

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



**A EVOLUÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

CLAUDIA SUSANA DIAS CRESPI DE CAMPOS

PELOTAS, RS, BRASIL

2010

CLAUDIA SUSANA DIAS CRESPI DE CAMPOS

**A EVOLUÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Pelotas, como requisito à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2010

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) – UFPel

Prof^a Dr^a– Gilsenira de Alcino Rangel – UFPel

Prof^a Dr^a Maria da Graça Pinto– UFPel

Prof^a Dr^a Vera Wannmacher Pereira - PUCRS

Dedico ao meu marido...

Se te encontrei um dia, foi por acaso.
Mas se fui ao teu encontro, foi por querer.
E foi por te querer que escolhi viver contigo minha vida.
Diariamente tuas atitudes me mostram teu amor e dedicação...
Então nos encontramos no mesmo caminho!

E aos meus filhos...

Gabriel e Rafaela,
Razões da minha vida,
Para vocês, busco o que há de melhor em tudo, até em mim...
Minhas ausências são a marca presente dessa busca!

Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que, de alguma forma, qualquer forma,
mesmo sem saber, mesmo sem querer...
me ajudaram neste projeto.

Agradeço especialmente à Ana Ruth, minha 'mentora intelectual', pelas orientações,
pela paciência, pelo incentivo e pelas palavras duras, tão suavemente ditas.

Às colegas do grupo, em especial à Arlete, à Bitisa e à Carol, pela companhia, pelo
suporte, pela proximidade e apoio, e a esta última,
também pelo caderno!!

À minha querida mãe, que me incentivou a embarcar neste projeto.

À Claudia, minha cunhada-irmã, e ao meu irmão Pablo, que me ajudaram sempre da
forma que puderam.

À equipe diretiva do Bibi, em especial Mara, Renata, Alice e Edelvira, por tentarem
organizar meus horários da melhor maneira possível.

E, acima de tudo, mesmo aqui embaixo,

A Deus, que diariamente me dá forças para seguir em frente com felicidade,
disposição e bom - humor.

Obrigada!

“Venham até a borda, ele disse. Eles disseram: Nós temos medo.
Venham até a borda, ele insistiu. Eles foram. Ele os empurrou...
E eles voaram.”

Guillaume Apollinaire

RESUMO

CAMPOS, Claudia S. D. C. de. **A evolução dos textos narrativos produzidos no contexto escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

As atividades de produção textual no contexto escolar têm se mostrado uma tarefa improdutiva no que diz respeito ao objetivo principal do ensino de língua materna: colaborar para que todos tenham acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Não são raros os casos de pessoas que concluem o ensino fundamental sem o domínio das habilidades textuais, indispensáveis a esse objetivo. Partindo desse princípio, procurou-se analisar quais as modificações ocorridas em 55 narrativas infantis, pertencentes ao Banco de Textos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), escritas por cinco alunos entre a primeira e a oitava séries do ensino fundamental. Esta pesquisa analisou a evolução no uso de recursos de coesão referencial (elipse, pronomes demonstrativo e possessivo, artigos e formas lexicais) e características discursivas do texto narrativo conforme discutidas por Landsmann (2005): *o dizer e o dito, presença/ausência do narrador, as ações e suas motivações, inferências e tergiversações*. A análise mostrou que ao longo da escolarização há aprimoramento no uso da coesão por elipses, pronomes substantivos demonstrativos, artigos, pronomes adjetivos possessivos e formas lexicais. O uso da coesão por pronomes substantivos possessivos e pronomes adjetivos demonstrativos não apresentou alterações significativas. Quanto às características discursivas, percebemos algum aprimoramento no uso das quatro características citadas, mas apenas a terceira apresentou um aprimoramento satisfatório. Concluímos que a falta de contextualização das atividades com a língua na escola incentiva uma prática mecânica de memorização de regras e nomes, fazendo com que a criança desenvolva apenas aquilo que é mais comum na linguagem cotidiana. Trabalhar as especificidades de um determinado gênero textual pode colaborar para a apropriação de seus recursos e características, através de um trabalho que aborde leitura, escrita e explicitação gramatical. Com esse tipo de trabalho, os alunos alcançariam os saberes necessários à conquista da tão sonhada cidadania.

Palavras-chave: Narrativas. Coesão referencial. Ensino.

RESUMEN

CAMPOS, Claudia S. D. C. de. **La evolución de los textos narrativos producidos en el contexto escolar**. 2010. Tesis (Maestría en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.

Las actividades de producción textual en la escuela han sido una tarea improductiva con respecto al objetivo principal de la enseñanza de la lengua materna: colaborar para que todos tengan acceso a los conocimientos lingüísticos indispensables para la ciudadanía. No son incommunes casos de personas que terminan la escuela primaria sin el dominio de las competencias textuales necesarias a este objetivo. Basándose en este principio, hemos analizado cambios producido en 55 narrativas infantiles, pertenecientes al Banco de Textos de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), escritas por cinco alumnos entre el primer y octavo año escolar. Esta investigación examina el uso de los recursos de cohesión referencial (elipse, pronombres posesivos y demostrativos, artículos y formas léxicas) y las características discursivas del texto narrativo según Landsmann (2005): *decir y dicho, presencia/ ausencia del narrador, las acciones y sus motivaciones, las inferencias y la tergiversaciones*. El análisis mostró que durante la escolaridad hay una mejora en el uso de la cohesión por elipses, pronombres sustantivos demostrativos, artículos, pronombres adjetivos posesivos y formas léxicas. La cohesión por pronombres sustantivos posesivos y pronombres adjetivos demostrativos no se modificó significativamente. Sobre las características discursivas, se ha notado mejora en el empleo de las cuatro características citadas, pero únicamente la tercera presentó una evolución satisfactoria. Se concluye que la falta de contextualización de las actividades en la escuela fomenta la práctica de la memorización mecánica de reglas y nombres, haciendo con que se desarrolle más lo que es común en el lenguaje cotidiano. El trabajo con aspectos específicos de un género puede colaborar con el dominio de sus recursos y características, a partir de actividades que integren lectura, escritura y explicitación gramatical. Así, los estudiantes llegarán a los conocimientos necesarios para la conquista de su ciudadanía.

Palabras clave: Narrativas. Cohesión referencial. Educación

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EGND – Grupos nominais definidos

ESQS – Expressões sinônimas ou quase sinônimas

FaE - Faculdade de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conteúdos para a produção de textos escritos nas séries iniciais do ensino fundamental	22
Figura 2 - Conteúdos para a produção de textos escritos nas séries finais do ensino fundamental	23
Figura 3 – Elementos de coesão	33
Figura 4 – Pontos-chave do enredo	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Textos produzidos, por sujeito, coleta, grupo, série e ano	42
Tabela 2 - Posição e número de ocorrências de elipses no Grupo 1	48
Tabela 3 - Posição e número de ocorrências de elipses no Grupo 2	52
Tabela 4 - Posição e número de ocorrências de elipses no Grupo 3	55
Tabela 5 – Número de formas lexicais utilizadas nos três Grupos	71
Tabela 6 – Comportamento dos sujeitos na reprodução dos pontos-chave	
–1^a série	83
Tabela 7 - Comportamento dos sujeitos na reprodução dos pontos-chave	
– 8^a série	84
Tabela 8– Número de textos, segundo o tipo de reprodução	84

SUMÁRIO

LISTA DE ABRIVIATURAS E SIGLAS	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABELAS	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 O ato de narrar: contar e ouvir histórias	18
2.2 O texto narrativo escrito e sua abordagem na escola	20
2.3 Os textos narrativos escolares	26
2.3.1 A coesão textual	27
2.3.1.1. A coesão referencial	31
2.3.2 Características discursivas	34
2.3.2.1 A relação entre o dizer e o dito	35
2.3.2.2 A presença ou a ausência do narrador	36
2.3.2.3 As ações e suas motivações	37
2.3.2.4 Os acontecimentos e sua interpretação	38
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	40
3.1 Amostra	40
3.1.1 Coleta de dados	42
3.2 Os sujeitos da pesquisa	44
3.3 Categorias de análise	45

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1 Descrição dos dados da Categoria I – A coesão referencial.....	46
4.1.1 Formas gramaticais livres	47
4.1.1.1 A elipse	47
4.1.1.2 Os pronomes substantivos demonstrativos	57
4.1.1.3 Os pronomes substantivos possessivos	61
4.1.2 Formas gramaticais presas	62
4.1.2.1 Artigos definidos e indefinidos	62
4.1.2.2 Os pronomes adjetivos demonstrativos.....	64
4.1.2.3 Os pronomes adjetivos possessivos	66
4.1.3 Formas lexicais	68
4.2 Descrição dos dados da Categoria II – As características discursivas de Landsmann	71
4.2.1 O dizer e o dito	71
4.2.2 Presença/ausência do narrador	73
4.2.3 As ações e suas motivações	77
4.2.4 Os acontecimentos e sua interpretação	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa como língua materna na escola tem como uma de suas principais funções contribuir para “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 19).

Tais saberes lingüísticos vão muito além das habilidades de codificação e decodificação da língua. Pela linguagem as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, defendem e expressam pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura e conhecimento. Segundo Travaglia (2001), a linguagem é um lugar de interação humana em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Ao usar a língua, o indivíduo não só traduz e exterioriza pensamentos ou transmite informações, mas realiza ações, atua sobre seu interlocutor.

De maneira semelhante, Soares (2003) afirma que a alfabetização é o processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é preciso considerar os usos e funções da língua escrita nos diferentes contextos sociais, ou seja, para o aluno participar plenamente de práticas comunicativas, precisa estar inserido em um processo de *letramento*.

O letramento, então, é concebido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico. Portanto, pode-se pensar que nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Por isso, apesar de vivermos em um mundo predominantemente oral, o processo de aquisição da língua escrita não se inicia apenas quando a criança chega à escola. A leitura e a escrita não são um produto escolar, mas objetos culturais, “resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2001, p. 43), surgidos a partir da necessidade do homem de criar registros, armazenar dados, enfim, de preservar sua história.

A autora afirma que a língua escrita é um objeto de uso social, com existência social. Em um ambiente urbano, encontram-se escritas por toda parte, em grande quantidade e em diferentes estilos. Isso significa que a aprendizagem do sistema alfabético inicia-se muito antes de a criança entrar para a escola. A criança constrói e testa hipóteses a respeito desse sistema e passa por diferentes níveis até chegar à fase denominada pela autora de *alfabética*. No nível alfabético a criança compreende que a escrita é um sistema de representação da linguagem, com regras próprias.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio que o aluno possa ter, cabe à escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries iniciais, promover a ampliação do grau de letramento

de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21)

Segundo Kato (1995), ao longo do processo de escolarização, a criança desenvolve e aprimora suas capacidades cognitivas e comunicativas. Textos que, a princípio, são escritos em uma linguagem espontânea, muito próxima da fala, vão, aos poucos, tornando-se mais ricos e complexos. À medida que a criança percebe as diferenças formais entre fala e escrita, seus textos apresentam planejamento verbal mais cuidadoso, amplia-se o uso de mecanismos de coesão e há maior submissão consciente às regras prescritivas para a escrita.

De acordo com Landsmann (1995), crianças de cinco anos já são capazes de perceber nitidamente diferenças entre tipos de textos. Ao produzir narrações e descrições, por exemplo, seus textos apresentam diferenças tais como o modo discursivo próprio, a organização sintática, as relações temporais e o sistema de referência nominal dos textos.

A criança percebe, por exemplo, a narração como relato no tempo que tem começo, meio e fim, enquanto a descrição é reconhecida como ordem para nomear e qualificar, fora do tempo. É a competência textual de um falante que, de acordo com Koch (2005), lhe permite perceber se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo.

No contexto escolar, Rojo (1999) aponta para a existência de dois tipos de gêneros textuais: os *gêneros escolares* e os *gêneros escolarizados*.

Os primeiros são aqueles que funcionam *para* ensinar, usados como instrumentos de comunicação na instituição escolar e assimilados espontânea e inconscientemente pelo aprendiz através da exposição. São meios de comunicação no interior da escola, eminentemente orais (definições, explicações, explanações).

Os segundos são aqueles que a instituição escolar toma, explicitamente, por seu objeto (ou conteúdo) de ensino, especificamente, de escrita. São, segundo a autora, os “gêneros secundários do discurso”, conforme proposto por Bakthin¹ (apud KOCH, 2005, p.54), transpostos para a sala de aula: narração escolar, descrição escolar e dissertação.

Neste trabalho, foi abordado o gênero ‘narração escolar’ e buscou-se averiguar se efetivamente, após oito anos de escolarização, os textos narrativos produzidos por cinco alunos apresentam a evolução esperada em termos de qualidade, especialmente no que diz respeito à coesão, conforme proposta de Koch (2005 e 2007) e Koch & Travaglia (2007 e 2007a), e critérios discursivos, tais como os discutidos por Landsmann (1995).

Foi feita uma análise longitudinal de textos narrativos, pertencentes ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), coletados em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Pelotas entre os anos de 2001 e 2004, isto é, enquanto os sujeitos cursavam as séries iniciais. Em 2008, realizou-se uma nova coleta com os mesmos sujeitos, então cursando a 8ª série.

A preferência pela análise de textos narrativos deu-se principalmente pelo pouco número de estudos deste tipo sobre o tema; atuando como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, deparei-me com produções textuais bastante heterogêneas em termos de qualidade e um estudo como este pode nos ajudar a entender o que ocorre com a escrita de narrativas ao longo do processo de escolarização.

¹ Bakthin distingue *gêneros primários* de *gêneros secundários do discurso*. Os primeiros são constituídos em situações cotidianas de comunicação, enquanto os segundos absorvem e transformam os gêneros primários, tomando uma forma monologizada, muitas vezes mediada pela escrita, sem relação direta com o real, tornando-se “literatura” ou “teatro”, por exemplo. (apud Koch, 2005, p.54)

Além disso, a narrativa é um dos mais importantes processos linguísticos da humanidade. Contar e ouvir histórias são atividades tão antigas quanto a civilização humana. O homem tem necessidade inerente de se comunicar e de se expressar. O desenho do homem primitivo, enquanto sistema pictográfico de comunicação, representava verdadeiras narrativas e foi um dos precursores da escrita (Kato, 1995).

O trabalho tem como objetivos específicos: a) avaliar os efeitos do processo de escolarização sobre as produções textuais narrativas, isto é, quais e de que tipo são as mudanças mais significativas ocorridas na escrita de textos narrativos de cinco crianças, desde a escrita inicial até a conclusão do ensino fundamental, levando-se em conta a utilização de mecanismos de coesão e aspectos de ordem discursiva, observados através das quatro categorias propostas por Landsmann (1995): *o dizer e o dito, presença ou ausência do narrador, os personagens e suas motivações e inferências e tergiversações*; b) apontar para categorias e orientações complementares às que estão nos PCN, contribuindo para com a discussão acerca do trabalho de produção textual em sala de aula.

Tais objetivos foram formulados a partir das seguintes hipóteses: a) ao longo do processo escolar, o aluno amplia e aperfeiçoa sua escrita, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo; b) à medida que o aluno amplia sua capacidade cognitiva e comunicativa, deixa de utilizar processos superficiais de coesão e passa a planejar e controlar o texto macroestruturalmente², isto é, globalmente; c) o índice de subjetivismo, a capacidade de abstração e explicitação de opiniões, sentimentos e valoração dos fatos narrados aumenta consideravelmente nas produções de crianças maiores.

Nesta Dissertação, além desta Introdução, há mais seis capítulos, os quais poderão estar divididos em seções e subseções. Na introdução há uma breve apresentação das origens do estudo, do tema, dos objetivos e das questões de pesquisa. No capítulo 2 - *Fundamentação teórica* –, são apresentados alguns autores e teorias que dão base a este trabalho. O referido capítulo está dividido em três grandes seções, que tratam da importância do ato de narrar, do tratamento escolar dado ao texto narrativo e da qualidade dos textos produzidos na escola, analisada sob os aspectos ligados à coesão e aspectos ligados às características

² O conceito de macroestrutura foi proposto, conforme Koch & Travaglia (2007), por Van Dijk e está explicitado no item 2.3.1, à página 23.

que, segundo Landsmann (1995) enriquecem a narração. No capítulo 3 - *Metodologia da pesquisa*-, todos os procedimentos utilizados nessa pesquisa são mencionados, tais como critérios para a escolha dos alunos sujeitos da pesquisa, a coleta de dados, os procedimentos adotados para a descrição e análise de dados. O capítulo 4, intitulado *Discussão e análise dos dados*, apresenta e comenta os dados obtidos a partir da análise dos textos produzidos pelos alunos. No capítulo 5 apresentamos as *Considerações finais*, acerca dos dados analisados e das bases teóricas propostas. Finalmente, no capítulo 6 estão as *Referências Bibliográficas* deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ato de narrar: contar e ouvir histórias

A narrativa é uma das atividades mais importantes do processo lingüístico humano. A "história" é um conceito cultural universal, presente em todas as culturas, em todos os povos, em todas as pessoas. Segundo Cardoso (2000, p. 18),

A forma de "história" é vista como um dos mais poderosos e efetivos sustentadores de culturas. Sua grande força encontra-se na sua habilidade de fixar respostas afetivas para as mensagens que contém, e de lidar com o que é para ser lembrado por meio de associações emocionais, o que garante o controle e a coesão social. EHLICH (1983: 499) também ressalta que nas sociedades orais, grande quantidade do conhecimento é organizada na forma de "histórias" e é por intermédio delas que o conhecimento é transmitido, assegurando-se, assim, a identidade grupal.

Nas últimas décadas, os estudos sobre aquisição da linguagem têm mostrado a importância do desenvolvimento das narrativas nas crianças. Segundo Guimarães, 1999, "o desenvolvimento da habilidade de contar uma história pelas crianças envolve uma rede complexa de fatores de ordem cognitiva, comunicativa e lingüística, além de diferentes tipos de conhecimento: textual, narrativo e social" (p.92).

Em vista disso, contar histórias é uma atividade que desempenha, segundo Rojo (1998), um papel importante no desenvolvimento da linguagem e na construção do sujeito social, e apesar de envolver um processo complexo, a narrativa é um tipo de discurso construído relativamente cedo nas crianças, visto que desde muito novas elas são capazes de contar pequenas histórias.

A invenção de histórias, para Bruner (2001), é um elemento necessário para que as crianças possam desenvolver seu modo de pensar e sentir que as ajuda a "criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si - um mundo pessoal" (op.cit., p.43).

Segundo este autor, apesar de a narrativa ser geralmente tratada como “decoração” ou lazer, nossas origens culturais, crenças, experiências imediatas, enfim, nossas vidas - representadas para nós mesmos e para os outros - são sempre estruturadas na forma de histórias. Para tal autor,

a importância da narrativa para a coesão de uma cultura é tão grande, muito provavelmente, quanto o é na estruturação da vida de um indivíduo. (...) É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir sua identidade e encontrar um lugar em sua cultura. (op.cit., p. 44 - 46).

