especially personal and possessive pronouns) seems to be the most troublesome, in the sense that, when they were used, there was either ambiguity of reference or impossibility to determine the referent;

2.) the interactive situation made it possible the use of language operations, which resulted in expression devices more suitable to the construction of anaphoric sequences. Thus, from the point of view of the text structure, the second versions are undoubtedly superior in terms of quality, since they were produced from the interventions of a more experienced adult; e,

3.) the children tried, by themselves, to find solutions for the problems mentioned above. They made use of the following strategies to characterise / differentiate the characters: a) they named the characters; b) they used adjectives indicating colour or genre (masculine or feminine); c) they added information not present in the first versions.

Key words: 1. Reference (Linguistics) 2. Writing 3. Cohesion (Linguistics)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel (1992) ***Les textes: types et prototypes***. Paris, Éditions Nathan, 3ª. ed.

-.--- (1994) ***Le Texte Narratif - traité d'analyse pragmatique et textuelle***. Paris, Éditions Nathan.

ADAM, Jean-Michel e REVAZ, Françoise (1997) ***A Análise da Narrativa*** Lisboa, Gradiva.

APOTHÉLOZ, Denis (1995) ***Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle***. Genéve: Droz.

APOTHÉLOZ, Denis (1995a) Nominalisations, référentes clandestins et anaplhores atypiques. In: BERRENDONNER, Alain et REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Du syntagme nominal aux objets-de-discours - SN complexes, nominalisations, anaphores. **TRANEL**, 23, décembre, 143-173.

APOTHÉLOZ, Denis et REICHLER-BEGUÉLIN, Marie-José (1995) Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain et REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Du syntagme nominal aux objets-de-

discours - SN complexes, nominalisations, anaphores. **TRANEL**, 23, décembre, 227-271.

BEAUGRANDE, R. A. de & DRESSLER, W.U. (1981) ***Introduction to Text Linguistics***. London/New York, Longmam.

BERRENDONNER, Alain (1983) "Connecteurs Pragmatiques" et Anaphore. **Cahiers de Linguistique Française, 5,** 215-246.

--- (1994) Anaphores confuses et objets indiscrets. In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) **Recherches Linguistiques, XIX,** Université de Metz, 209-230.

BRONCKART, Jean-Paul; Bain, Daniel; SCHNEUWLY, Bernard; DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985) ***Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.***, *Paris, Delachaux & Niestlé.*

BRONCKART, Jean-Paul. (1995) Theories of action, speech, natural language, and discourse. In J.V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), ***Sociocultural Studies of Mind***, Cambridge, Cambridge University Press, 75-91.

--- (1996) Units of analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism? In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), ***Piaget-Vygotsky: The social genesis of Thought***, New-York, Erlbaum, Taylor &Francis, 85-106.

--- (1996a) ***Activité langagière, textes et discours.Pour un interactionisme socio-discursif***., Paris, Delachaux & Niestlé.

--- (1997) Action, Discours et Rationalisation. L□hypothèse développementale de Vygotski revisité. In Bernard Schneuwly, Christiane Moro, & Michel Brossart (Eds), ***Outils et Signes -perspectives actuelles de la théorie de Vygotski.*** Bern, Peter Lang, p. 199-221.

CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.) (1983) ***Aprender Pensando***. Recife, Secretaria de Estado da Educação e UFPE.

CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lucia B. O. (1981) O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. In: ***Cadernos de Pesquisa***, nº. 39. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1985) ***Projeto Ipê***. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, SP.

CHAROLLES, Michel & EHRLICH, Marie-France (1986) ***Aspects of textual continuity: linguistic and psychological approaches.*** Mimeo.

CHAROLLES, Michel (1994) Anaphore associative, stéréotypie et discours. In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) ***Recherches Linguistiques***, *XIX*, Université de Metz, 67-92.

CHAROLLES, Michel et REBOUL, Anne (Coord.) (1997) Référence et Anaphore. *Verbum*, Tome XIX, nº. 1-2.

CORBLIN, Francis (1990) Typologie des reprises linguistiques: l'anaphore nominale. In: CHAROLLES, Michel, Fisher, Sophie e Jayes, Jacques (Orgs.) ***Le Discours - Représentations et Interprétations***. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

FABRE, Claudine (1990) ***Les Brouillons d'Écoliers ou l'entrée dans l''écriture.*** Grenoble, L'Atelier du Texte.

FERREIRO, Emilia (1986) ***Alfabetização em processo***. São Paulo, Cortez Editora.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana (1986) ***Psicogênese da Língua Escrita.*** Porto Alegre, Artes Médicas.

FERREIRO, E. & GÓMES PALACIO, Margarita (1984) ***Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura***. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 3ª. ed.

GROSSI, Esther Pillar (1985) ***Alfabetização em classes populares.*** São Paulo, CENP/GEEMPA.

HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. (1976) ***Cohesion in English*** . London, Longman Group Limited.