Fatos cotidianos ou extraordinários, reais ou imaginários, cômicos, trágicos, assustadores... O ato de narrar está sempre presente em nossa vida. Todos contam/escrevem ou ouvem/lêem notícias, piadas, fofocas, histórias, novelas em algum momento da vida (GANCHO, 2001). Contar e ouvir histórias são ocupações muito antigas na vida do ser humano, mesmo antes do surgimento da língua escrita: as pinturas deixadas pelos homens primitivos, os quais relatavam suas idéias visualmente, eram verdadeiras narrativas. (KATO, 1995).

Além da importância social da narração, a produção textual em si também tem um papel importante no desenvolvimento da criança. Segundo Kato (1995, p. 117),

É através da estória ficcional que a criança desenvolve a capacidade de decentração, isto é, de afastamento do contexto imediato e particular. Não é sem motivo, pois, que a narrativa ficcional é tão privilegiada no início do desenvolvimento da redação. É ela que, iniciando o processo da decentração, leva a criança ao discurso dissertativo, no qual, em lugar de postular uma possibilidade, ela irá explorar várias alternativas, posicionando-se por uma através da argumentação.

Todos –adultos ou crianças – contamos e ouvimos histórias. Até mesmo crianças pré-escolares constroem narrativas, segundo estudo publicado por Guimarães (1989).

A autora (op. cit) apresenta uma macroestrutura narrativa, ou seja, define componentes presentes em uma narrativa. Em função do recorte metodológico, que prevê a presença de textos de crianças recém alfabetizadas, optamos por selecionar apenas alguns desses componentes, considerados fundamentais por constituírem o que conhecemos tradicionalmente como elementos da narrativa. São eles:

- a) um narrador;
- b) um personagem (P) constante, individual ou coletivo;
- c) predicados X e X' definidores de P (qualitativos ou funcionais)
- d) uma sucessão temporal mínima: $t - t+$;
- e) uma transformação dos predicados pelo ou ao longo do processo;
- f) uma lógica singular, na qual o que vem depois é causado por;
- g) um fim-finalidade sob a forma de moral, avaliação explícita ou a derivar.

Os textos que apresentaram esses elementos foram considerados narrativos, compondo a amostra caso os sujeitos atendessem aos critérios estabelecidos, explicitados à página 40.

2.2 O texto narrativo escrito e sua abordagem na escola

A criança interage com narrativas desde o nascimento, inicialmente escutando, e depois constituindo seu próprio discurso narrativo oral. Na escola, muitos dos textos apresentados à criança são narrativos, “dado o pressuposto escolar de que, dentre os vários textos a serem trabalhados, a narrativa é o tipo mais acessível ao iniciante e, portanto, deve vir primeiro” (CARDOSO, 2000, p. 19).

Apesar disso, pouco se sabe sobre o percurso que a criança faz para adquirir o discurso narrativo, visto que são escassos os estudos sobre a aquisição de tipos específicos de registro escrito.

Um desses estudos foi realizado por Landsmann (1995) com crianças de cinco a sete anos. A autora concluiu que desde os cinco anos as crianças têm capacidade de reconhecer e produzir formas lingüísticas que diferenciam uma narração de uma descrição. Tais resultados parecem indicar que as restrições próprias de cada tipo de texto fazem parte da “bagagem” que a criança traz para a escola. Essa bagagem vem das experiências que a criança vivencia, no contato com outras pessoas, na exposição aos atos de comunicação, entre outros.

Referindo-nos à narração em particular, são muitos os conhecimentos, cognitivos e lingüísticos, envolvidos na produção de uma história, seja ela oral ou escrita. Dentre eles, está o conhecimento relacionado diretamente à estrutura da narração.

A estrutura, o modelo narrativo que a criança possui ao chegar à escola é formado a partir de narrativas orais, já que ela ainda não tem, na maioria dos casos, o conhecimento da escrita. Segundo Zilles & Pereira (1998), as narrativas orais produzidas por crianças a partir dos oito anos são bem próximas dos níveis do adulto em termos de utilização de recursos lingüísticos e complexidade sintática, o que sugere que a idade e o processo de escolarização influenciam de alguma forma no desenvolvimento das habilidades narrativas orais da criança.

Para corroborar com essa idéia, Lins e Silva & Spinillo (2000, p 338) afirmam que “a habilidade de contar histórias é gradativamente adquirida mesmo durante os anos escolares”. Tais autoras também afirmam que histórias completas e elaboradas, com a presença dos elementos narrativos básicos são mais freqüentes entre as crianças a partir da terceira série, sugerindo que o desenvolvimento de habilidades narrativas orais está relacionado com o que as autoras chamam de “aumento de idade/escolaridade”.

Mas será que após a alfabetização, quando então os as crianças dominam a escrita, suas narrativas escritas também apresentam utilização correta dos recursos lingüísticos e complexidade sintática, como ocorre com as narrativas orais, isto é, narrar oralmente é igual a narrar por escrito?

A resposta é NÃO. Após a alfabetização, as produções escritas não apresentam utilização correta dos recursos lingüísticos e complexidade sintática. Já foi dito que, segundo Kato (1995), é ao longo do processo de escolarização que a criança desenvolve e aprimora suas capacidades cognitivas e comunicativas. À medida que a criança percebe as diferenças formais entre fala e escrita, seus textos apresentam planejamento verbal mais cuidadoso e amplia-se o uso de mecanismos de coesão, entre outros.

Então, faz-se necessário voltarmos o foco para a escola e investigarmos de que forma a escola atua no processo de transição do oral para o escrito na criança, que ouve histórias e as narra oralmente, e que vai para a escola aprender a escrevê-las; é preciso conhecermos o modo como se dá o trabalho com narrativas escritas na escola.

A orientação geral para o trabalho escolar com narrativas escritas, ou seja, com produção textual, está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os quais os textos são as unidades básicas de ensino, isto é, o trabalho de reflexão e uso da linguagem é feito a partir deles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, princípios norteadores da educação brasileira, foram apresentados em 1997 com o objetivo de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 4), bem como “orientar o trabalho cotidianamente realizados por professores e especialistas em educação do nosso país.” (BRASIL, 1998, p. 5). Neles, são definidos objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, propõem-se critérios de avaliação e encontram-se relacionados blocos de conteúdos considerados imprescindíveis para que a conquista dos objetivos propostos seja possível ao aluno.

Tanto nos PCN para as séries iniciais quanto nos PCN para as séries finais há um bloco de conteúdos para a prática de produção de textos escritos. Por serem relacionados a este trabalho, tais blocos serão apresentados a seguir, a fim de termos uma base a respeito de quais são as orientações oficiais para a produção de textos escritos no ensino fundamental, conforme Fig. 1 e 2.

<i>Prática de produção de texto</i> ❖ Produção de textos: ➤ considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero; ➤ introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais: [aspectos como o conhecimento sobre o sistema de escrita, separação entre palavras, pontuação, maiúscula inicial, etc.] ➤ introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos: ▪ a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero; ▪ a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.; ➤ utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.

Figura 1 – Conteúdos para a produção de textos escritos nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 74)

Produção de textos escritos: ❖ redação de textos considerando suas condições e produção: [finalidade, especificidade do gênero, etc.]; ❖ utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração de textos: [estabelecimento de tema, planejamento, rascunho, etc.]; ❖ utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: ➤ de manutenção da continuidade do tema e orientação de suas partes; ➤ da seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; ➤ de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; ➤ da suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; ➤ de avaliação da orientação e força dos argumentos assumidos; ➤ de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos na expressão da relação entre constituintes do texto; ❖ utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: [título, subtítulo, pontuação, parágrafo, etc.]; ❖ utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador): [fontes, marcadores, enumerações, etc.]; ❖ utilização dos padrões da escrita, em função do projeto textual e das condições de produção.

Figura 2 – Conteúdos para a produção de textos escritos nas séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 58)

Como podemos ver, há, nos PCN, uma orientação geral para o trabalho de produção textual. Em relação às categorias de análise aqui estudadas, vemos que os PCN contemplam os aspectos relativos à coesão, mas não contemplam os aspectos relativos à Categoria 2, isto é, aos aspectos discursivos discutidos por Landsmann.

No que diz respeito à produção do texto narrativo especificamente, não há nenhuma orientação em especial, ficando esta implícita na instrução “conforme o gênero”. Cabe aqui fazermos um breve esclarecimento a respeito de o que sejam “gêneros textuais”.

Segundo Marcuschi,

Os gêneros textuais são os textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos caracterizados pela composição funcional, objetivo enunciativo e estilo realizados na integração de forças sociais e institucionais. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. (apud BOFF et alii, 2006, p. 39)

Em outras palavras, gêneros textuais são maneiras de organizar informações lingüísticas de acordo com a finalidade do texto, seus interlocutores, a situação, etc. Assim, todos os nossos enunciados se baseiam em algum gênero.

A grande diversidade de gêneros textuais, no entanto, torna necessária uma seleção, pois a escola não conseguiria dar conta de todos eles como objeto de ensino. Os gêneros priorizados para o trabalho escolar foram “aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (BRASIL, 1998, p. 53), agrupados conforme sua circulação social em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de informação científica. Alguns dos textos sugeridos para o trabalho com gêneros são: a crônica, o conto, o poema, o bilhete, a reportagem, a carta, a receita culinária, entre outros.

Mas, se os PCN são “orientações”, “princípios norteadores”, como se dá, na prática, o trabalho com produção textual em sala de aula? Bagno (2007) afirma que apesar de conterem propostas louváveis para o ensino de língua, os PCN estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela

extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas. (op. cit., p. 15)

Apesar de apenas a língua escrita, raramente a falada, ser o objeto de estudo da escola, os alunos não apresentam um bom desempenho em atividades de produção textual (NEVES, 2006; GERALDI, 2007; ANTUNES, 2008; entre outros). A

razão primordial para esse mau desempenho com a língua escrita deve-se ao fato de que falta um real processo de interação verbal.

O ensino tradicional nunca levou em conta a grande variedade de gêneros textuais existentes em todas as esferas sociais, limitando-se a abordar apenas os gêneros escritos literários, como o conto e o romance, por exemplo. De acordo com Bagno (2007), a escola despreza quase que completamente gêneros textuais característicos de práticas orais. A consideração dessas práticas orais é importantíssima para a ampliação do conceito de *letramento*,

aplicando-o também à capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social por meio de práticas que independem de conhecimento de qualquer forma de escrita. (op. cit., p. 55)

Na língua falada, segundo Neves (2006), estamos inseridos em um complicado (mas natural) aparato dentro do qual as expressões lingüísticas são apenas um dado, determinadas por um mecanismo cognitivamente ativado, reativado ou redirecionado, espacial e temporalmente ancorado, e socialmente inserido. Nele o falante se engrena automaticamente, só com a ativação do funcionamento da linguagem, a serviço da interação.

Toda essa motivação e interação estão ausentes nas atividades de produção escrita na sala de aula. Na escrita escolar, as interações dificilmente são naturais ou espontâneas, o evento é artificial, carece de tudo aquilo que está envolvido no real processo de interação verbal.

Entre outras coisas, é essa ausência de naturalidade que faz com que as atividades de produção escrita sejam um fracasso, “porque linguagem – qualquer modalidade – só se produz plenamente em vivência” (op. cit., p. 100)

O exercício de redação, segundo Geraldi (2007, p. 64) “tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para professores”. Os temas são repetitivos, insípidos, a situação de uso é artificial, carente de motivação e de um interlocutor concreto. “O estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará” (BRITTO apud GERALDI, 2007, p. 120).

De acordo com Koch (2005), podem-se distinguir na escola três diferentes maneiras de abordar o ensino da produção textual: i) os gêneros são estudados isolados dos parâmetros de comunicação, vistos como seqüências estereotipadas

através das séries escolares, geralmente “narração, descrição e dissertação”; ii) o gênero não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar, ou seja, as situações escolares são ocasiões de produção/recepção de textos; finalmente, iii) não há uma progressão no ensino, visto que a preocupação é levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como funciona nas práticas de referência.

Segundo Antunes (2008), o trabalho com a escrita na escola incentiva uma prática mecânica e periférica, centrada em habilidades motoras de sinais gráficos e memorização de regras, onde se exercita “a *linguagem ao contrário*, ou seja, a linguagem que não diz nada” (op.cit. p. 26). A autora ainda caracteriza a produção textual como sendo uma prática destituída de valor interacional, sem autoria nem recepção, onde o que importa é, prioritariamente, apenas a tarefa de realizá-la, não importando nem o que se diz, nem como se faz.

Diante desses dados, reafirma-se então a resposta dada à pergunta: *Após a alfabetização, quando então os/as crianças dominam a escrita, suas narrativas escritas apresentam utilização correta dos recursos lingüísticos e complexidade sintática, como ocorre com as narrativas orais, isto é, narrar oralmente é igual a narrar por escrito?*

A resposta, já sabemos, é NÃO; o domínio apenas do código escrito não é o responsável pelo desenvolvimento das habilidades lingüísticas da criança. A alfabetização por si só não faz com que o aluno consiga transpor para a escrita uma habilidade que ele já possui oralmente.

A diferença entre narrar oralmente e narrar por escrito não está apenas no meio que se utiliza, mas também nas situações de produção, na motivação, na utilização de esquemas mentais próprios de cada meio, além da e da interação entre esses fatores.

2.3 Os textos narrativos escolares

Como neste trabalho serão analisados alguns dos primeiros textos escritos pelas crianças na escola, considerou-se importante abordar aqui a relação oral/escrito.

Segundo Cagliari (2003), para analisar os textos escritos pelos alunos, é preciso conhecer e levar em conta os usos e estrutura da linguagem oral, bem como da variação lingüística, a fim de buscar compreender a reflexão feita pelos alunos.

Falar é uma habilidade adquirida antes de escrever. Em vista disso, forma a base do conhecimento da criança sobre linguagem e constitui elemento primordial para a aprendizagem da escrita, adquirida de forma sistemática e geralmente vinculada à escolarização (CARDOSO, 2000).

No entanto, é necessário que a criança perceba as diferenças entre as duas modalidades, e avance no conhecimento de que a estrutura e funcionamento da fala são diferentes da estrutura e funcionamento da escrita.

Para fazermos a análise dos textos narrativos escolares, levamos em conta que, na escrita inicial, as crianças tendem a transpor para a escrita suas expressões da modalidade oral e suas experiências com a fala, mas que, ao longo do processo de escolarização, essa tendência dá lugar a uma escrita melhor planejada e elaborada.

Assim, foram adotadas as bases teóricas relacionadas ao conceito de coesão propostos por Koch (2007 e 2005) e Koch & Travaglia (2007 e 2007a) e aos elementos discursivos propostos por Landsmann (1995).

2.3.1 A coesão textual

É interessante observarmos a coesão textual tendo-se em vista o desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças no que se refere ao processamento textual.

Kato (1995) afirma que a criança desenvolve e aprimora suas capacidades cognitivas e comunicativas ao longo do processo de escolarização. Na escrita inicial, chamada pela autora de “Escrita1”, os textos são escritos em uma linguagem espontânea, que busca representar a fala pré-letramento (chamada de “Fala 1”); aos poucos, no decorrer do processo de escolarização, suas produções vão tornando-se mais ricas e complexas, do ponto de vista de planejamento lingüístico, pois a criança passa a perceber diferenças formais entre fala e escrita, amplia o uso de mecanismos de coesão e apresenta maior submissão consciente às regras prescritivas para a escrita.

Nesse momento, a criança apresenta o que Kato chama de “Escrita 2”, que, posteriormente, influenciará a fala, formando assim o seguinte esquema³:

³ Kato (1995, p. 11) propõe o esquema citado para sustentar a tese de que fala e escrita são parcialmente isomórficas.

Fala1 → Escrita 1 → Fala 2 → Escrita 2
--

Ao observarmos a proposta da autora, percebemos que o uso de mecanismos de coesão tende a se desenvolver ao longo do processo de escolarização. Quais são esses mecanismos, como se relacionam no texto e de que forma se apresentam é o que será apresentado neste item.

Primeiramente, porém, não podemos falar em coesão sem relacioná-la à coerência. A coesão está paralelamente relacionada à coerência, formando com ela uma espécie de “par”. Em vista disso, explicitaremos rapidamente o conceito de coerência, a fim de melhor compreendermos o conceito de coesão. Tais conceitos são baseados em Koch (2007 e 2005) e Koch & Travaglia (2007 e 2007a).

O que faz com que uma seqüência de palavras possa ser chamada de texto? E o que é “texto”?

Entende-se por texto, segundo Koch & Travaglia (2007a, p. 8),

uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Um texto é, então, uma unidade de sentido. O que faz com que uma seqüência de palavras possa ser chamada de *texto* é o reconhecimento dessa unidade de sentido, ou seja, a *textualidade*, sua unidade significativa global.

Aquilo que permite que um indivíduo perceba o significado global de uma seqüência lingüística é a *coerência*. Ela consiste no resultado de um processo de construção do sentido feito pelos interlocutores em uma situação de interação. Ela está presente também “fora” do texto, pois é construída pelo receptor no momento. Assim, segundo Koch & Travaglia (2007 e 2007a), coerência é o que dá origem à textualidade.

A coerência é “boa formação” em termos de interlocução comunicativa, estabelecida na interação. Ela está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido pra o texto, isto é, é ela quem faz com que um texto faça sentido para os usuários.

Dessa forma,

não existe o texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Assim, será bom o texto quando o produtor souber adequá-lo à situação, levando em conta interação comunicativa, objetivos, destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que é produzido, uso dos recursos lingüísticos, etc. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 37)

A coerência de um texto é, então, um *princípio de interpretabilidade*, por ser estabelecida na dependência de uma multiplicidade de fatores relacionados entre si, das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

A fim de auxiliar na interpretação coerente de um texto, Van Dijk (2002) propõe uma estrutura hierárquica de organização textual. Segundo o autor, os textos, de modo geral, são constituídos por três estruturas básicas: a *microestrutura*, a *macroestrutura* e a *superestrutura*. A microestrutura é a estrutura a nível local ou da sentença; a macroestrutura é uma estrutura semântica global, enquanto a superestrutura é a estrutura esquemática global, que caracteriza o tipo específico de texto.

A macroestrutura é o que estabelece a coerência global do texto. De acordo com Van Dijk,

a macroestrutura de um discurso define sua coerência global. Sem esta coerência global não haveria controle global sobre as conexões e seqüenciações. As sentenças podem ser conectadas apropriadamente, de acordo com o critério de coerência local dado (as microestruturas), porém a seqüência pode simplesmente extraviar-se fora de qualquer condicionamento, no qual devia estar globalmente inserida. (...) A macroestrutura é a informação semântica que fornece essa unidade global ao discurso. (op.cit., p. 51)

Para Koch & Travaglia (2007a), é fundamental para o estabelecimento da coerência e, portanto, para sua compreensão, selecionar o que é relevante no e para o texto, através do uso adequado de regras (chamadas de *macrorregras*) de redução e abstração da informação semântica. Em outras palavras, a interpretação coerente de um texto depende da apreensão de sua macroestrutura.

Esses autores também afirmam que o conhecimento das superestruturas de cada tipo de texto ajuda no processo de compreensão, visto que diferentes tipos de

textos podem diferir quanto ao número e/ou quanto ao tipo de pistas da superfície lingüística que apresentam, a fim de facilitar ao receptor a tarefa de compreendê-lo.

Ao contrário da coerência, a coesão textual é explicitamente revelada na superfície do texto, através de marcas lingüísticas, como elipses, conjunções e elementos de coesão lexical. É, segundo Koch & Travaglia (2007), nitidamente sintática e gramatical, mas também semântica, pois refere-se a uma relação semântica entre um elemento do texto e um outro que é crucial para sua interpretação. Seria como uma “amarração” entre várias partes do texto, um entrelaçamento significativo entre sentenças, gerando uma interdependência interna organizada.

Para Koch (2007), a coesão é um 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 sentido.

Embora coesão e coerência sejam relacionadas, a presença da coesão em um texto não garante sua coerência, nem a coerência é garantia de coesão. Em outras palavras, alguns textos podem ser coerentes e não necessariamente coesos, enquanto outros, embora coesos, não possam ser chamados de textos, visto que lhes falta coerência (KOCH & TRAVAGLIA, 2007). Isso significa que, segundo Buin (2003, p. 30),

a coesão não produz textualidade, como faz a coerência. (...) o emprego explícito de expressões com função de conectar orações não é condição necessária nem suficiente para que uma seqüência lingüística tenha por propriedade a coesão, pois a conexão semântica pode ser deduzida das proposições mesmas.

Tomando-se por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, existem, de acordo com Koch (2007), duas grandes modalidades de coesão: a *coesão remissiva* ou *referencial* e a *coesão seqüencial*. As estratégias de coesão que serão utilizadas em um texto dependem das escolhas do autor, de acordo com sua intenção comunicativa.

Por questões de corte metodológico, o conceito de coesão seqüencial será apresentado apenas superficialmente. Este tipo de coesão não será abordado neste trabalho, visto que é um recurso utilizado principalmente em textos argumentativos / dissertativos.

A coesão seqüencial é aquela por meio da qual o texto avança, garantindo a continuidade dos sentidos. A progressão textual pode fazer-se, segundo Buin, (2003), com ou sem o uso de elementos recorrentes, isto é, através da seqüenciação frástica, sem procedimentos de recorrência escrita, e seqüenciação parafrástica, com procedimentos de recorrência escrita (KOCH, 2007).

2.3.1.1 A coesão referencial

Denomina-se coesão referencial, de acordo com Koch (2007), o tipo de conexão realizado quando um componente da superfície do texto (chamado de *forma referencial*) faz referência a outro(s) elemento(s) - presente ou inferível - a partir do universo textual (chamado de *elemento de referência* ou *referente textual*).

Cabe ao produtor do texto evitar a ambigüidade, sempre que possível. Se no co-texto, porém, houver mais de um referente em potencial para uma mesma forma remissiva, a possibilidade de ambigüidade não está descartada. Caberá, então, ao receptor do texto, optar por uma das interpretações possíveis, levando em conta outras informações do universo textual em que estão.

A remissão, segundo a autora, pode ser feita *para trás* ou *para frente*, isto é, pode tratar-se de uma *anáfora* ou de uma *catáfora*, respectivamente. Ela pode ser realizada por diversos elementos, como pronomes, numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; através de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões definidas; por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele, por meio de elipse, enfim, diversos são os recursos que podem ser utilizados.

Assim, a autora divide as principais formas remissivas (ou referenciais) em *formas gramaticais* e *formas lexicais*:

a) **formas remissivas gramaticais** - As formas remissivas gramaticais, que poderão ser *livres* ou *presas*, são aquelas que não fornecem ao receptor do texto qualquer instrução de sentido, mas apenas instruções de conexão,

❖ as *formas gramaticais livres* são as que não acompanham um nome dentro do grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão anafórica ou catafórica. Em outras palavras, exercem a “função – pronome”. São os

pronomes pessoais de 3ª pessoa, os pronomes substantivos, os numerais, os advérbios pronominais, as pro-formas verbais e as elipses.

❖ as *formas gramaticais presas* são as que acompanham um nome, concordando com ele em gênero e número, antecedendo-o e também ao(s) modificador (es) anteposto(s) a ele dentro do grupo nominal. Em outras palavras, exercem a “função – artigo”. São os artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos e numerais cardinais e ordinais;

b) **formas remissivas lexicais** - As formas remissivas lexicais “são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralingüísticos.” (KOCH, 2007, p. 48). São os grupos nominais definidos, as nominalizações, as expressões sinônimas ou quase sinônimas e os hiperônimos ou indicadores de classes.

A seguir, fig. 3 onde estão reunidos os principais elementos de coesão propostos por Koch (2007). Em destaque, elementos de coesão analisados neste trabalho.

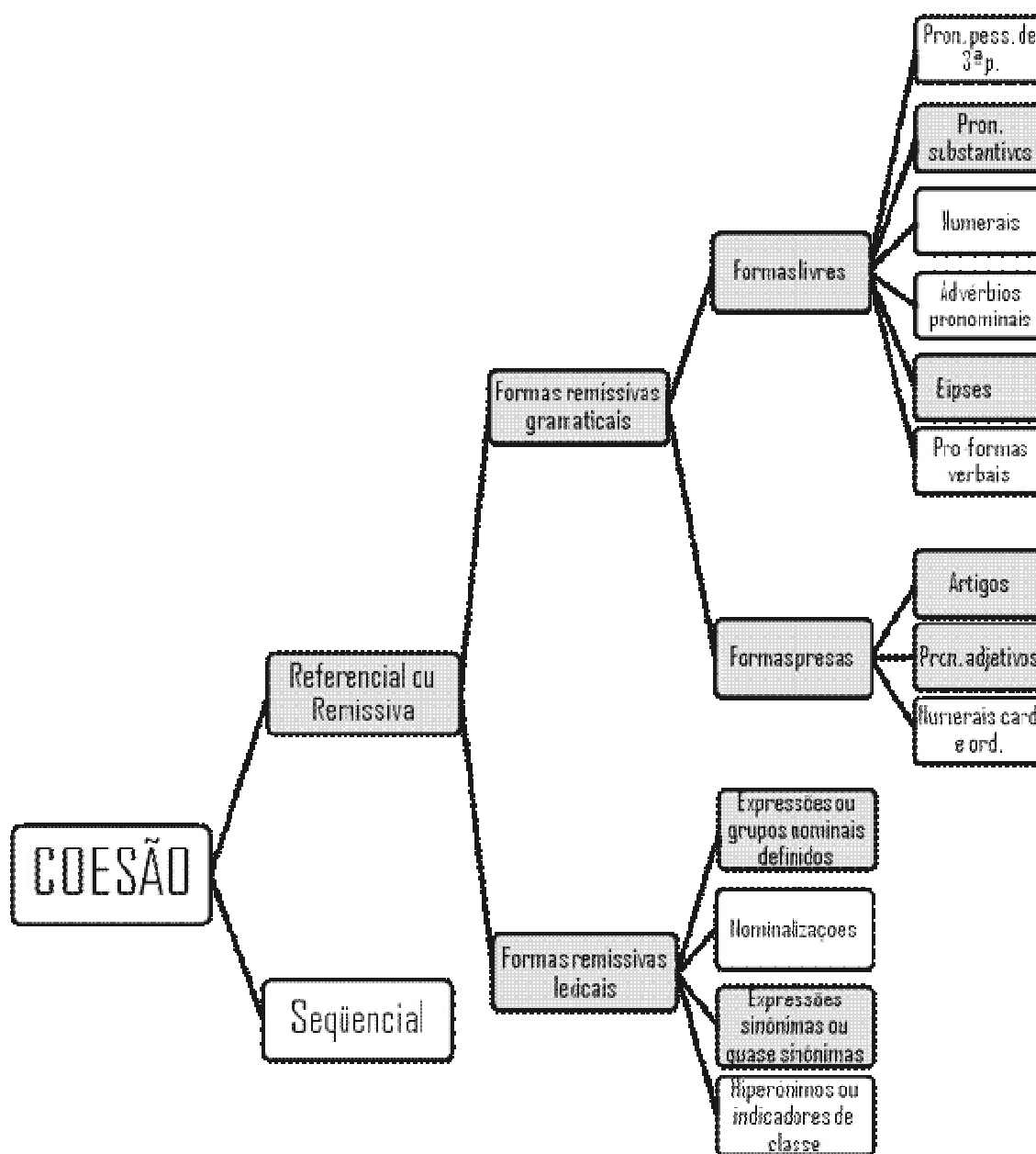


Figura 3 - Elementos de coesão

Em termos de textualidade convencional, um texto necessita da coerência para formar sentido e poder constituir-se como “texto”, e a coesão auxilia nessa coerência, embora não a garanta. Conforme dito anteriormente, a presença da coesão em um texto não garante sua coerência, nem a coerência é garantia de coesão; alguns textos podem ser coerentes e não necessariamente coesos,

enquanto outros, embora coesos, não possam ser chamados de textos, visto que lhes falta coerência.

Podemos discutir os conceitos de coesão e coerência, por exemplo, na construção de uma narrativa. Geralmente, espera-se a produção de textos coesos e coerentes, com personagens integradas linearmente, com uma intriga de progressão gradual controlada por uma determinada lógica, com ações interligadas, com intervenções do narrador em momentos decisivos, etc.

Nenhum receptor terá dificuldade em reconhecer a coesão de um texto com seus elementos léxico-gramaticais devidamente ordenados em uma sequência lógica, e a coerência das idéias comunicadas num contínuo narrativo convencional.

Numa primeira leitura, alguns textos poderão oferecer certa resistência a ser considerados “coesos,” a ser considerados “coerentes”; compreendê-los dependerá da capacidade de abstração, do conhecimento lingüístico e de mundo do leitor, enfim, de sua competência lingüística.

Desta forma, o estudo da coesão se justifica se tivermos em conta a concepção de texto apresentada: unidade lingüística concreta tomada pelo usuário da língua em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

2.3.2 Características discursivas

De acordo com Landsmann (1995), existem certas características que enriquecem a narração, e a qualidade das narrativas fica comprometida quando a criança não consegue reproduzi-las em seu relato.

Um estudo realizado pela autora contou com a participação de trinta crianças entre cinco e sete anos, e teve por objetivo descobrir se no início da escolaridade já teriam elas capacidade de reconhecer e produzir formas lingüísticas que diferenciam uma narração de uma descrição. Para isso, pediu às crianças que escrevessem um relato baseado no Conto “João e Maria” e depois descrevessem um determinado elemento do relato.

Os resultados do estudo mostraram que desde os cinco anos as crianças diferenciam narrações e descrições, reconhecendo nesta uma ordem para qualificar e nomear, fora do tempo, e naquela um relato no tempo. A diferença manifestou-se

também na extensão dos textos, na organização sintática, nas relações temporais e no sistema de referência nominal. Tais resultados parecem indicar que as restrições próprias de cada tipo de texto fazem parte da bagagem que a criança traz para a escola.

No entanto, apesar da evidente diferenciação, os textos de tal estudo foram considerados “pobres” pela autora. Um relato, para Landsmann, é uma história sobre o passado que tem um começo bem marcado, um meio e um final. Em se tratando das narrações, a maioria das crianças conseguiu reproduzir “o começo, o miolo e o desenlace do relato” e reteve os principais pontos-chave da história (op. cit, p.77), mas não conseguiu reproduzir certas *qualidades*, consideradas fatores enriquecedores da narração. Sem a presença de tais qualidades, o texto foi considerado empobrecido.

As crianças participantes do estudo realizaram uma reprodução “ativa” do relato, compreendendo-se por ativo aquilo reinterpretado, não apenas repetido mecanicamente. Nessa reprodução ativa é que se evidenciam tanto as competências quanto as dificuldades que a criança apresenta no âmbito da narrativa, ou seja, no âmbito sintático, na organização do conteúdo, enfim, no processo de produção textual como um todo.

Em relação à qualidade das narrativas, Landsmann (1995) caracteriza quatro categorias básicas, a saber: a relação especial entre *o dizer e o dito*; a contraposição entre *presença e ausência do narrador*; *as ações das personagens e sua motivação*; e, finalmente, *os acontecimentos e sua interpretação*.

Tais categorias foram extraídas pela autora de Todorov (1976, apud LANDSMANN, 1995), que diferenciou a narração como ato da fala da narração como gênero, isto é, as principais diferenças entre narrar oralmente e narrar por escrito seriam observadas a partir de quatro categorias de transformações, apresentadas a seguir.

2.3.2.1 A relação entre o dizer e o dito

A relação entre o dizer e o dito refere-se à ordem em que são apresentados os fatos do relato.

Ao apresentar os acontecimentos da narrativa, a criança pode enunciá-los na mesma ordem em que foram ocorrendo – a ordem do dizer corresponde à do dito - ou pode alterar essa ordem, fazendo antecipações ou retrocessos na enunciação.

Quando se expressa uma antecipação ou retrocesso, certo planejamento discursivo é necessário; por outro lado, quando há coincidência entre o dizer e o dito, tudo vai sendo dito à medida que o que aconteceu é lembrado, sem maior planejamento.

Assim, a coincidência exaustiva entre a ordem do dizer e do dito é, de acordo com Landsmann (1995) uma das características que contribui para a pobreza do relato, pois demonstra baixo índice de planejamento discursivo; a criança tem controle seqüencial no nível da sentença, ou, conforme item 2.3.1.1, *microestruturalmente*, sem controle global. Como um enunciado é o ponto de partida para o enunciado seguinte, seu texto pode ser considerado coerente, porém isso não significa que o texto apresente a coerência global.

2.3.2.2 A presença ou a ausência do narrador

Esta segunda categoria discursiva refere-se ao reconhecimento mútuo entre leitor e narrador, ou seja, entre aquele que lê e aquele que relata os fatos da história.

Esse reconhecimento se dá através da utilização de agregados lingüísticos: a introdução da narrativa e frases ou construções que cumprem a função de avaliação, como os modificadores verbais.

É a partir da utilização desses agregados que o leitor reconhece a presença do narrador e o narrador reconhece a presença de um leitor em potencial; o uso desse tipo de suporte demarca o domínio do texto, pois, certamente, descrições, apresentações e comentários são feitos pelo produtor do texto, na voz do narrador, para um leitor potencial.

Então, a utilização desses modificadores não só justifica, mas aprofunda, particulariza os fatos. Apresentações, descrições, opiniões, enfim, detalhes fundamentais que vão além da mera enunciação dos fatos são emitidos *pelo* narrador *para* o leitor.

De acordo com a autora,

Uma lista de construções verbais ‘nuas’, sem nenhum modificador verbal, seria suficiente para o racoconto dos acontecimentos, mas a utilização desses modificadores justifica, explica, aprofunda os fatos. (op. cit., p. 81)

Relatos que não evidenciam a presença do narrador, visto que não os contextualizam espacialmente nem apresentam características físicas e /ou psicológicas dos personagens, com o uso de poucos ou superficiais modificadores verbais são considerados empobrecidos.

2.3.2.3 As ações e suas motivações

Nesta categoria, a análise é feita sobre como são apresentadas as ações dos personagens e suas motivações. Em função de estados mentais atribuídos às personagens pelo autor e pelo leitor, os relatos desenvolvem-se em dois planos: o plano da ação das personagens e o plano da subjetividade das personagens.

No plano da subjetividade dos personagens são mostrados seus sentimentos, suas reações emocionais, enfim, há a verbalização explícita do estado mental ou emocional das personagens, mostradas através daquilo que Bruner (1988, apud LANDSMANN, 1995) chamou de “realidade subjuntivizada”, ou seja, metaforicamente falando, o modo subjuntivo marca gramaticalmente a atitude do (personagem) falante, de modo que “fatos ou instruções são expressos em termos de desejos, possibilidade ou obrigações” (op. cit. pág.80).

Há vários processos que contribuem para mostrar o plano da subjetividade, como os processos discursivos de diálogo entre personagens e as palavras do autor sobre elas. Há também recursos gramaticais, como a utilização de certos tipos ou modos verbais, acréscimos de frases verbais ou modificadores, uso de discurso direto ou indireto, etc.

Apesar de a autora considerar a possibilidade de as crianças terem dificuldades na livre expressão lingüística de seus sentimentos, e, assim, realmente não poderem apresentar em seus textos referências aos estados emocionais das personagens, esta categoria será levada em consideração, visto que o subjetivismo, isto é, a presença de informações a respeito dos pensamentos e sentimentos das

personagens poderá ser feito através do uso da citação, discurso direto, pela “própria boca das personagens”. Diz a autora que

ao colocar na boca das personagens suas intenções e reflexões, a criança recorre a formas mediadoras; em vez de ‘escrever’ o que sentem, ela nos conta o que elas dizem. É provável que, com a idade e uma maior experiência leitora e/ou atividades específicas a esse respeito possamos observar uma diminuição no uso da citação e um aumento de outros recursos de subjetivismo. (op. cit., p. 87)

2.3.2.4 Os acontecimentos e sua interpretação

A quarta e última categoria proposta por Landsmann (op. cit.) trata da forma como a criança interpreta os fatos de uma narrativa ouvida ou lida por ela.

Sobre os acontecimentos narrados sempre se superpõe o plano e a organização do que o ouvinte do relato sabe ou viveu. É como se aquilo que está sendo ouvido fosse “filtrado” pelo ouvinte, o que se evidencia tanto no que ele deixa de dizer quanto no que ele acrescenta ou transforma em relação ao texto de referência. No entanto, espera-se que a criança mantenha os “pontos-chave” do conteúdo da narrativa, ou seja, os momentos no enredo de maior importância. Quando algum desses pontos-chave é esquecido ou alterado, a narrativa parafraseada fica empobrecida

Dentre as principais modificações, estão as inferências. Elas podem ocasionar mudanças no texto, mas mudanças razoáveis, deduções feitas a partir de informações textuais, completadas por informações extratextuais.

Já as tergiversações locais são mudanças mais profundas, que afetam localmente a estrutura narrativa sem, no entanto, alterar seu sentido geral. As transformações mais radicais, que interferem profundamente na estrutura narrativa e alteram completamente seu sentido são as tergiversações generalizadas.