KLEIBER, Georges (1990) Sur l'anaphore démonstrative. In: CHAROLLES, Michel, Fisher, Sophie e Jayes, Jacques (Orgs.) ***Le Discours - Représentations et Interprétations***. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

. --- (1994) ***Anaphores et Pronoms***. Belgique: Duculot - Champs Linguistiques.

KLEIBER, Georges et SCHNEDECKER, Catherine. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) ***Recherches Linguistiques,*** *XIX*, Université de Metz. 5-64.

KLEIBER, Georges; PATRY, Richard et MENARD, Nathan (1994) Anaphore associative: dans quel sens roule-t-elle? In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) ***Recherches Linguistiques***, *XIX*, Université de Metz, 129-150.

KOCH, Ingedore Villaça (1988) Lingüística do Discurso: o salto qualitativo. ***Anais do II CELLIP***, Londrina, Paraná.

. --- (1988a.) Principais mecanismos de Coesão Textual em Português. ***Cadernos de Estudos Lingüísticos***, (15): 73-80, jul/dez.

. --- (1989) ***A Coesão Textual***. São Paulo, Editora Contexto.

. --- (no prelo) Lingüística Textual: retrospecto e perspectiva.

. --- (1998) A Referenciação Textual como Estratégia Cognitivo-Interacional. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística. UNICAMP, Campinas, julho/98.

KOCH, Ingedore Villaça (no prelo) Processos de Referenciação na Produção Discursiva, **D.E.L.T.A.**, SP.

MARCUSCHI, L. A. (1983) ***Lingüística de texto: o que é e como se faz.*** Receife, UFPE/Mestrado em Letras e Lingüística (Série Debates, 1).

. --- (1986) ***Análise da conversação***. São Paulo, Ática (Série Princípios, 82).

. --- (1993) Da fala para a escrita - Operações de Retextualização. *Mimeo.* UFPE.

. --- (1994) Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita. *Mimeo.* UFPE.

. --- (1997) Estratégias de Progressão Referencial sem Antecedente explícito em Textos Falados e Escritos. UFPE, Mimeo.

. --- (1998) Aspectos da Progressão Referencial na fala e na escrita no Português Brasileiro. Texto apresentado no "Colóquio Internacional - A Investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas." Berlin, Alemanha, 23-25 de março de 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e KOCH, Ingedore Villaça (1998) Estratégias de Referenciação e Progressão Referencial na Língua Falada. (Mimeo)

PONTES, Mário (1998) O Cego, A Viagem, o Vôo. ***Jornal de Poesia - Povos de Língua Portuguesa***. Edição 348, mês 08.

REICHLER-BEGUELIN,Marie José (1988) Anaphore, cataphore et Mémoire Discursive. **Pratiques, 57**, mars, 15-43.

. --- (1988a.) Norme et Textualité – Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite. In: SCHOENI, Gilbert , BRONCKART, Jean-Paul & PERRENOUD, Philippe. **La langue Française est-elle gouvernable? Normes et activités Langagières.**Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestle, 185-216.

ROUANET, Sérgio Paulo (1998) Retardatários e Degenerados. ***Jornal de Poesia – Povos de Língua Portuguesa***. Edição 348, mês 08.

SCHNEUWLY, Bernard (1987) Les Capacités Humaines sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky. ***European Journal of Psychology of Education***. Vol. I, nº. 4, p. 5-16.

. --- (1988) ***Le langage ecrit chez l'enfant - la production des textes informatifs et argumentatifs***. Paris, Delachaux & Niestlé.

. --- (1989) Le 7e. Chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski: esquisse d□un modèle psychologique de production langagière. ***Enfance***, Tome 42, nº. 1-2/1989, p. 23-30.

. --- (1989a) La conception Vygotskyenne du Langage Écrit. ***Etudes de Linguistique Appliquée***, nº. 73, Janvier-Mars, p. 107-117.

. --- (1991) Production de Textes Ecrits, types de textes et types d'activite. In Michel Fayol, Jean-Emile Gombert, Hervé Abdi et Daniel Zagar (Eds.) ***La Production d'Ecrits: de l'école maternelle au collège***. Dijon, CRDP de Dijon, p. 71-83.

. --- (1994) Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Yves Reuter. ***Les Interactions Lecture-Écriture - Actes du Colloque Théodile-Crel.*** Bern, Peter Lang, 155-173.

. --- (1995) Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond (Eds.), ***La Production de Textes. Vers um modèle d'enseignement de l'écriture***. Québec, Les Éditions Logiques, p. 73-100.

. --- (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? ***ELA Revue de Didactologie des langues-cultures***. 101, p. 73-86.

SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul (Eds.) (1985) ***Vygotsky aujourd'hui***, Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, Bernard, BRONCKART, Jean-Paul, CLEMENCE, Alain et SCHURMANS, Marie-Noële., (1996) Manifesto. Reshaping Humanities and Social Sciences: A Vygotskian Perspective. ***Swiss Journal of Psychology***, 55, 74-84

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (org.) (1989) ***Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita***. Campinas - SP, Editora da UNICAMP / Trajetória Cultural.