Dificuldades na interpretação, por parte do aluno, dos acontecimentos lidos/ouvidos seriam a possível causa dos esquecimentos e alterações mais profundas.

Dessa forma, quando há dificuldades na interpretação dos acontecimentos e conseqüentes modificações profundas na estrutura da narrativa, os textos são

considerados empobrecidos, pois são outro indício de que o texto é controlado localmente (ou *microestruturalmente*).

A falta de controle macroestrutural do texto não permite que a criança perceba o que uma mudança realizada, aparentemente insignificante, poderá acarretar no sentido global.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente será descrita a metodologia da pesquisa com uma caracterização da amostra e a forma de coleta dos dados, a seguir, apresentação dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, as categorias de análise adotadas serão explicitadas.

A análise longitudinal que será apresentada buscou focalizar prioritariamente a influência do processo de escolarização na escrita de textos narrativos ao longo do ensino fundamental, isto é, se ao longo da escolarização os sujeitos se apropriaram dos recursos analisados, o que seria considerado 'evolução'. Para isso, foram analisados textos coletados durante as quatro primeiras séries e na oitava série do ensino fundamental.

3.1 A amostra

A amostra utilizada neste trabalho é constituída por textos coletados em oficinas de produção textual, realizadas em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal do município de Pelotas, RS, durante os anos de 2001 a 2004 e no ano de 2008. A escola localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade e atende alunos da pré-escola à oitava série.

Para constituir a amostra, foram utilizados quarenta e um textos narrativos de cinco alunos, coletados em dez oficinas de produção textual, realizadas durante as quatro primeiras séries iniciais, e catorze textos coletados em três oficinas realizadas na oitava série do ensino fundamental, totalizando cinqüenta e cinco textos.

Para selecionar os sujeitos participantes, foram determinados alguns critérios, explicitados e justificados abaixo:

- Ter cursado todo o ensino fundamental na mesma escola pesquisada – a fim de estabelecer regularidade no tipo de instrução recebida pelos alunos, os

quais freqüentaram a mesma turma ou tiveram professores que seguiam as mesmas metodologias e bases pedagógicas, evitando, assim, diferenças significativas de conteúdos, abordagens pedagógicas, etc.

- Ter participado de, pelo menos, 60% das coletas realizadas e de, pelo menos, uma coleta em cada série – a fim de ter um número significativo do contínuo de textos produzidos por cada aluno.
- Não ter sido reprovado – a fim de que as reprovações não sejam interpretadas como sendo a causa provável de determinado desempenho na produção textual.
- Estar cursando a 8ª série no ano de 2008 – a fim de que se pudesse obter amostra do último ano do ensino fundamental, tornando possível uma análise longitudinal.

Além desses critérios, foram levados em contas os diferentes estágios de letramento em que os alunos poderiam se encontrar. Assim, os textos foram divididos em três grupos, conforme a série em que foram produzidos:

Grupo 1 – Os textos pertencentes a este grupo são aqueles produzidos nas coletas 1a, 1b, 2, 3 e 4, ou seja, quando os sujeitos cursavam a primeira e a segunda série. Como nem todos os sujeitos participaram de todas as coletas, o total de textos deste grupo é de vinte e um textos.

Grupo 2 – Os textos pertencentes a este grupo são aqueles produzidos nas coletas 5, 6, 7, 8, 9 e 10, realizadas durante a terceira e a quarta série. Da mesma forma que no grupo 1, nem todos os sujeitos participaram de todas as coletas. Assim, neste grupo há um total de vinte textos.

Grupo 3 – Os textos pertencentes ao grupo 3 são aqueles produzidos nas coletas 11, 12 e 13, na oitava série. Assim como nos dois grupos anteriores, nem todos os sujeitos participaram de todas as coletas, por isso, há catorze textos no total.

Conforme dito anteriormente, todos os textos foram coletados a fim de formarem parte de um banco de textos e foram produzidos durante oficinas realizadas por estudantes do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (coletas 1 a 10) e pela professora titular da turma (coletas 11 a 13).

Abaixo, o quadro com o número de textos dos participantes, por coleta, grupo, série e ano (tab. 1). Os quadrículos marcados com “X” indicam as coletas das quais cada um participou:

Tabela 1 – Textos produzidos, por sujeito, coleta, grupo, série e ano

SUJEITOS	COLETAS													Número de textos				
	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3							
	1ª série 2001			2ª série 2002		3ª série 2003			4ª série 2004			8ª série 2008						
	1 ⁴ a	1b	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	TOTAL
A	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	5	3	3	11	
B	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X	X	5	3	3	11
C	X	X		X	X		X	X	X	X			X	X	4	4	2	10
D	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	3	6	3	12
E	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	4	4	3	11
															21	20	14	55

3.1.1 Coleta de dados

Os dados foram analisados a partir da amostra, composta por textos pertencentes ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, coletados por meio de oficinas de produção textual.

Tal banco de textos é constituído, em sua maioria, por produções escritas de crianças de primeira a quarta série de uma escola pública e uma particular e foi criado para auxiliar no desenvolvimento de investigações que analisem tanto a interferência da oralidade na produção escrita como aspectos relativos ao texto, às representações simbólicas e ao discurso.

⁴ Na primeira coleta realizada, foram apresentadas duas propostas de produção textual, motivo pelo qual temos coletas 1ª e 1b.

Inicialmente, as oficinas foram feitas com crianças que então cursavam de primeira à quarta série, entre os anos de 2001 e 2004, num total de dez coletas. Do total de textos coletados nessa etapa, foram selecionados quarenta e um, isto é, todos aqueles produzidos pelos sujeitos pesquisados, sendo:

Coletas 1a, 1b e 2 – 2001 – 13 textos

Coletas 3 e 4 – 2002 – 8 textos

Coletas 5, 6, e 7 – 2003 – 8 textos

Coletas 8, 9 e 10 – 2004 – 12 textos

Posteriormente, em 2008, foi realizada uma segunda etapa de coletas, quando então os sujeitos pesquisados cursavam a oitava série.

O objetivo desta nova etapa foi acrescentar à amostra textos produzidos ao final do ensino fundamental, a fim de que se pudessem analisar as diferenças ocorridas na escrita. Assim, de posse de textos de primeira, segunda, terceira, quarta e oitava série fez-se possível uma análise longitudinal referente às características das produções dos sujeitos.

Foram realizadas, na segunda etapa, três oficinas de produção textual, sendo uma organizada e aplicada por alunas bolsistas do projeto de pesquisa “Aquisição da escrita: ortografia”, desenvolvido na (FaE – UFPel), e as outras duas pela professora de Língua Portuguesa titular da turma. Os textos selecionados nessas três coletas de 2008 somam catorze textos.

A amostra fica assim constituída:

TOTAL: Etapa 1 – 41 textos

+ Etapa 2 – 14 textos

55 textos

A coleta de dados para a pesquisa foi feita a partir da análise dos textos que compunham a amostra, além de uma análise documental do desempenho escolar dos sujeitos, a fim de obtermos informações acerca de eventuais dificuldades na aprendizagem enfrentadas por eles ao longo do ensino fundamental. A análise documental, no entanto, mostrou-se desnecessária, já que a escola possui o parecer descritivo como forma de avaliação, arquivando apenas informações de aprovação ou reprovação, sem maiores detalhes.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são cinco alunos da escola citada, que aqui serão chamados apenas de sujeitos A, B, C, D e E. No ano de 2001, quando começaram as coletas para o Banco de Dados de Aquisição da Escrita na referida escola, esses sujeitos cursavam a primeira série do ensino fundamental.

Conforme critérios apresentados anteriormente, os sujeitos não poderiam ter sido reprovados, o que significa que nas coletas subseqüentes, realizadas em 2002, 2003, 2004 e 2008, os sujeitos freqüentavam a segunda, a terceira, a quarta e a oitava séries, respectivamente.

Para fins de análise, foram selecionados todos os textos coletados desses alunos. Apesar de todos os estudantes das turmas onde se realizavam as oficinas produzirem os textos propostos, apenas cinco atenderam aos critérios estabelecidos.

Sujeito A

O sujeito A é uma menina. Ela produziu cinco textos do grupo 1, três do grupo 2 e três do grupo 3, tendo participado de todas as coletas realizadas na primeira, na segunda e na oitava série. Também participou de uma das três coletas realizadas na terceira série e de duas das três realizadas na quarta série.

Sujeito B

O sujeito B é também uma menina. Ela produziu cinco textos do grupo 1, três do grupo 2 e três do grupo 3; participou de todas as coletas realizadas na primeira, na segunda e na oitava série. Também participou de uma das três coletas realizadas na terceira série e de duas das três realizadas na quarta série.

Sujeito C

O sujeito C também é uma menina. Ela produziu quatro textos do grupo 1, quatro do grupo 2 e dois do grupo 3, tendo participado de uma das duas coletas realizadas na primeira série, de todas as coletas realizadas na segunda série, de duas das três realizadas na terceira série, de duas das três realizadas na quarta série e também de duas das três realizadas na oitava série.

Sujeito D

O sujeito D é uma menina. É a aluna de quem há maior número de textos: ela produziu três textos do grupo 1, seis do grupo 2 e três do grupo 3; participou de todas as coletas realizadas, exceto da segunda coleta, realizada na primeira série.

Sujeito E

O sujeito E é o único menino participante.. Ele produziu quatro textos do grupo 1, quatro também no grupo 2 e três no grupo 3; participou de todas as coletas realizadas na primeira, quarta e oitava série, além de uma das duas coletas realizadas na segunda série e de uma das três realizadas na terceira série.

3.3 Categorias de análise

As categorias de análise estabelecidas para esta pesquisa foram:

CATEGORIA 1- o uso de determinados mecanismos de coesão referencial, como a elipse, os pronomes possessivos e demonstrativos, os artigos e algumas formas lexicais, conforme proposta de Koch (2005 e 2007) e Koch & Travaglia (2007 e 2007 a), explicitada no item 2.3.1.2.

CATEGORIA 2 - a qualidade das narrativas infantis sob o ponto de vista das características propostas por Landsmann (1995): *o dizer e o dito, presença ou ausência do narrador, os personagens e suas motivações e inferências e tergiversações*, conforme apresentadas na seção 2.3.2.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos a partir da amostra, por categoria de análise. Primeiramente, os dados referentes à Categoria 1: o uso de determinados mecanismos de coesão referencial, como a elipse, os pronomes possessivos e demonstrativos, os artigos e algumas formas lexicais; a seguir, os dados referentes à Categoria 2: a qualidade das narrativas infantis sob o ponto de vista das características propostas por Landsmann (1995): *o dizer e o dito, presença ou ausência do narrador, os personagens e suas motivações e inferências e tergiversações*.

4.1 Descrição e análise dos dados da Categoria I – A coesão referencial

A coesão referencial, conforme já explicitado no item 2.3.1.1, pode ser feita através das Formas Gramaticais (livres ou presas) e através das Formas Lexicais.

Devido ao grande número de possibilidades de referenciação compreendidas nesses dois tipos, foram selecionadas para análise seis possibilidades do tipo gramatical (três livres e três presas) e duas do tipo lexical, a saber:

a) Formas gramaticais

- **Livres:** *Elipses* e os Pronomes Substantivos *Demonstrativos* (variáveis - este, esse, aquele e invariáveis - isto, isso, aquilo, tal, o mesmo e flexões) e *Possessivos* (meu, teu, seu, nosso, vosso, dele e flexões).
- **Presas:** *Artigos* (definidos e indefinidos) e os Pronomes Adjetivos *Demonstrativos* (este, esse, aquele, tal e flexões) e *Possessivos* (meu, teu, seu, nosso, vosso, dele e flexões)

b) Formas Lexicais

Expressões sinônimas ou quase sinônimas e Expressões ou grupos nominais definidos.

Inicialmente, serão apresentados os dados obtidos da análise das Formas Gramaticais **Livres** e **Presas** e, a seguir, das Formas Lexicais.

4.1.1 Formas gramaticais livres

4.1.1.1 A elipse

Conforme explicitado anteriormente, as *formas gramaticais livres* são aquelas que não acompanham um nome dentro do grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão anafórica ou catafórica. A elipse é uma dessas formas e consiste em suprimir um termo, oração ou mesmo parágrafo, retomando-o implicitamente.

Pode parecer, à primeira vista, que a elipse (representada aqui por $\emptyset$) é um modo “estranho” de fazer remissão a um constituinte do universo textual; afinal, como a omissão, a supressão de algo pode estabelecer relação de sentido entre elementos do texto?

Apesar da aparente estranheza, a elipse é uma forma bastante recorrente de coesão e consiste, segundo Koch (2007), na pressuposição, na omissão de um termo, oração ou enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto, isto é, evita-se a repetição desnecessária, mas garante-se o sentido. O caso mais simples e comum de elipse, de acordo com a Gramática de Usos (NEVES, 2000), é o do termo que corresponde a sujeito da oração.

Na análise feita nos textos que compõem a amostra observamos se as elipses foram adequadamente realizadas, ou seja, se eram necessárias para evitar a repetição de termos, se o sentido foi facilmente recuperado, se houve ou não surgimento de ambigüidades e se a elipse era o melhor recurso coesivo no contexto em questão.

Tal análise apresentou os dados descritos abaixo, organizados conforme os grupos já estabelecidos.

I. Textos do Grupo 1

De acordo com o que foi dito anteriormente, os textos pertencentes a este grupo são aqueles produzidos nas coletas 1a, 1b, 2, 3 e 4, num total de vinte e um textos.

O número de elipses realizadas corretamente foi de 2,14 por texto, em média, o que significa dizer que, nesses vinte e um textos, o número total de elipses foi de 45. Destas, 37 delas (82,23%) ocorreram na posição de sujeito, isto é, os alunos realizam o básico, sem uma maior complexidade lingüística. Os demais 8 casos, 17,78%, ocorreram também em outra posição bastante comum: a de complementos verbais.

Em relação à qualidade das elipses, entende-se por *correto* utilizá-las a fim de evitar a repetição desnecessária de termos, desde que este se mostre o melhor recurso coesivo no contexto em questão e não provoque o surgimento de ambigüidades ou incoerências. Além dessa condição, o sentido do termo suprimido deve ser facilmente recuperável, sem trazer prejuízos à compreensão do texto.

Abaixo, tab. 2 contendo o número de elipses corretamente realizadas, bem como a posição onde ocorreram, por sujeitos.

Tabela 2 – Posição e número de ocorrências de elipses no grupo 1.

SUJEITOS	Nº DE TEXTOS NESTE GRUPO	Nº DE ELIPSES REALIZADAS	MÉDIA DE ELIPSES, POR TEXTO	TERMO ELÍPTICO	
				SUJEITO	COMPLEMEN- TO VERBAL
SUJEITO A	5	12	2,4	12	-
SUJEITO B	5	18	3,6	14	4
SUJEITO C	4	3	0,75	1	2
SUJEITO D	3	2	0,67	1	1
SUJEITO E	4	10	2,5	9	1
TOTAL	21	45	2,14	37	8

Sobre a qualidade das elipses, a análise dos dados mostra que já desde as primeiras produções os alunos a utilizam adequadamente, a fim de evitar repetições desnecessárias de termos. Em alguns contextos, no entanto, esse recurso foi utilizado mesmo sem ser a melhor opção, e em outros contextos, seu uso era desejável, os sujeitos poderiam tê-la utilizado e não o fizeram.

Aqui são apresentados dois exemplos, ambos do sujeito A⁵: o primeiro, de um caso em que a elipse foi utilizada e não se mostrou o melhor recurso coesivo, e o segundo, onde não foi utilizada apesar de o contexto apontar para seu uso como a melhor alternativa de coesão:

1. “Fui no jardim e arranquei uma flor e dei (Ø) para minha irmã.”

A pronominalização, neste contexto, teria sido uma melhor opção:

“Fui no jardim e arranquei uma flor e dei-a para minha irmã.”

2. “- O que você dá de comida para Mimosa?

-Eu dou para ela leite, ração e água.

A paciata [veterinária] falou:

- Continue dando ração, água e leite *para Mimosa*, mas dê comida para ela na hora certa.”

O sujeito A poderia ter deixado elíptico o objeto indireto da primeira oração (para Mimosa), no último período, já que, além de o sentido ser facilmente recuperado graças ao contexto anterior, *para Mimosa* se repete duas vezes no trecho. Com essa elipse, o período ficaria mais enxuto:

“- Continue dando ração, água e leite (Ø), mas dê comida para ela na hora certa.”

Observa-se que os sujeitos C e D quase não utilizaram a elipse como forma de coesão, embora alguns contextos lhes permitissem isso. Percebe-se que tais sujeitos têm pouco domínio desse recurso, visto que sua ocorrência é bastante menos freqüente do que nos textos dos demais sujeitos.

A seguir, alguns exemplos das elipses que foram realizadas corretamente nos textos deste grupo e também exemplos de outras que poderiam ter sido realizadas (mas não o foram):

⁵ Todos os textos foram transcritos segundo a ortografia vigente.

Sujeito A

No trecho a seguir, extraído da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”, o Ø faz remissão a ‘dentes grandes’ e corresponde ao sujeito da oração.

“- Que dentes mais grandes você tem! E o lobo disse:

- (Ø) São para te comer melhor!”

Sujeito B

Neste exemplo, extraído também da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”, a elipse ocorreu no termo equivalente a complemento do verbo IR, subentendendo-se ‘à casa da vovó’.

“De repente, apareceu o lobo e mandou Chapeuzinho ir (Ø) pelo caminho mais curto.”

Sujeito C

A elipse do complemento do verbo GOSTAR deixa subentendido o fato ocorrido anteriormente à ação em questão, podendo ser interpretado como ‘da atitude de seus empregados’ ou ‘da greve’:

“Um dia eles resolveram fazer uma greve e a urso Carlene não gostou e mandou eles voltarem para a casa dela.”

Aqui, um exemplo (retirado do mesmo texto do exemplo anterior) de elipse que poderia ter sido realizada para evitar a repetição do sujeito *ela*. O sujeito escreveu:

“Em uma casa lá no campo vivia uma urso, ela era muito rica, ela tinha milhares de empregados...”

Com a elipse sugerida, o texto ficaria menos repetitivo:

“Em uma casa lá no campo vivia uma urso, ela era muito rica, (Ø) tinha milhares de empregados...”

Sujeito D

O exemplo abaixo mostra uma elipse do sujeito da oração, onde o termo subentendido é ‘elas’.

“... a prima arrumou as malas e (Ø) foram logo.”

O mesmo aluno, no entanto, poderia ter evitado a repetição do sujeito ‘elas’ e feito elipse no período abaixo:

“*Ela* ia fazer uma festa para as bruxas, *ela* se lembrou da sua prima que morava longe, então ela pensou em ir pessoalmente para convidar a prima...”

Sujeito E

O complemento do verbo BOTAR está elíptico, subentendendo-se o termo ‘a música’.

“... o resto das bruxas escutaram uma música muito irada porque a Cuca botou (Ø).”

II. Textos do Grupo 2

Os textos pertencentes a este grupo são aqueles produzidos nas coletas 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Há um total de vinte textos.

Como são textos de 3ª e 4ª séries, há um aumento na quantidade e, principalmente, na qualidade de elipses, visto que nesta etapa da escolarização, a criança já apresenta um conhecimento maior sobre a língua.

Os sujeitos não apenas fazem elipses sujeitos e complementos verbais, mas passam também a fazê-las em outros termos da oração. Além da variedade, há aumento significativo na quantidade de elipses realizadas em relação ao grupo anterior, que era de 2,14 por texto e passou para 7,45 por texto, em média.

Assim como no grupo anterior, os sujeitos deixaram de utilizar a elipse em alguns dos casos onde seu uso seria conveniente, quer para evitar a repetição, quer por adequar-se melhor do que outros recursos coesivos; na maioria dos contextos, no entanto, os sujeitos a utilizaram adequadamente.

No total, ocorreram 149 elipses nos vinte textos do grupo.

Dos 149 casos,

- ♦ 117 deles são de elipse do sujeito (78,52%);
- ♦ 26 são de elipse do complemento verbal (17,44%);
- ♦ 1 é de elipse do complemento nominal (0,67%);
- ♦ 2 são de elipse do adjunto adverbial/adnominal (1,35%);
- ♦ 3 são de elipse do verbo(2,02%).

Abaixo, tab. 3 contendo o número de elipses, bem como a posição onde ocorreram, por sujeito.

Tabela 3 – Posição e número de ocorrências de elipses no grupo 2

SUJEITOS	Nº DE TEXTOS NESTE GRUPO	Nº DE ELIPSES REALIZADAS	MÉDIA DE ELIPSES, POR TEXTO	TERMO ELÍPTICO			
				SUJEITO	COMPLEMENTO verbal/nominal	ADJUNTO adnominal/adverbial	VERBO
SUJEITO A	3	15	5	15	-	-	-
SUJEITO B	3	24	8	21	3	-	-
SUJEITO C	6	28	4,67	21	7	-	-
SUJEITO D	4	48	12	37	8	1	2
SUJEITO E	4	34	8,5	21	11	1	1
TOTAL	20	149	7,45	115	29	2	3

Observando a tabela, percebe-se que o sujeito D foi quem mais utilizou a elipse nos textos deste grupo, com 12 ocorrências por texto, em média. Tal fato pode sugerir que ele passou a dominar este recurso, já que o número de elipses realizadas por ele no grupo anterior era de apenas 0,67 por texto, enquanto que neste grupo, o número corresponde a aproximadamente o triplo daquelas realizadas pelo sujeito C.

Mesmo assim, apesar do número elevado de casos de elipses que realiza, o sujeito D repete exaustivamente o sujeito 'ele' em um de seus textos:

“(...) *e/le* era soldado, mas em um bombardeio, *e/le* perdeu as calças e nem percebeu, *e/le* ficou muito tempo sem as calças, um dia *e/le* foi em uma loja para botar a outra, *e/le* percebeu que *e/le* estava há muitos dias sem as calças, *e/le* percebeu que já tinha se acostumado a ficar sem calças (...)”

A seguir, alguns exemplos das elipses realizadas.

Sujeito A

Todas as ocorrências de elipse neste grupo foram do termo correspondente ao sujeito da oração. No trecho a seguir, o Ø faz remissão a 'eu'.

“Depois, eu saí dali. (Ø) Entrei no condomínio onde eu morava ...”

Sujeito B

Neste exemplo, o Ø corresponde à elipse do complemento do verbo FAZER, isto é, ao termo 'feitiço'.

“... a menina pediu que a bruxa fizesse um feitiço em seu lápis (...). A professora ia pedir para ela trocar os lápis, mas a bruxa tinha feito (Ø) em todos os lápis...”

Sujeito C

Neste exemplo, vemos também a elipse do termo correspondente ao sujeito da oração, onde o Ø equivale a 'os inimigos'.

“Mas quando os inimigos deles descobriram onde eles estavam escondidos na trincheira, (Ø) atacaram e foram poucos os sobreviventes.”

Sujeito D

O exemplo abaixo mostra uma elipse de adjunto adverbial, sujeito e verbo, onde os termos subentendidos são 'da cintura', 'ela' e 'é', respectivamente.

“Era uma vez uma gata que era metade gata, metade coelha, da cintura para cima ela é gata e (Ø) pra baixo (Ø) (Ø) coelha.”

Sujeito E

Aqui, temos a elipse de dois termos equivalentes a complementos verbais: o primeiro (Ø) corresponde a 'de boazinha', complemento do verbo FINGIR, e o segundo (Ø) corresponde a 'o lugar de rainha', complemento do verbo CONSEGUIR.

“O agente disfarçado de soldado conseguiu descobrir a morte da rainha, a princesa se fingia de boazinha para ela pegar o lugar da mãe (...).

- Como 2 e 2 são 4 você se fingiu (Ø) e conseguiu (Ø), mas agora você vai para a cadeia.”

III. Textos do Grupo 3

Os textos pertencentes ao grupo 3 são aqueles produzidos nas coletas 11, 12 e 13, realizadas na 8ª série. Há catorze textos no total.

O número de elipses realizadas neste grupo foi de 189, isto é, quase o dobro do grupo anterior: 13,5 casos por texto, em média. No entanto, tal aumento não significa que os sujeitos passaram ter um controle mais amplo da estrutura narrativa ou dos usos de estruturas lingüísticas mais complexas, mas sugere que eles passaram a utilizar mais amplamente a elipse como recurso coesivo, visto que a realizaram adequadamente em praticamente todos os contextos em que ela seria desejável.

Conforme podemos ver abaixo, o grande número de elipses deve-se principalmente ao aumento dos casos na posição de sujeito, superando, inclusive, o número de casos do grupo 1:

- ♦ 157 elipses ocorreram na posição de sujeito (83,07%);
- ♦ 15 ocorreram na posição de complementos verbais (7,94%);
- ♦ 13 ocorreram na posição de verbos (6,89%);
- ♦ 3 ocorreram na posição de adjunto adverbial/adnominal (1,57%);
- ♦ 1 ocorreu na posição complemento nominal (0,53%).

A seguir, tab. 4 contendo o número de elipses, bem como a posição onde ocorreram, por sujeito.

Tabela 4 – Posição e número de ocorrências de elipses no grupo 3

SUJEITOS	Nº DE TEXTOS NESTE GRUPO	Nº DE ELIPSES REALIZADAS	MÉDIA DE ELIPSES, POR TEXTO	TERMO ELÍPTICO			
				SUJEITO	COMPLEMENTO verbal/nominal	ADJUNTO adnominal/adverbial	VERBO
SUJEITO A	3	43	14,34	37	1	-	5
SUJEITO B	3	55	18,34	43	8	1	3
SUJEITO C	2	11	5,5	9	2	-	-
SUJEITO D	3	35	11,67	28	3	1	3
SUJEITO E	3	45	15	40	2	1	2
TOTAL	14	189	13,5	157	16	3	13

A seguir, alguns exemplos das elipses realizadas.

Sujeito A

No trecho abaixo, extraído da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”, o Ø faz remissão ao verbo ‘é’.

“- Por que essa boca (Ø) tão grande?”

Sujeito B

Neste exemplo, também extraído do conto Chapeuzinho Vermelho, a elipse ocorreu no termo equivalente a complemento do nome DESCONFIADA, subentendendo-se ‘com a informação do lobo’.

“... o lobo falou que pela floresta era bem mais perto (...). Chapeuzinho ficou meio desconfiada (Ø), mas acabou indo pela floresta.”

Sujeito C

A elipse de sujeito, mostrada no exemplo a seguir, subentende o termo ‘Edmond’.

“Ao ir procurar o tesouro, (Ø) não o encontrou, então, Edmond ficou muito triste.”

Sujeito D

Neste exemplo, o Ø corresponde ao adjunto adverbial de lugar do verbo TIROU, subentendendo-se ‘de dentro do lobo’.

“O homem abriu o lobo e tirou a vovó (Ø) e encheu a barriga do malvado de pedras.”

Sujeito E

No exemplo a seguir, ocorreu elipse do sujeito e o termo subentendido é ‘Nós’.

“Ele foi em busca do tesouro com minha ajuda na Ilha de Monte Cristo. (Ø)
Fomos muito bem sucedidos.”

Seria desejável que, ao final do ensino fundamental, os alunos fossem capazes de reconhecer, utilizar e explorar vários dos recursos coesivos que a língua oferece, de acordo com a intenção comunicativa. No entanto, vimos que, em suas produções, a maioria dos sujeitos não é capaz de ir muito além do recurso básico que é a elipse do sujeito.

Não obstante, a partir dos casos analisados e exemplos apresentados acima, podemos dizer que houve uma evolução no que diz respeito ao uso desse recurso coesivo, mesmo na função de sujeito, pois nos primeiros textos, apenas o sujeito da segunda oração, quando idêntico ao da primeira, era elipsado pelos alunos: a elipse era sempre *anafórica*. Nos textos do grupo 3, como pudemos ver no exemplo do sujeito C, há elipse *catafórica*, o que parece ser, pela pouca frequência com que ocorre, uma forma mais complexa que a anafórica.

Do primeiro ao último texto, percebe-se que, gradativamente, os sujeitos passaram a ter um controle maior da elipse como mecanismo de coesão textual: o uso em contextos onde são corretamente empregadas e onde são desejáveis amplia-se, e os contextos onde não eram corretamente empregadas ou eram omitidas praticamente extinguem-se.

4.1.1.2 Os pronomes substantivos demonstrativos

De acordo com Antunes (2009), a grande função dos pronomes é a de assegurar a cadeia referencial do texto, isto é, funcionar como “nós” de ligação que garantem a reiteração e a continuidade que o texto exige.

Para observar o cumprimento de tal função, foi analisado se o uso dos pronomes substantivos demonstrativos e possessivos é feito de maneira relevante, clara e precisa pelos sujeitos.

Quando mal utilizados, os pronomes podem prejudicar a compreensão, a coerência do texto, como no caso de haver mais de um grupo nominal que se encaixe nas condições de concordância do pronome, tornando-se potencial elemento de referência e, portanto, de ambigüidade textual.

Primeiramente, o uso de pronomes substantivos demonstrativos como formas de referência pode se dar tanto com os variáveis (este e aqueles, por exemplo) quanto com os invariáveis (isto e aquilo, por exemplo). A diferença no emprego encontra-se no fato de as formas variáveis concordarem em gênero e número com o elemento de referência, enquanto que as invariáveis remetem, geralmente, a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior.

Na amostra pesquisada, o uso desse recurso é bastante restrito, conforme apresentado a seguir.

I. Textos do Grupo 1

Neste grupo, temos apenas duas ocorrências de referência por pronomes demonstrativos, uma realizada pelo sujeito B e outra pelo sujeito C. Ambas foram do tipo variável, não tendo sido observada nenhuma ocorrência de referência por pronomes demonstrativos do tipo invariável.

Sujeito B: “– Vamos dançar esta?”

Sujeito C: “Elas fizeram muitas mágicas. Essa é uma das mágicas: pelo dito e pelo não dito, você vai virar cocô de cabrito!”



Também foram observadas algumas situações onde poderiam ter sido empregados tais pronomes, mas não o foram, como por exemplo, o trecho abaixo, extraído de um texto do sujeito A:

“- O que você dá de comida para Mimosa?

- Eu dou para ela leite, ração e água.

A paciata [*veterinária*] falou:

- Continue dando ração, água e leite para Mimosa, mas dê comida para ela na hora certa.” – “ - *Continue dando [isso, o mesmo] ração, água e leite para Mimosa, mas dê comida para ela na hora certa.*”

Um outro exemplo, do sujeito E, onde poderia ter sido utilizado o pronome este:

“(...) a menina encontrou muitas flores e foi muito tranqüilo, e encontrou o lobo e o lobo foi correndo para a casa da vovó.” – “(…) *a menina encontrou muitas flores e foi muito tranqüilo, e encontrou o lobo e [este] e-lobo foi correndo para a casa da vovó.*”

Percebemos que este recurso coesivo poderia ter sido mais bem explorado. Em alguns textos, os pronomes adjetivos poderiam ter sido empregados, mas os sujeitos não o fizeram, sugerindo que ainda não tem suficiente familiaridade com seu uso e não o dominam.

Nos casos acima, por exemplo, se os pronomes sugeridos tivessem sido utilizados, os textos ficariam menos repetitivos, mais elaborados, enfim, mais adequados do ponto de vista da coesão.

II. Textos do Grupo 2

Assim como no grupo anterior, são poucas as ocorrências desse tipo de recurso, usados apenas pelos sujeitos B, D e E. Porém, ao contrário do ocorrido no grupo 1, as ocorrências foram de pronomes demonstrativos invariáveis.

Sujeito B: “(...) ele encontrou uma lâmpada mágica e fez um pedido. - Que porcaria de lâmpada, não fez nada do que eu queria!”

Sujeito D: "... eles começaram a namorar, e isso seguia a história."

Sujeito E: "Todos os homens ficam sem calças, e isso é como castigo."

Apesar do pouco emprego, foram observados outros contextos que permitiriam, dentre outros recursos, o uso de pronomes substantivos, como nos casos abaixo:

Sujeito B: "Eles ajudaram a polícia a encontrar o assassino que havia assassinado a Garbu." - "*Eles ajudaram a polícia a encontrar [aquele] o assassino que havia assassinado a Garbu.*"

Sujeito C: "Quando eles chegaram ao final do túnel, encontraram uma porta de ouro maciço e eles viram que era o purgatório." - "*Quando eles chegaram ao final do túnel, encontraram uma porta de ouro maciço e eles viram que [isso, esse] era o purgatório.*"

Sujeito D: "Era uma vez um cachorro que tinha o pelo verde. Seu dono ficou impressionado, vendeu todos, menos ele." - "*Era uma vez um cachorro que tinha o pelo verde. Seu dono ficou impressionado [com isso], vendeu todos, menos ele.*"

Sujeito E: "(...) a princesa se fingia de boazinha para pegar o lugar da mãe, a rainha. Agora que eu descobri, você vai deixar de ser rainha." - "*(...) a princesa se fingia de boazinha para pegar o lugar da mãe, a rainha. Agora que eu descobri [isso], você vai deixar de ser rainha.*"

III. Textos do Grupo 3

Os textos do grupo 3 são os que apresentam um maior número de ocorrências deste recurso de referência, tanto do tipo variável quanto invariável.

Os sujeitos A e E realizaram referência com pronomes dos dois tipos; os sujeitos B e C se utilizaram apenas do tipo variável e o sujeito D, apenas do tipo invariável.

Aqui, cabe fazermos uma observação sobre o uso de ‘o mesmo’ e suas flexões como forma de referência, no papel de pronome adjetivo demonstrativo.

De acordo com Neves (2003), é tradicionalmente condenado o uso de ‘o mesmo’ e flexões valendo por **ele, ela, eles, elas**, para fazer referência a alguma coisa ou pessoa já mencionada. Em tais casos, é recomendado o uso do pronome pessoal.

Em Neves (2000), a autora descreve o uso da palavra ‘mesmo’ com valor demonstrativo para reforçar a identidade, por exemplo, ‘Ela *mesma* não veio’, ou “indicador de identidade idêntica” (op. cit., p.492), por exemplo, ‘Jogou contra o *mesmo* time’.

Koch (2007, p. 41), no entanto, traz um entendimento diferente da questão, embora não cite explicitamente o caso; a autora apresenta o seguinte exemplo de uso do pronome: “Os candidatos foram convocados por edital. *Os mesmos* deverão apresentar-se munidos de documentos, até o dia 25.”

Conforme citado no capítulo 2, as bases teóricas definidas para esta pesquisa partem, entre outras, da concepção de Koch (2007) sobre a coesão. Assim, entendemos que deve ser considerado adequado o uso de ‘o mesmo’ com valor demonstrativo.

Alguns exemplos de ocorrências de pronomes substantivos demonstrativos:

Sujeito A: “Lindemberg seqüestrou sua ex-namorada Eloá e uma amiga da vítima, Naiara. Ele afirma que fez isso por amor.” - invariável

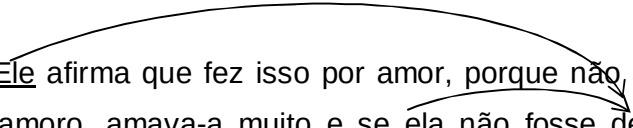
Sujeito B: “O que aconteceu comigo foi horrível. Agora estou aqui no céu e vou contar a minha história.” - invariável (O ‘O’ é catafórico: remete ao que o narrador vai contar.)

Sujeito C: “(...) ele e Jacobo voltaram e viram que todos que haviam feito parte da vida de Edmond estavam felizes e vivendo as suas vidas. Após isso, os dois resolveram que toda essa história de vingança era bobagem.” - invariável

Sujeito D: “Era uma vez uma linda menina que sempre estava com uma capa que tinha um chapeuzinho vermelho, por isso, assim a chamavam.” - invariável

II. Textos do Grupo 3

Sujeito A: “Ele afirma que fez isso por amor, porque não aceitava o fim do namoro, amava-a muito e se ela não fosse dele, não seria de mais ninguém.”



Vale ressaltar aqui que os únicos casos de ocorrência desse tipo de coesão são feitos com o uso de uma forma inexistente nos manuais tradicionais de gramática: o termo ‘dele’. Esse termo é formado pela junção da preposição *de* com o pronome pessoal de 3ª pessoa *ele*, podendo ocorrer também com os pronomes *ela*, *eles*, *elas*.

Tais expressões estabelecem relação possessiva da mesma forma que os pronomes possessivos propriamente ditos (*meu*, *teu*, *nosso*, *vosso*, *seu* e flexões), mas por serem típicas da língua falada, dificilmente são abordadas no trabalho formal em sala de aula, pelas razões de descontextualização do ensino, já citadas anteriormente.

Assim, pensamos que a pouca utilização deste recurso coesivo se deve ao seu caráter complexo aliado à falta de um trabalho sistemático contextualizado com a língua em uso.

4.1.2 Formas Gramaticais Presas

Foi explicitado anteriormente que as formas gramaticais presas são aquelas que acompanham um nome, concordando com ele em gênero e número, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) a ele dentro do grupo nominal. Em outras palavras, exercem a “função – artigo”.

As formas presas selecionadas para esta análise foram os artigos definidos e indefinidos e os pronomes adjetivos demonstrativos e possessivos.