VYGOTSKY, Lev (1934/1997) ***Pensée & Langage***. Paris: La Dispute

. --- (1984) ***A Formação Social da Mente***. São Paulo: Martins Fontes.

WEISZ, Telma, (1985) Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: CENP, **Projeto Ipê**. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, SP

WERTSCH, James V. (1979) ***The Concept of Activity in Soviet Psychology***, New York, Sharpe.

. --- (1985) ***Vygotsky and the Social Formation of Mind***, Cambridge, Harvard University Press.

WERTSCH, James V., DEL RÍO, Pablo et ALVAREZ, Amelia (Eds.) (1995) ***Sociocultural Studies of Mind***, Cambridge, Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAKHTIN, Mikhail (1929/1988) *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec.

. ---(1952-1953/1992) Os gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 277-326.

. --- (1959-1961/1992. O problema do texto. In: *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 327-358.

BARROS, Diana Luz Pessoa de (1994) Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz *Dialogismo, Polifonia,Intertextualidade.* São Paulo: Edusp,1-9.

. --- (1997) Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido.* Campinas-SP: Editora da UNICAMP.

BRAIT, Beth (1994) As vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: : BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz *Dialogismo, Polifonia,Intertextualidade.* São Paulo: Edusp,1-9.

BRIGAUDIOT, Mireille (1994) Quelques élements pour une problématique du "Méta" à École. *Repères*, n°. 9, 3 – 14.

BROSSARD, Michel (1994) Quelques Réflexions sur Activités Métalinguistiques et Situations Scolaires. *Rèperes*, n°. 9, 29 – 36.

CHAUVEAU, Gérard & ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane (1994) Les Aspects Métacognnitifs de la Relation Adulte / Enfant Apprenti Lecteur. *Repères*, n°. 9, 37 - 45.

DE WECK, G. and SCHNEUWLY, Bernard (1994) Anaphoric Procedures in Four Text Types Written by Children. ***Discourse Processes***, Vol. 17, N°. 3, 465-477.

DJEBBOUR, Suzanne et LARTIGUE, Rosine (1994) Anaphores et Désignation des Personnages dans le Récit au Cycle 3. *Repères*, n°. 9, 119- 132.

DUCANCEL, Gilbert et FINET, Colette (1994) Construction de Savoirs Métalinguistiques à L'École Primaire. *Repères*, n°. 9, 93 – 117.

FABRE, Claudine (1986) Des Variantes de Brouillon au Cours Préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, Avril-Juin., 59 - 79.

GOMBERT, Jean-Émile (1986) Le Développement des Activités Métalinguistiques chez l'Enfant: le point de la Recherche. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, Avril-Juin., 5 - 25.

HICKMANN, Maya (1987) Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In: Piéraut-Le

Bonniec, Gilberte. *Connaître et le Dire.* Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur, 239 – 262.

--- (1991) The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues.

--- (1993) Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13, 169-202.

--- (1995) Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space, and Time. In: FLETCHER, Paul and MACWHINNEY, Brian. *The Handbood of Child Language*. Oxford UK: Basil Blackwell Ltd.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1995) *Les Interactions Verbales - Tome I. Paris: Armand Colin*, 2éme. édition.

LAHIRE, Bernard (1994) L'Inscription Sociale des dispositions Métalangagières. *Repères*, n°. 9, 15-27.

LEONTIEV, A. (1984) ***Activité Conscience Personnalité.*** Moscou: Editions du Progrès.

MARSLEN-WILSON, W. , LEVY, E. and TYLER, L. K. (1982) Producing Interpretable Discourse: The Establishment and Maintenance of Reference. In: JARVELLA, R. J. and KLEIN, W. *Speech, Place, and Action – Studies in Deixis and Related Topics.* New York: John Wiley & Sons Ltd, 339-378.

NYSTRAND, Martin & WIEMELT, Jeffrey (1991) Whwn is a text explicit? Formalist

and dialogical conceptions. **Text** 11, 25-41.

SCHNEUWLY, Bernard (1991) Différence entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit. ***Repères,*** n°. 3, 45-65.

SINCLAIR, Melinda (1993) Are Academic Texts really Decontextualized and Fully Explicit? A Pragmatic Perspective on the Role of Context in Written Communication. **Text** 13, 529-558.

STAM, Robert (1992) *Bakhtin – Da teoria literária à cultura de massas.* São Paulo, Ática.

VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. (1996) *Vygotsky – uma síntese.* São Paulo: Edições Loyola.

ZAMMUNER, Vanda Lucia (1986) Children's Coherence in Discourse: a Review. In: PETÖFI, J. S. (Ed.) *Connectedness from Psychological Point of View.* Hamburg: Buske, 24-63.