4.1.2.1 Artigos definidos e indefinidos

O uso do artigo como formas remissivas deve seguir algumas regras. Uma delas, que será tomada como objeto desta análise, afirma que um referente introduzido por um artigo **definido** pode retomar outro também introduzido por artigo

definido, mas que um referente introduzido por artigo **indefinido** só pode ser retomado por uma forma remissiva introduzida por artigo **definido**, da seguinte forma:

def	def	indef	def
-----	-----	-------	-----

O artigo definido, de modo geral, funciona como *catafórico*, isto é, faz remissão a uma informação anterior a ele, enquanto que o artigo indefinido é anafórico, isto é, faz remissão a uma informação subsequente.

Os dados coletados na amostra foram os seguintes:

I. Textos do Grupo 1

Com exceção de E, todos os sujeitos utilizam o artigo definido para retomar uma informação anterior, introduzida por artigo indefinido. Abaixo, alguns exemplos.

Sujeito A: “Era uma vez uma menina que se chama Chapeuzinho Vermelho. (...) Um lobo muito safado disse: - Onde você vai? A menina respondeu: - Vou levar esse bolo para minha avó. O lobo, muito esperto, foi de helicóptero para chegar mais rápido.”

Sujeito B: “Era uma vez uma menina Chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia sua mãe disse: - Minha filha, leve uma cesta para sua avó. E pediu para a menina não falar com ninguém (...) na cesta havia flores e doces...”

II. Textos do Grupo 2

Neste grupo, apenas um sujeito (o sujeito A) não utilizou o artigo definido para fazer referência a um grupo nominal introduzido por artigo indefinido. As construções do sujeito A introduzidas por artigo indefinido ou não são retomadas ou o são sem o artigo definido. Vejamos alguns exemplos:

“Era uma vez um soldado que não usava calça porque ele foi para a guerra.” (termo retomado por pronome pessoal)

“(...) eu levantei e comecei a andar numa floresta, olhei e vi uma montanha. Depois eu saí dali.” (termos não são retomados)

Todos os demais utilizaram adequadamente este recurso.

Sujeito C: "... Começou a chover e ela se brigou em uma caverna. (...) ela se acordou e foi para o fundo da caverna e um urso atacou ela. De repente apareceu um castiçal e queimou o urso."

Sujeito D: "... ele estava triste, quando passou em um rio, ele encontrou o Mickey. (...) ele passou pela ponte, ele resvalou e caiu no rio."

III. Textos do Grupo 3

Assim como ocorrido no grupo 2, também neste grupo apenas um dos sujeito (o sujeito C) não utilizou o artigo definido como forma de remissão a um artigo indefinido.

Sujeito D: "Um caçador que passava por perto escutou o lobo roncando e entrou. A Chapeuzinho contou tudo ao caçador."

Sujeito E: "... levar até Marselha uma carta secreta que não podia ser vista nem mesmo por ele. Depois de levar a carta a Marselha deveria esperar, pois alguém o procuraria."

Como pudemos observar, desde as primeiras séries os sujeitos utilizam os artigos definidos e os indefinidos de maneira adequada para fazer remissão a outros elementos do texto.

4.1.2.2 Os pronomes adjetivos demonstrativos

Em toda a amostra, há poucas ocorrências deste tipo de recurso coesivo. Nos textos do grupo 1, apenas duas das ocorrências não estavam presentes na reescrita do conto "Chapeuzinho Vermelho", especificamente no trecho em que a menina pergunta ao lobo para quê esses olhos, dentes e orelhas tão grandes. Vejamos uma ocorrência que não estava nesse texto:

Sujeito A: "(...) uma bruxa que queria fazer uma festa e convidou sua prima. Essa prima veio de longe."

Nos textos do grupo 2 não há nenhuma ocorrência. No grupo 3, os sujeitos B, D e E utilizaram os pronomes adjetivos demonstrativos, mas minimamente, conforme podemos ver nos exemplos a seguir:

Sujeito B: “Conheci Lindemberg em uma festa (...) e nós acabamos voltando.
Nesse tempo, nós já devíamos ter brigado umas cinco vezes.”

Sujeito D: “A mãe mandou Chapeuzinho Vermelho levar uns doces para sua avó:
 - Leve estes doces para sua avó!”

Sujeito E: “Ele saiu correndo atrás da Chapeuzinho (...). Por ali vivia um caçador, que estranhou aquele movimento na casa.”

Há alguns contextos, nos três grupos, onde os sujeitos poderiam ter utilizados os pronomes adjetivos demonstrativos. Vejamos

Nos textos do grupo 1:

Sujeito D: “Na fazenda, Chico Bento se esquece de regar os feijões e se lembra e rega os feijões.” - “*Na fazenda, Chico Bento se esquece de regar os feijões e se lembra e rega [esses] os feijões.*”

Sujeito C: “Um homem tocava flauta para uma corda subir e depois ele levou a rede e amarrou a rede.” - “*Um homem tocava flauta para uma corda subir e depois ele levou a rede e amarrou [essa] ~~a~~ rede.*”

Nos textos do grupo 2:

Sujeito B: “A bruxa, que era muito boa com ela, atendeu o seu pedido e fez o lápis se mexer e deu uma surpresa: era que o lápis, além de se mexer, falava.” - “*A bruxa, que era muito boa com ela, atendeu o seu pedido e fez o lápis se mexer e deu uma surpresa: era que [aquele] ~~o~~ lápis, além de se mexer, falava.*”

Sujeito E: “Quando caiu uma chuvarada eu já estava longe do apartamento, fui para a casa da minha avó e esperei a chuvarada passar.” – “*Quando caiu uma chuvarada eu já estava longe do apartamento,*

fui para a casa da minha avó e esperei [aquela] a chuvarada passar.”

Nos textos do grupo 3:

Sujeito A: “Tudo poderia ter sido diferente se a polícia tivesse agido com mais profissionalismo.” - *“Tudo [isso] poderia ter sido diferente se a polícia tivesse agido com mais profissionalismo.”*

Conforme dito anteriormente nas referências teóricas desta pesquisa, a referência pode ser feita por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Os contextos em que os pronomes adjetivos demonstrativos ocorreram nos sugerem que este recurso é mais indicado quando se quer fazer referência a uma oração ou enunciado geralmente presente em um parágrafo anterior.

Para a criança, esse tipo de referenciação é mais complexa, visto que exige dela um maior controle macroestrutural, por relacionar entre si elementos nem sempre próximos no texto.

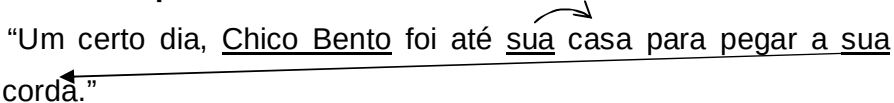
Assim, pela pouca ocorrência deste recurso coesivo, podemos supor que seu uso se trata de uma habilidade que não é adquirida pela criança sem que se faça um trabalho específico para esse fim.

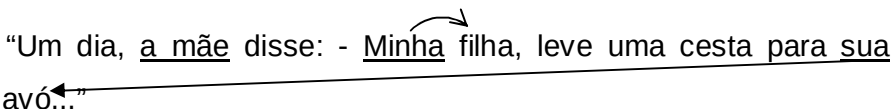
4.1.2.3 Os pronomes adjetivos possessivos

A partir da análise feita, verificamos que, ao contrário da coesão com pronomes adjetivos demonstrativos, este tipo de pronome é amplamente utilizado nas produções de nossos sujeitos.

Os exemplos são abundantes:

I. Textos do Grupo 1

Sujeito A: “Um certo dia, Chico Bento foi até sua casa para pegar a sua cordã.”


Sujeito B: “Um dia, a mãe disse: - Minha filha, leve uma cesta para sua avó...”


Sujeito C: “A urso Carlene não gostou e mandou eles voltarem para a casa dela, e eles responderam que não iriam até ela pagar o salário deles.”

Sujeito D: “Ela se lembrou de sua prima que morava longe.”

Sujeito E: “A bruxa se chama Cuca e ela convidou suas amigas bruxas, foi uma festa e tanto.”

II. Textos do Grupo 2

Sujeito A: “(...) arranquei uma flor e dei para minha irmã. Depois, minha irmã melhorou.”

Sujeito B: “Os colegas dele gostavam de chamar ele de ‘calça furada’, porque ele estava pelado e sua calça, rasgada.”

Sujeito C: “Por o inimigo dele ter devolvido as suas calças, ele poupou a vida déle.”

Sujeito D: “Ela era a única urso que reciclava na floresta (...). De papel ela fazia suas roupas, de plástico, seus óculos e seus lindos chapéus e de ferro suas lindas e belas bolsas.”

Sujeito E: “Minha avó me recebeu com cara de choro porque molhei a casa dela.”

III. Textos do Grupo 3

Sujeito A: “A garota explicou que sua avó estava doente e que sua mãe havia feito alguns doces para dar-lhe.”

Sujeito B: “Na nossa primeira briga, ele terminou comigo, (...) mas minha amiga Naiara já me animou ...”

Sujeito C: “(...) ele e Jacobo voltaram e perceberam que todos que haviam feito parte da vida de Edmond estavam felizes e vivendo a sua vida.”

Sujeito D: “Dias depois, a vida da jovem estaria em minhas mãos (...). E sentir que eu não poderia fazer nada realmente mexeu com meus sentimentos.”

Sujeito E: “(...) Edmond Dantes, atual Conde de Monte Cristo, que salvou minha vida. Em mim ele confiou para contar seus segredos.”

Conforme pudemos verificar, em todos os grupos de textos, todos os sujeitos utilizaram corretamente, em mais de uma ocasião, os pronomes adjetivos possessivos como recursos de coesão referencial, demonstrando habilidade e intimidade com o uso deste recurso desde as primeiras produções escritas.

4.1.3 Formas lexicais

As formas remissivas lexicais são aquelas que trazem instruções de conexão juntamente com um significado extensional, ou seja, designam referentes extralingüísticos. Serão analisados as *expressões ou grupos nominais definidos* (EGND) e as *expressões sinônimas ou quase-sinônimas* (ESQS).

Entende-se por *grupos nominais definidos* aqueles que exercem função remissiva, sendo introduzidos pelo artigo definido ou pronome demonstrativo e que, sem ser sinônimos, “ativam” propriedades ou características do elemento de referência que as precede no texto.

As *expressões sinônimas ou quase-sinônimas*, como indica o nome, são aquelas que representam um sinônimo do elemento de referência. Aqui, Koch (2007) inclui os *nomes genéricos*, isto é, expressões como *coisa, pessoa, fato, bicho, fenômenos*.

Os dados obtidos são descritos a seguir.

I. Textos do Grupo 1

Neste grupo de textos, apenas o sujeito B utilizou duas formas lexicais, sendo uma de cada tipo. Os demais sujeitos não utilizaram nenhuma das formas lexicais analisadas.

Abaixo, transcrição das duas formas lexicais encontradas no grupo:

EGND: “Era uma vez uma bruxa muito má e muito chata. (...) Dona Cuca inventou uma festa para seu aniversário.”

ESQS: “Era uma vez um búfalo chamado Dido. (...) ele era o bicho mais valioso que havia na fazenda.”

II. Textos do Grupo 2

Com exceção do sujeito A, todos os demais utilizaram alguma (ou ambas) das formas lexicais para fazer remissão, conforme apresentado nos exemplos a seguir:

Sujeito B: “Era um vez um homem chamado Branquelo. Ele era o soldado mais esquisito de todos.” (EGND)

Sujeito C: “Ela chamou seus pais e junto com eles, as duas menores. (...) Quando estavam voltando ~~para casa~~, apareceu um leão que comeu as duas pequenas.” (ESQS)

Sujeito D: “Ele era um soldado, mas em um bombardeio, ele perdeu as calças. (...) e assim acabou a história do soldado sem calças.” (EGND)

Sujeito E: “(...) o fato de o soldado estar sem calças é que na ilha todos os homens ficam sem calças. (EGND)

III. Textos do Grupo 3

Nos textos deste grupo, todos os sujeitos utilizaram, em todos seus textos, pelo menos uma das formas lexicais analisadas.

Sujeito A: “Lindemberg seqüestrou sua ex-namorada Eloá e uma amiga da vítima.” (EGND)

Sujeito B: “Um dia, eu, Naiara e mais dois amigos estávamos no meu apartamento fazendo um trabalho (...). Lindemberg liberou os dois garotos primeiro, ficando com nós duas como reféns.” (EGND)

Sujeito C: “(...) o ex-namorado de Eloá invadiu a casa. Dois amigos de Eloá foram libertados do cativelo ...” (EGND)

Sujeito D: “Aos poucos ele conseguiu se vingar de seu antigo amigo (...). Depois de um tempo, ele descobre que Albert Mondego, o suposto filho de Fernand, é seu filho e foi o motivo por Mercedes ter se casado com seu inimigo.” (ESQS)

O número total de formas lexicais utilizadas corretamente nos três grupos foi o seguinte (tab. 5):

Tabela 5 – Número de formas lexicais utilizadas nos três grupos

SUJEITOS	EGND			ESQS		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3
SUJEITO A	-	-	6	-	-	2
SUJEITO B	1	3	3	1	-	-
SUJEITO C	-	3	1	-	2	-
SUJEITO D	-	2	9	-	1	2
SUJEITO E	-	-	2	-	1	5
SUJEITOS	1	8	21	1	4	9

Percebe-se que houve evolução em relação ao emprego deste recurso coesivo. Se no grupo 1 o uso das formas lexicais restringiu-se a apenas um sujeito, ao longo da escolarização seu uso passou a ser progressivamente dominado pelos demais sujeitos.

4.2 Descrição dos dados da Categoria II - As características discursivas de Landsmann

4.2.1 O dizer e o dito

A primeira categoria proposta por Landsmann trata da coincidência ou não entre a ordem em que os fatos foram acontecendo e a ordem de apresentação desses fatos.

Há duas formas de apresentar os acontecimentos: ou eles são mencionados na ordem em que foram ocorrendo, ou eles são apresentados com avanços e/ou retrocessos, alterando essa ordem. A primeira forma é considerada uma das causas do empobrecimento do relato, já que as coisas vão sendo ditas à medida que são lembradas, sem muito controle macroestrutural. Para que os fatos sejam apresentados da segunda forma, sem coincidência entre a ordem do dizer e a do dito, um maior planejamento do texto é necessário.

I. Textos do Grupo 1

O empobrecimento do texto se dá quando há coincidência exaustiva entre a ordem dos acontecimentos narrados e a ordem da enunciação desses acontecimentos, sem retrocessos ou antecipações.

Tal empobrecimento se deve ao fato de que o controle seqüencial da criança sobre o texto ocorre apenas no nível da frase, sem planejamento da coerência no nível macroestrutural.

Em praticamente todos os textos deste grupo, especificamente dezenove dos vinte e um textos, houve exclusivamente coincidência entre a ordem do dizer e a do dito, conforme apresentado nos exemplos abaixo:

Sujeito B: “Um dia, apareceu um homem que queria cortar o búfalo, mas ele saiu correndo e encontrou o coelho entrando na casa.”

Sujeito C: “Um dia, eles resolveram fazer greve e a urso não gostou e mandou eles voltarem para a casa. Eles responderam que não.”

Sujeito D: “A prima arrumou as malas, forma logo. Passou um tempo e chegou o dia da festa.”

Os sujeitos A e E conseguiram alterar, em uma única ocasião, ordem do dizer com a do dito:

Sujeito A: “Um dia, Camila levou sua gata Mimosa na paciata [*pediatra, veterinária*]⁶. A paciata falou: - Você põe roupa nela? – Sim. Eu boto nela um vestido laranja com fita verde...”

Sujeito E: “As bruxas escutaram música porque a Cuca botou, era meio rock.”

II. Textos do Grupo 2

A coincidência entre a ordem do dizer e a do dito deu-se, neste grupo, na totalidade dos textos dos sujeitos A e B, como mostrado a seguir:

Sujeito A: “Eu cheguei na praia, tomei banho, depois me deitei na areia e comecei a olhar para o céu.”

Sujeito B: “No outro dia, estava frio e ele não podia ir ao quartel, mas obrigaram-no a ir e ele ficou vermelho.”

Não houve coincidência entre o dizer e o dito em apenas um trecho dos textos dos sujeitos C, D e E, conforme apresentado abaixo:

Sujeito C: “Ficaram tristes quando receberam a notícia de que seus entes queridos tinham falecido.”

Sujeito D: “Era uma vez um homem que não usava calças. Ele era soldado e em um bombardeio ele perdeu as calças e nem percebeu.”

Sujeito E: “O príncipe ressuscitava espíritos de seus guerreiros que já foram mortos em um incêndio.”

⁶ Pelo contexto, deduzimos que a palavra ‘paciata’ significa ‘pediatra’ ou ‘veterinária’.

III. Textos do Grupo 3

Neste grupo, há coincidência em todos os textos do sujeito A. Os demais sujeitos fizeram, em pelo menos uma ocasião, alguma inversão na ordem do dizer e do dito. Veja exemplos:

Sujeito B: “A mãe de Chapeuzinho chamou-a para levar doces para sua avó que tinha ficado doente.”

Sujeito C: “Eloá não resistiu, pois foi baleada na cabeça e na virilha.”

Sujeito D: “Edmond voltou para se vingar de Fernand, que o havia traído, e de Mercedes, que se casou com o traidor.”

Sujeito E: “Ele fugiu da prisão, mas antes, um padre lhe entregou um mapa do tesouro.”

É possível observar que, embora façam algumas antecipações ou retrocessos, a ordem de narrar os acontecimentos é a mesma em que eles ocorreram, isto é, em praticamente todos os textos dos três grupos há coincidência entre a ordem do dizer e do dito, o que demonstra pouco planejamento e pouco ou nenhum controle macroestrutural dos textos. Em razão disso, neste item os textos foram considerados pobres.

4.2.2 Presença/ausência do narrador

A presença do narrador é reconhecida na introdução e nas frases ou construções que cumprem as funções de avaliação, isto é, as descrições, detalhes e opiniões estão no texto indicando a presença de um narrador, já que servem para orientar o leitor. Esse tipo de construção, baseada no uso de modificadores verbais, indica o reconhecimento de um leitor em potencial e uma presença mais ativa do narrador sobre os fatos.

Na amostra analisada, há poucas ocorrências desse tipo de construção, o que demonstra que os sujeitos não têm muita habilidade de jogar textualmente com a presença/ ausência do narrador, conforme apresentado nos exemplos abaixo.

I. Textos do Grupo 1

Na produção dos textos deste grupo, os sujeitos não utilizaram as construções que evidenciam a presença do narrador, nem mesmo na introdução. As únicas passagens que nos permitem perceber a presença do narrador em textos deste grupo são a descrição da casa da bruxa, feita pelo sujeito C, e a descrição da festa, feita pelo sujeito E:

Sujeito C: “Era uma vez uma bruxa muito feia. Um dia, pediram a ela se podiam cortar um pedaço da casa dela e tiraram a frente. O cobertor dela tinha caveiras desenhadas e a cozinha era uma porcaria, a piscina tinha sapos dentro, ela tinha um armário cheio de coisas nojentas. Ela fazia muitas bruxarias. Um dia, ela convidou a prima para uma festa e elas comeram abobora. FIM.”

Sujeito E: “(...) foi uma festa e tanto, tinha de jantar X-morcego e de sobremesa tem laranja estragada, disse a Cuca. E o resto das bruxas escutou uma música muito irada, porque a Cuca botou; era meio rock n’roll e música das Sete Minhocas. Deu de comida miolo de cobra (...) e elas tomavam banho de lama, era o banho mais divertido e elas fizeram muitas mágicas...”

Os demais textos não possuem construções que descrevam o espaço, o caráter ou as características físicas dos personagens, a não ser alguma breve referência à beleza ou cor do cabelo; os textos apresentam construções verbais “nuas”, sem o uso de modificadores. A seguir, um exemplo, de cada sujeito, de texto *sem* a presença do narrador, isto é, sem detalhes escritos para um leitor:

Sujeito A: “Era uma vez uma bruxa que queria fazer uma festa e ela convidou sua prima. A prima da bruxa se chamava Paola e a bruxa se chamava Cacilda (...). A bruxa Paola levou muita comida. Lá na festa tinha muitas bruxas e muitos bruxos que eram maridos das bruxas.” – o sujeito poderia ter acrescentado detalhes sobre a festa, ter descrito a prima da bruxa, a comida levada por Paola, entre outras características possíveis.

Sujeito B: “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia sua mãe disse: - Minha filha, leve uma cesta para sua avó! e pediu para a menina não falar com ninguém, e saiu de sua rua chamada Bosque. Na cesta havia flores e doces. Ela seguiu o caminho. De repente, apareceu o lobo e mandou Chapeuzinho ir pelo caminho mais perto e ela foi.” – o sujeito poderia ter descrito o caminho, o doce, as flores da cesta, por exemplo.

Sujeito D: “A Mamãe pediu que a menina fosse levar esses doces para sua avó e no bosque, a menina encontrou muitas flores e foi muito tranqüila e encontrou o lobo e o lobo foi correndo para a casa da avó e o lobo engoliu a avó e botou a roupa da avó e deitou na cama da avó e a menina disse: - Que orelhas bem grandes! - É pra te escutar melhor (...)” – o sujeito poderia ter fornecido mais informações a respeito do bosque e do lobo, ter descrito as flores que a menina encontrou, e outros tantos detalhes a mais.

II. Textos do Grupo 2

Em nenhum dos textos dos sujeitos A e B foram encontrados apresentativos ou construções com função de avaliação considerados relevantes. A fim de verificarmos tal afirmação, um texto integral do sujeito A está a seguir:

“Era uma vez que estava muito calor e eu fui para a praia.
Quando eu cheguei na praia, tomei banho, depois me deitei na areia e comecei a olhar para o céu com várias nuvens.
Depois de um tempo eu me levantei e comecei a andar numa floresta que tinha ali por perto, de repente olhei em volta e vi uma montanha, cheia de casas, árvores, lixeiras.
Depois eu sai dali e fui embora, entrei no condomínio onde eu morava e encontrei minha irmã com conjuntivite, fui no jardim e arranquei uma flor e dei para minha irmã.
Depois minha irmã melhorou e saiu e se apaixonou por um rapaz muito bonito, só que o azar da minha irmã foi que começou a cair uma tempestade e eles foram correndo para casa e acabou tudo bem.”

Percebe-se que tal sujeito não descreve nenhum dos personagens ou ambientes do texto, embora pudesse tê-lo feito. O contexto favorecia uma descrição da praia, da floresta, do jardim, da irmã, entre outros. As únicas construções que apresentam algum detalhe para o leitor são as que fazem uma breve e superficial

referência às nuvens no céu, às casas árvores e lixeiras da montanha e à beleza do rapaz, sem que isso possa ser considerado uma descrição..

Já nos textos dos sujeitos C, D e E há algumas ocorrências de tais construções. Os trechos sublinhados indicam descrições e detalhes do fato/personagem ou opiniões sobre ele:

Sujeito C: “Então ele saiu a procurar a calça dele, perigando tomar um tiro dos inimigos. Todos seus colegas tentando ajudar seu amigo a achar suas calças morreram (...). Por o inimigo dele ter devolvido as suas calças, ele poupou a vida dele.”

Sujeito D: “Em um dia de temporal, caiu um raio bem perto da minha casa; levei um susto e me acordei. Liguei a TV, quando olhei, minha cama estava me fazendo dormir, cantando uma música de ninar.”

Sujeito E: “- Ei, acorda! Eu sou a caneta mágica e eu tenho muitos poderes! Posso fazer aquele lápis virar uma mochila. ‘Abra-te Sésamo!’ Viu? Eu tenho poderes mágicos!”

III. Textos do Grupo 3

Assim como nos grupos anteriores, também aqui o uso de construções com função de avaliação não vai além da abertura tradicional das narrativas, na maioria dos textos.

Os textos dos sujeitos A, B e C não apresentaram nenhuma construção que tivesse as características anteriormente descritas; as descrições, opiniões e detalhes, quando presentes, são bastante superficiais.

A seguir, exemplos de textos dos sujeitos D e E, que apresentaram construções que evidenciam a presença do narrador.

Sujeito D: “O lobo muito esperto disse para Chapeuzinho ir pelo caminho da floresta, que era mais curto. A menina ficou em dúvida, mas foi pela floresta. O lobo chegou antes à casa da vovó, bateu na porta e perguntou: -Quem é? O lobo muito esperto disfarçou a voz: - Sou eu, Chapeuzinho. Quando a porta se abriu, o lobo engoliu a vovó, pegou suas roupas e se vestiu. Chapeuzinho chegou e entrou. Quando viu o lobo levou um susto.”

Sujeito E: “(...) houve vários imprevistos e meu amigo Dantes foi preso por conspiração e traição contra o governo francês, pois seu amigo Fernand Mondego fez um trato com Villefort, que o cumpriu muito bem, deixando o Dantes preso por muitos anos em uma prisão localizada em uma ilha.”

Embora os sujeitos utilizem adequadamente algumas construções com função de avaliação, é fácil observarmos que a presença do narrador, a qual deveria ficar evidenciada em descrições, detalhes e opiniões fornecidas por ele para o leitor, não é suficientemente relevante.

A ausência de construções avaliativas demonstra pouco controle macroestrutural, isto é, pouco planejamento daquilo que se vai dizer nos textos: como a criança *sabe* o que quer dizer, não *precisa* dizê-lo. Em razão disso, também neste item os textos foram considerados pobres.

4.2.3 As ações e suas motivações

Outra dualidade que caracteriza o gênero narrativo é aquela entre as ações dos personagens e sua motivação. Em outras palavras, é ter acesso ao plano psicológico, subjetivo da narrativa, aos estados mentais dos personagens, seus desejos, aspirações, intenções, etc.

Para analisarmos esta dualidade, observamos nos textos da amostra a presença de verbalizações explícitas dos estados mentais ou emocionais dos personagens, bem como comportamentos manifestos que expressem tais estados. A presença do discurso (direto ou indireto), em que os personagens “falem” sobre esses estados também foi considerada como sendo parte do nível subjetivo do relato.

I. Textos do Grupo 1

Todos os sujeitos fizeram alguma referência aos estados mentais dos personagens em vários textos deste grupo, seja através da verbalização explícita, dos comportamentos expressos ou do discurso dos personagens. Essas referências, no entanto, são mínimas, como pode ser visto nos exemplos a seguir.

Sujeito A: “Essa prima veio de muito longe, mas ela fez questão de ir à festa de sua prima. As bruxas eram muito más.”

Sujeito B: “A Cuca inventou uma festa para seu aniversário e convidou todas as suas amigas bruxas. (...) – Oi, sejam bem-vindos aqui, vamos dançar! Muito bem, Marei! Isso! Requebra pra lá e pra cá, la la la la! Ah, a festa está boa demais!”

Sujeito C: “Um dia, eles resolveram fazer greve; a ursa Carlene não gostou e mandou eles voltarem para a casa dela. (...) Depois ela ficou pensando e resolveu pagar eles.”

Sujeito D: “Ela ia fazer uma festa para as bruxas e ela se lembrou da sua prima que morava muito longe. Então, ela pensou em ir pessoalmente pra convidar a prima (...).”

Sujeito E: “A Mamãe pediu que a menina fosse levar esses doces para sua avó e no bosque, a menina encontrou muitas flores e foi muito tranquilo (...).”

II. Textos do Grupo 2

Com algumas verbalizações explícitas dos estados mentais e emocionais das personagens, os textos deste grupo mostram o plano subjetivo menos superficialmente que os textos do grupo anterior. Mesmo assim, ainda são referências bastante superficiais, sugerindo que os sujeitos, nesta faixa etária, ainda têm dificuldades para subjetivar as narrativas.

Sujeito A: “Quando ele voltou para a cidade só de armadura, ele viu que a calça estava muito cara, então ele não quis comprar outra calça e ele ficou só de armadura.”

Sujeito B: “Ela adora escrever porque queria ser uma boa médica, mas um dia *ela se cansou* de escrever, mas continuou só pelo seu sonho, mas um dia ela desistiu porque estava muito cansada.”

Sujeito C: “O cachorro já estava ficando muito cansado de cantar e de dançar para as pessoas. Quando o cachorro não queria mais dançar, (...) o cachorro teve uma grande idéia: ir embora de casa.”

Sujeito D: “No outro dia, fui contar a minha irmã mais velha, ela disse que eu estava ficando louca, mas quando ela viu a minha cama falando comigo, deu um grito (...).”

Sujeito E: “O agente disfarçado de soldado conseguiu descobrir a morte da rainha; foi a princesa, que se fingia de boazinha para pegar o lugar da mãe, a rainha.”

III. Textos do Grupo 3

Construções que nos mostram as motivações dos personagens são numerosas nos textos deste grupo, conforme será visto nos exemplos a seguir.

Sujeito A: “Albert, revoltado com seu suposto pai, deixa que Edmond mate Fernand, mas mesmo com muita raiva, chora pela morte de quem o criou.”

Sujeito B: “Chapeuzinho estava indo pelo bosque tranquilamente, quando um lobo parou ela e falou que pela floresta era bem mais perto, Chapeuzinho ficou meio desconfiada mas acabou indo pela floresta.”

Sujeito C: “Edmond ficou muito triste. Então, ele e Jacobo, voltaram e viram que todos que haviam feito parte da vida de Edmond estavam felizes e vivendo a sua vida, após isso os dois resolveram que toda essa história de vingança era bobagem e foram embora e tentaram começar do zero.”

Sujeito D: “Chapeuzinho gostava muito de sua avozinha e saiu rapidamente. No caminho a menina parou para colher algumas flores, pois queria surpreender sua avó.”

Sujeito E: “Cansado de esperar o lobo adormeceu. Por ali vivia um caçador, que estranhou aquele movimento da casa e esperou o tamanho movimento cessar para acudir a menina. Com tudo calmo o caçador resolveu invadir a casa para salvar a menina do lobo, que a propósito atazanava há muitos dias o caçador.”

Analisando os dados extraídos dos três grupos, podemos dizer que o uso de construções que apresentam o plano mental e as motivações dos personagens aumenta não apenas em quantidade, mas também em qualidade. Sem dúvida, no que se refere a esta característica percebemos que houve aprimoramento, visto que os sujeitos vão, ao longo do ensino fundamental, deixando bastante nítido o plano subjetivo nas suas narrativas.

4.2.4 Os acontecimentos e sua interpretação

Em uma atividade de reescrita, que parte de um texto de referência, a própria experiência de vida do reprodutor do texto se torna evidente nas modificações que faz, ou seja, tanto naquilo que ele se esquece de reproduzir quanto naquilo que ele acrescenta ou transforma.

As modificações, classificadas da mais simples à mais drástica, poderão ser *deduções razoáveis*, feitas a partir de informações textuais, poderão ser *modificações que afetam a relação entre enunciados*, ou ainda, poderão ser *modificações que afetam o sentido total do relato*. As primeiras serão chamadas de *inferências*, as segundas de *tergiversações locais* e as terceiras de *tergiversações generalizadas*.

Conforme dito anteriormente, esta característica da qualidade dos textos só pôde ser observada a partir das duas reescritas do conto “Chapeuzinho Vermelho”, visto que são as únicas narrativas parafraseadas, que partem de um texto-base.

Foram realizadas duas reescritas: a primeira (coleta nº 2), quando os sujeitos cursavam a primeira série, e a segunda (coleta nº 11), quando cursavam a oitava série.

A primeira reescrita foi realizada a partir da exibição de uma imagem de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau; as crianças foram incentivadas a falar a respeito do que conheciam sobre o conto, confrontando diferentes versões, e reescrever a versão conhecida pela maioria, isto é, a que mais se aproximava da versão dos Irmãos Grimm.

A segunda reescrita foi feita a partir da leitura realizada pela professora do conto, adaptado da versão dos Irmãos Grimm. Logo após, os alunos deveriam reescrever a história, procurando mantê-la o mais fiel à original possível.

Os textos do sujeito C não puderam ser analisados nesta característica, já que este sujeito não participou de nenhuma das coletas que trabalharam com esta reescrita. O sujeito D também não participou da coleta nº 2, conforme mostrado na tab. 1, p. 42.

A fim de analisar esta característica, os pontos-chave do conto foram selecionados com base na macroestrutura narrativa proposta por Guimarães (1989), conforme explicitado no item 2.1.

Os pontos-chaves destacados foram os seguintes (fig. 4):

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos personagens e justificativa do nome do conto - Chapeuzinho assim se chamava por causa da capinha vermelha que usava sempre. 2. Complicação - A mãe de Chapeuzinho mandou-a à casa da avó, recomendando-lhe o caminho a seguir e/ou para não falar com estranhos. 3. Desobediência à orientação dada - Chapeuzinho encontra o Lobo, fala com ele e muda seu trajeto, desobedecendo à mãe. 4. Ataque à avó com o objetivo de facilitar o ataque à menina - O Lobo chega primeiro à casa da avó, a devora e, fazendo-se passar por ela, aguarda Chapeuzinho. 5. Preparação para o ataque à menina - Chapeuzinho chega e estranha a aparência da avó. 6. Clímax - Chapeuzinho é atacada pelo Lobo, mas consegue escapar. 7. Início da resolução do conflito - O Lobo adormece e o caçador aparece. 8. Resolução do conflito e apresentação da moral - O caçador salva a avó. Os três comemoram e Chapeuzinho mostra seu arrependimento por ter desobedecido a sua mãe. |
|---|

Figura 4 – Pontos-chave do enredo

Observando tais pontos, foi possível analisar quais partes de ambos os relatos os sujeitos reproduziram semelhante ao texto-base, modificaram ou esqueceram, conforme as tab. 6 e 7 abaixo.

Tabela 6- Comportamento dos sujeitos na reprodução dos pontos-chave - 1ª série

PONTOS- CHAVE	TIPO DE REPRODUÇÃO			
	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO D	SUJEITO E
1	OMITIU	OMITIU	Não participou desta coleta	TERG. GENER.
2	TERG. GENER.	SEMELHANTE		TERG. GENER.
3	OMITIU	SEMELHANTE		TERG. GENER.
4	TERG. GENER.	SEMELHANTE		SEMELHANTE
5	SEMELHANTE	SEMELHANTE		SEMELHANTE
6	OMITIU	SEMELHANTE		SEMELHANTE
7	OMITIU	TERG. LOCAL		SEMELHANTE
8	SEMELHANTE	TERG. GENER.		SEMELHANTE

Tabela 7- Comportamento dos sujeitos na reprodução dos pontos-chave - 8ª série

PONTOS-CHAVE	TIPO DE REPRODUÇÃO			
	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO D	SUJEITO E
1	SEMELHANTE	OMITIU	SEMELHANTE	SEMELHANTE
2	SEMELHANTE	SEMELHANTE	SEMELHANTE	TERG. GENER.
3	SEMELHANTE	SEMELHANTE	SEMELHANTE	TERG. GENER.
4	SEMELHANTE	TERG. GENER.	SEMELHANTE	SEMELHANTE
5	SEMELHANTE	SEMELHANTE	SEMELHANTE	SEMELHANTE
6	SEMELHANTE	TERG. LOCAL	SEMELHANTE	SEMELHANTE
7	SEMELHANTE	SEMELHANTE	SEMELHANTE	SEMELHANTE
8	SEMELHANTE	TERG. GENER.	SEMELHANTE	SEMELHANTE

Comparando-se as duas tabelas, temos o total de sete textos, classificados a seguir por série e de acordo com os tipos de reproduções realizadas. Na presença de mais de um tipo de modificação no mesmo texto (por exemplo, inferências e tergiversações generalizadas), será levada em conta apenas a mais drástica.

Tabela 8 – Número de textos segundo tipo de reprodução

Tipo de Reprodução	1ª SÉRIE	8ª SÉRIE
SÓ INFERÊNCIAS	-	-
TERGIVERSAÇÕES LOCAIS	-	-
TERGIVERSAÇÕES GENERALIZADAS	3	2
SEM MODIFICAÇÕES	-	2
Total	3	4

Vejam os alguns exemplos das modificações realizadas pelos sujeitos na 1ª série:

Sujeito A: **Tergiversação Generalizada** - A omissão do ponto-chave nº 2 altera totalmente o relato. A avó não é comida pelo lobo:

“O lobo muito esperto foi de helicóptero⁷ para chegar antes da menina. Ela levava um ramo de flores para sua avó. Chapeuzinho Vermelho chegou a casa da vovó. Ela disse:
- Que olhos tão grandes você tem!”

Sujeito B: **Tergiversação Local** - No ponto-chave nº 7, o caçador aparece sem motivos, pois o lobo não adormece:

“(...) Chapeuzinho Vermelho fugiu e veio um homem, matou o lobo e viveram felizes para sempre.”

Sujeito E: **Tergiversação Generalizada** - No ponto-chave nº 2, Chapeuzinho não recebe qualquer orientação da mãe, o que faz com que o conto não tenha uma moral:

“A mamãe pediu que a menina fosse levar esses doces para sua avó e, no bosque, a menina encontrou muitas flores e foi muito tranqüila e encontrou o lobo e o lobo foi correndo para a casa da avó (...).”

Como podemos observar, embora a maioria dos pontos-chave tenha sido reproduzida na reescrita feita na primeira série, aqueles que foram esquecidos ou alterados prejudicaram bastante a compreensão do conto.

Quanto aos contos reescritos na oitava série, os pontos-chave reproduzidos de forma semelhante ao texto base são mais numerosos, havendo, inclusive, dois textos intactos, sem qualquer tipo de modificação. Mesmo assim, ainda há a presença de tergiversações generalizadas, que, conforme já dito, provém de dificuldades na interpretação e reprodução dos acontecimentos ouvidos/lidos, isto é, dificuldades na interpretação e processamento do texto-base.

⁷ Esta informação não foi considerada modificação, pois a coleta em que foi realizada a reescrita propunha que o aluno inserisse, de maneira coerente, uma palavra sorteada no ato. Neste caso, a palavra foi ‘HELICÓPTERO’.

Vejamos alguns exemplos dos textos da segunda reescrita.

Sujeito A: **Texto Intacto** – Reprodução de todos os pontos-chave:

Apresentação dos personagens e justificativa do nome do conto	“Era uma vez uma linda menina que morava com sua mãe, a garota se chamava Chapeuzinho vermelho devido a um chapéu vermelho que ela sempre usava.
Complicação	Em um dia sua mãe pediu que ela levasse alguns deliciosos bolos que a mesma havia preparado para a vó da menina e disse a ela que fosse pelo bosque, pois pela floresta era muito perigoso e que não falasse com estranhos.
Desobediência à orientação dada	No meio do caminho, Chapeuzinho deu de cara com um lobo que perguntou a ela onde ia. A garota explicou que sua avó estava doente e que sua mãe havia feito alguns doces para dar-lhe. O lobo muito esperto disse para Chapeuzinho ir pelo atalho da floresta, pois era mais perto Chapeuzinho ficou em dúvida mas resolveu seguir o conselho do lobo.
Ataque à avó com o objetivo de facilitar o ataque à menina	O lobo conseguiu chegar a casa da vó de Chapeuzinho antes que a garota e engoliu a vovozinha. Se disfarçou com as roupas da vovó e deitou-se na cama.
Preparação para o ataque à menina	Chapeuzinho chegou a casa de sua avó e notou a diferença e perguntou: -Pra que essas orelhas tão grandes? E esses olhos tão grandes? E pra que essa boca tão grande? -É pra te comer!
Clímax	E saltou em cima da Chapeuzinho, mas o lobo tropeça e Chapeuzinho se esconde dentro do armário. Sem saber onde a menina estava escondida, o lobo dorme.
Início da resolução do conflito/ Resolução do conflito e apresentação da moral	Um caçador que passava ali perto ouviu o ronco do lobo, entrou dentro da casa e aproveitou que o lobo dormia e tirou a vovozinha de dentro do lobo e Chapeuzinho prometeu que nunca mais desobedeceria sua mãe.”

Sujeito B: **Tergiversação Generalizada** – Omissão do ponto-chave nº 4, em que o lobo come a vovó.:

“Chapeuzinho estava indo pelo bosque tranquilamente, quando um lobo parou ela e falou que pela floresta era bem mais perto, Chapeuzinho ficou meio desconfiada mas acabou indo pela floresta.

Tudo estava indo muito bem, mas o caminho pela floresta era mais longe. Quando Chapeuzinho chegou na casa de sua avó, ela se impressionou e perguntou:

- Vovó, por que esses olhos tão grandes?”

Sujeito D: **Texto Intacto**

Sujeito E: **Tergiversação Generalizada** – A mãe não dá orientações a Chapeuzinho sobre como comportar-se (ponto-chave 2) e Chapeuzinho não fala com o lobo no bosque (ponto-chave 3), este apenas a ajuda a cortar caminho:

“A mando de sua mãe, foi entregar doces para sua vó que morava após a floresta. A bela menina apelidada de Chapeuzinho Vermelho, por usar uma capa vermelha com chapéu, foi em direção à casa de sua avó. Para isso, ela deveria passar pelo bosque.

Lá ia ela andando e cantarolando no bosque, de repente aparece um lobo e a ajuda a cortar caminho pela floresta com o intuito de chegar mais rápido. Ela desobediente, corta caminho e vai pela floresta.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado na Introdução, neste trabalho buscou-se averiguar quais e de que tipo são as mudanças mais significativas ocorridas na escrita de textos narrativos de cinco crianças, desde a escrita inicial até a conclusão do ensino fundamental, isto é, os efeitos da escolarização sobre as produções textuais narrativas, levando-se em conta a utilização de pronomes (adjetivos e substantivos) possessivos e demonstrativos, de artigos e da elipse como mecanismos de coesão referencial, e aspectos de ordem discursiva responsáveis pela diferenciação entre a narração como ato da fala e narração como gênero literário.

Começamos abordando os resultados da Categoria 1.

A partir dos dados obtidos sobre o uso das formas gramaticais livres como recurso coesivo, percebemos que, apesar de pequena, houve evolução na quantidade e na qualidade das referências realizadas.

Os sujeitos, ao fazer a elipse, não se mostram capazes de ir muito além do recurso básico de elipse do sujeito, denunciando falta de familiaridade com o uso deste recurso; o mesmo pode ser dito a respeito dos pronomes substantivos estudados.

No entanto, a coesão por substituição pronominal é, segundo Antunes (2009), altamente freqüente em todas as nossas situações de interação verbal, sejam elas faladas ou escritas. Por que razão, então, os pronomes substantivos demonstrativos e possessivos tiveram tão pouca ocorrência na amostra analisada?

Uma possível explicação pode estar no fato de que o uso destes pronomes especificamente não é muito comum na língua oral coloquial, e na escola, em muitos casos, as atividades com pronomes e outras classes de palavras restringem-se à exploração de aspectos como nomenclatura e classificação.

Em outros casos, as atividades são realizadas a partir de fragmentos textuais, soltas; não há trabalho com o texto, único “lugar” onde podemos ver a continuidade referencial.

Somente na cadeia do texto é que se pode ver se uma substituição ou uma elipse foi adequada ou não, precisa ou ambígua. Assim, a pouca utilização leva a crer que esta forma de coesão não é adquirida na escrita sem que haja uma explicitação, um trabalho com a gramática textual, especificamente direcionado para isso.

Já com relação ao uso das formas gramaticais presas, vimos que os sujeitos realizam a coesão com artigos definidos e indefinidos e com pronomes adjetivos possessivos de maneira adequada e numerosa desde as primeiras séries. Apesar disso, assim como ocorrido com os pronomes substantivos, os sujeitos também não se utilizam muito dos pronomes adjetivos demonstrativos.

Percebemos, então, que a afirmação de Antunes (2009) citada anteriormente, de que a coesão por substituição pronominal é comum e freqüente em todas as nossas situações de interação verbal se refere a alguns tipos de pronomes, mas não a todos. A análise dos dados mostra que os sujeitos utilizam mais os recursos coesivos correspondentes àqueles encontrados na linguagem oral.

Ainda dentro da Categoria 1, percebe-se que houve evolução em relação ao emprego das formas lexicais como recurso coesivo.

Foi visto que nas primeiras escritas, as do grupo 1, o uso das formas lexicais restringiu-se a apenas duas ocorrências, feitas pelo mesmo sujeito. Os demais sujeitos passaram a fazer uso deste recurso progressivamente ao da escolarização: no grupo 2, o número de ocorrências subiu para doze, aumentando para trinta no grupo 3.

Assim, podemos concluir sobre a Categoria 1 que o uso de alguns dos recursos aqui estudados evoluiu ao longo do processo de escolarização, mas que o mesmo não ocorre com outros: a coesão por uso de elipse, por uso dos pronomes substantivos demonstrativos, por uso dos artigos, por uso dos pronomes adjetivos possessivos e por uso das formas lexicais mostrou aprimoramento. A coesão por uso de pronomes substantivos possessivos e pronomes adjetivos demonstrativos não apresentou alterações significativas ao longo do ensino fundamental.

A pouca literatura específica a respeito especificamente dos mecanismos de coesão referencial não é suficiente para esclarecer quais os critérios adotados pelas crianças para utilizar este ou aquele tipo recurso. Para isso, seria necessário um estudo específico mais aprofundado sobre o tema.

Uma hipótese, no entanto, é de que as crianças utilizem aqueles tipos que lhe são mais familiares no uso cotidiano da linguagem oral. Durante a análise, verificou-se que a coesão textual é influenciada pela oralidade como, por exemplo, nas repetições lexicais, no uso de certos marcadores enunciativos, na construção de períodos longos e pouco uso de outros conectivos que não o “e”.

Seria desejável que, ao final do ensino fundamental, os alunos fossem capazes de reconhecer, utilizar e explorar vários dos recursos que a língua oferece, de acordo com a intenção comunicativa de cada situação de interação, como consta nos objetivos apresentados pelos PCN. Para isso, no entanto, é preciso um trabalho mais sistemático, com a explicitação de aspectos teóricos da língua sobre elementos de coesão e estrutura textual.

Sobre a Categoria 2, composta pela análise das quatro características propostas nas bases teóricas deste trabalho e que são as transformações necessárias para a diferenciação da narração como ato da fala e narração como gênero, podemos dizer o que segue:

- a) na análise da primeira característica, chamada de *relação entre o dizer e o dito* e que referia-se à ordem de ocorrência e enunciação dos fatos, foi observado que, embora os sujeitos façam algumas antecipações ou retrocessos, a ordem de narrar os acontecimentos é a mesma em que eles ocorreram em praticamente a totalidade dos textos, mostrando que não houve a evolução esperada;
- b) na análise da segunda característica, percebe-se que os sujeitos têm pouca ou nenhuma habilidade de jogar textualmente com a presença/ausência do narrador, visto que as construções com função de avaliação são escassas. Tampouco aqui houve a evolução esperada;
- c) na análise da terceira característica, vemos que construções que nos mostram as motivações dos personagens vão se tornando mais numerosas e bem estruturadas com o passar dos anos escolares, deixando bastante nítido o plano subjetivo das narrativas. Esta característica desenvolveu-se satisfatoriamente durante o processo de escolarização;
- d) na análise da quarta e última característica, percebe-se que, embora a maioria dos pontos-chave tenha sido reproduzida nas duas reescritas, há a presença de várias tergiversações generalizadas inclusive nas reescrita

de oitava série. Conforme já dito, as tergiversações provêm de dificuldades na interpretação e reprodução dos acontecimentos ouvidos/lidos, isto é, dificuldades na interpretação e processamento do texto-base, e a presença destas nas produções feitas ao final do ensino fundamental demonstra que não houve a evolução esperada.

Percebemos um certo aprimoramento no uso e domínio das quatro características que compõem a Categoria 2, mas não o suficiente. Apenas a terceira característica apresentou um aprimoramento satisfatório. Assim como ocorrido na Categoria 1, vimos que, sem um trabalho específico daquilo que não é comum na linguagem cotidiana, a criança desenvolve e aprimora apenas algumas de suas habilidades textuais.

Os textos da última coleta são mais ricos e complexos discursivamente, com um planejamento mais cuidadoso e com maior utilização e domínio dos recursos coesivos, mas apenas quando comparados aos primeiros textos da amostra.

Após oito anos de ensino fundamental, esperava-se aquilo que foi exposto nas hipóteses deste trabalho: *a) ao longo do processo escolar, o aluno amplia e aperfeiçoa sua escrita, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo; b) à medida que o aluno amplia sua capacidade cognitiva e comunicativa, deixa de utilizar processos superficiais de coesão e passa a planejar e controlar o texto macroestruturalmente, isto é, globalmente, e c) o índice de subjetivismo, a capacidade de abstração e explicitação de opiniões, sentimentos e valoração dos fatos narrados aumenta consideravelmente nas produções de crianças maiores.*

Tais hipóteses confirmam-se apenas parcialmente.

Diante do exposto, pensamos que as possíveis causas para que não tenha ocorrido a evolução esperada nas Categorias 1 e 2 podem estar relacionadas com a falta de domínio da *macroestrutura narrativa*, os textos apresentam pouco planejamento, pouco controle macroestrutural.

Conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, Van Dijk (2002) propôs uma estrutura hierárquica de organização textual: a *microestrutura* (nível da sentença), a *macroestrutura* (nível global do texto) e a *superestrutura* (tipo específico de texto).

A falta de controle global sobre as conexões e sequenciações faz com que a coesão seja feita apenas superficialmente, sem maior complexidade no uso de recursos coesivos, o que vem ao encontro dos dados obtidos.

Esse tipo de controle local também é responsável pela coincidência quase que total entre a ordem do dizer e a do dito. Segundo Landsmann (1995), prender-se a essa ordem de enunciação é uma das conseqüências da falta de controle do texto no nível global. As sentenças podem até conectar-se adequadamente, porém podem simplesmente estar fora do contexto global.

Outra característica dessa forma de controle é, segundo Landsmann (1995), o já relatado uso excessivo do conectivo “e”.

Também as inferências e tergiversações são causadas pela falta de controle macroestrutural. Como o processo de produção do texto é controlado localmente, a criança não percebe as alterações que podem ser produzidas no sentido total do texto pela mudança de uma expressão.

Sobre a habilidade de jogar textualmente com a presença/ausência do narrador, é possível que esta, assim como algumas das demais características, não tenha se desenvolvido satisfatoriamente graças ao que dizem alguns autores citados na fundamentação teórica deste trabalho, como Antunes (2008) e Geraldi (2007), entre outros.

Esses autores afirmam que na escrita escolar, as interações dificilmente são naturais ou espontâneas, o evento é artificial, carece de tudo aquilo que está envolvido no real processo de interação verbal, o que faz com que o trabalho com a escrita incentive uma prática mecânica, centrada em habilidades motoras de sinais gráficos e memorização de regras, onde se exercita a linguagem que não diz nada.

Desse modo, a ausência de um interlocutor faz centrar com que a atenção da criança concentre-se sobre aquele que irá ler o texto (no caso da escola, o professor) e não sobre quem escreve. A condição em que criança é solicitada a escrever influencia a história, pois ela que “livrar-se” dessa tarefa o mais rapidamente possível, escrevendo o mínimo necessário à coerência do texto.

A partir dos dados analisados, pressupomos que uma prática cotidiana em sala de aula, que vise trabalhar as especificidades de um determinado gênero textual, pode colaborar para que os alunos se apropriem dos recursos e características do gênero em questão.

Acreditamos que é necessário que se realize um trabalho que aborde leitura, escrita e explicitação gramatical, que promova o aprimoramento da *super*, da *macro* e da *microestrutura* de cada tipo de texto, além de aspectos lingüísticos envolvidos no processo de produção textual. Através desse tipo de trabalho, certamente os alunos dominariam todos os recursos oferecidos pela língua.

Entendemos que este assunto não se esgota aqui. Esta pesquisa pode ser pensada como um ponto de partida para outras, mais aprofundadas, acerca dos mecanismos de coesão e das características discursivas das narrativas, a fim de melhor compreender e abordar as especificidades do trabalho com língua materna em sala de aula.

Para finalizarmos essa seção, as constatações feitas nos permitem ainda, como sugestão, apontar para a inclusão de uma orientação complementar àquelas encontradas nos PCN acerca do trabalho em sala de aula: a promoção de atividades que desenvolvam as características discursivas de cada gênero, através de um trabalho que integre e envolva, sempre, os três eixos da língua - leitura, produção e explicitação gramatical,

para ajudarmos nosso aluno a descobrir que ele pode voar!

.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In: MENDONÇA, Márcia & SANTOS, Carmi (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 6. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras – coesão e coerência**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Cristiane. **Escrita criativa em sala de aula do EJA – Efeitos sobre a produção textual dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2007.

BAGNO, Marcos et al. **Língua Materna – letramento, variação & ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BASTOS, Lúcia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOFF, Odete et al. **Prática Textual: atividades de leitura e escrita**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série**. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série**. Brasília: 1998.

BRITTO, Luiz P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de textos escolares). In: GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. 4. ed, 2. imp. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUIN, Edilaine. **Aquisição da Escrita – Coerência e coesão**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CAMPOS, Claudia S. A qualidade das narrativas infantis escritas: inferências e tergiversações. **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Porto Alegre: 2008. CD-ROM.

CAMPOS, Claudia S. A qualidade das paráfrases nas séries iniciais. **Anais da VII Mostra de Produção Universitária da FURG**. Rio Grande: 2008. CD-ROM.

CARDOSO, Cancionila J. **Da oralidade à escrita: A Produção do Texto Narrativo no Contexto Escolar**. Cuiabá: UFMT/ INEP/ MEC, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GANCHO, Cândida. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

GERALDI, João W. Unidades básicas do ensino do português. In _____ (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

GIUSTI, Lúcia et al. **Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos: Manual de normas da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas: 2006. Disponível em: <http://prg.ufpel.edu.br/sisbi/documentos/Manual_normas_UFPel_2006.pdf> Acesso em 18 de outubro de 2009.

GUIMARÃES, Ana M. de M. Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual. **Revista Linguagem & Ensino** [da] Universidade Católica de Pelotas, v. 2, n. 2, p. 91-108, 1999.

GUIMARÃES, Ana M. de M. A construção de narrativas orais por pré-escolares: análise dos recursos coesivos empregados. **Revista Letras de Hoje** [da] PUCRS, v. 24, n. 4, p. 63-78, dez/1989.

KATO, Mary. **No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 21.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto & Coerência**. 11. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007a.

LANDSMANN, Liliana T. **Aprendizagem da linguagem escrita – processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ed, Ática, 1995.

LINS E SILVA, Maria & SPINILLO, Alina. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.13, n.3. Porto Alegre: 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 19 de outubro de 2009.

MONTEIRO, Carolina. **Aprendizagem da ortografia e uso de estratégias metacognitivas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2008.

NEVES, Maria H. **Gramática de Usos do Português**. 2. ed. São Paulo: Ed da UNESP, 2000.

NEVES, Maria H. **Guia de Usos do Português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 2003.

NEVES, Maria H. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa**. 3. Ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

PEREIRA, Vera W. **Aprendizado da Leitura – Ciências e Literatura no fio da História** (org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

ROJO, Roxane. Efeitos das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem. **Revista Letras de Hoje** [da] PUCRS, v. 33, n. 2, p. 175-181, jun/1998.

ROJO, Roxane. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. **Anais do II Congresso da Nacional da ABRALIN**. Florianópolis: 25 - 27 de fevereiro, 1999. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

ROLLA, Ângela. Tipologia da narrativa infanto-juvenil. **Revista Letras de Hoje** [da] PUCRS, v. 26, n. 3, p. 07-12, set/1991.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

VAN DIJK, Teun. **Cognição, discurso e interação**. 4.ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

ZILLES, Ana M. & PEREIRA, S. O desenvolvimento do background em narrativas de crianças de 4 a 9 anos. **Revista Letras de Hoje** [da] PUCRS, v. 33, n. 2, p. 203-211, jun/1998.
