

Introdução e manutenção do personagem: recursos expressivos utilizados na construção de narrativas produzidas por crianças

Rosângela Francischini¹

Abstract

Taking Text Linguistics and the socio-historical approach as theoretical reference, we have tried to identify and analyse the linguistic resources and the problems faced by children in formal process of writing acquisition when they introduce and maintain characters in narratives.

Introdução

A produção de textos nas séries iniciais de escolarização vem, progressivamente, sendo uma prática freqüente nas escolas. Nesse sentido, as propostas de atividades direcionadas à leitura/escrita dos mais diferenciados gêneros textuais estão sendo incorporadas às grades curriculares e, conseqüentemente, ocupando um lugar cada vez mais amplo no dia-a-dia das salas de aula.

Essa realidade deve-se, em grande parte, à influência, nos meios educativos, das pesquisas desenvolvidas em Lingüística e, mais especificamente, em Lingüística Textual.

Com a emergência dessa área de pesquisa² e as conseqüentes alternativas para se olhar a produção de linguagem na escola, um número crescente de pesquisas vem sendo desenvolvido nesse domínio. Ênfase

¹ Profª. Doutora do Departamento de Psicologia/UFRN.

² Em Marcuschi: 1983, 1986, Koch (no prelo) é possível, ao leitor, uma compreensão da delimitação e percurso da Lingüística Textual.

especial tem sido dada aos recursos disponíveis na língua, aos quais os usuários recorrem, sendo responsáveis pelo estabelecimento dos aspectos que, em Koch, são denominados coerência e coesão. (Cf., principalmente, Koch, 1989 e 1990). Em outras palavras, aos recursos expressivos que permitem ao usuário estruturar o texto de tal forma que a seqüência resultante possa ser percebida “na recepção, como constituindo uma unidade significativa global” (Koch/Travaglia, 1990, p. 45) e que possibilitam, através do estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos do texto, sua progressão.

É nesse contexto que se insere o processo de referenciação anafórica, considerado, na bibliografia, o mais importante dentre os processos cognitivo-discursivos responsáveis pela coesão textual. Trata-se de organizar determinadas unidades lingüísticas de forma a possibilitar, ao mesmo tempo, a conservação e a progressão de informações contidas no texto. Mais especificamente, empregar recursos expressivos que respondem pela introdução e manutenção dos personagens na história. Em outras palavras, construir cadeias anafóricas.

Embora não exista, entre os autores, uma posição unânime no que diz respeito à definição de anáfora, observamos, em comum, a idéia de que esse fenômeno consiste em uma relação entre dois elementos, sendo um deles denominado antecedente / (co) referente / fonte, dependendo da terminologia do autor, e o outro, elemento anafórico / forma referencial ou remissiva.

De Weck (1991) em um exaustivo estudo sobre o desenvolvimento dos processos anafóricos em diferentes tipos de texto, produzidos em língua francesa, apresenta doze tipos de unidades anafóricas, classificadas em duas categorias principais – **anáforas pronominais** e **procedimentos anafóricos nominais** - e uma categoria denominada “**outros**”.

Na categoria denominada **anáforas pronominais** são incluídos os pronomes pessoais de terceira pessoa, os demonstrativos, os pronomes e adjetivos possessivos (“mon”, “ma”, “mês”, “son”, “ses”)³, os pronomes relativos e os indefinidos.

Os **procedimentos anafóricos nominais** compreendem cinco subcategorias dentre as quais destacamos:

- a.) repetição do grupo nominal empregado na introdução do personagem;
- b.) passagem do grupo nominal com artigo indefinido para grupo nominal com artigo definido; e,
- c.) passagem do grupo nominal com artigo definido ou indefinido para grupo nominal com demonstrativo.

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

3 Em português, pronome possessivo.

Apresentado uma classificação dos mecanismos gerais de coesão textual, Koch tem postulado a existência de duas modalidades: a **coesão referencial ou remissiva** e a **coesão seqüencial**. Os mecanismos de referenciação anafórica, objeto de nosso estudo, subdivididos, em de Weck, nas três categorias explicitadas acima, incluem-se na primeira modalidade. Observamos que estamos considerando os trabalhos produzidos recentemente por Koch, sendo, dois deles, em conjunto com Marcuschi.⁴

As possibilidades de ocorrência desse fenômeno são múltiplas. Sendo assim, destacamos as mais significativas para nossos propósitos:

- 1) casos prototípicos de anáfora, quais sejam, aqueles em que o referente está explícito.

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

- 1.a.) o referente é um grupo nominal e a forma remissiva, um pronome pessoal.
Esses casos aparecem com uma frequência relativamente significativa em nossos dados. Voltaremos a eles na discussão dos mecanismos empregados para manutenção dos personagens uma vez que o emprego do pronome é o recurso ao qual mais as crianças recorrem para construção da cadeia anafórica.
 - 1.b.) o referente é um grupo nominal e a forma remissiva é um pronome possessivo.
 - 1.c.) o referente é retomado com a mesma forma lexical com que é introduzido no texto.
- 2) Os casos em que um referente textual é recategorizado lexicalmente, denominados, em Marcuschi & Koch (1998), *estratégias de descrição definida*. Em alguns desses casos o acesso ao referente implica a mobilização de conhecimentos compartilhados em uma determinada comunidade e que fazem parte da memória de seus integrantes.
 - 3) Os casos em que a referenciação dá-se através da estratégia, denominada por Koch & Marcuschi, **nominalização**.
 - 4) Os casos em que não há antecedente explícito lexicalmente, Marcuschi (1997) analisa dois grupos dessas estratégias: a.) estratégia pronominal, denominada, por vezes, *anáfora infiel*, e, b.) estratégia nominal, ou *anáfora associativa*.⁵

4 Vide referências bibliográficas.

5 Não nos sendo possível, no escopo deste trabalho, realizar uma análise pormenorizada das questões vinculadas à problemática da *anáfora infiel* e da *anáfora associativa*, remetemos o leitor para as seguintes obras: Marcuschi (1997); Apothéloz (1995b); Apothéloz et Reichler-Beguélin (1995); Berrendonner (1994); Kleiber et Schnedecker (1994) e Kleiber, Patry et Menard (1994).

Existem várias outras estratégias de referenciação e múltiplas possibilidades de sua ocorrência. Optamos, no entanto, por selecionar os casos mais representativos dentro do amplo campo de pesquisa que compreende a anáfora considerando que, conforme apontado anteriormente, nosso *corpus* é constituído por textos produzidos por crianças, em que, como veremos a seguir, as estratégias de referenciação empregadas não envolvem senão os casos prototípicos dessas estratégias.

1. A pesquisa

Inspirando-nos na perspectiva sócio-histórica, da qual adotamos alguns conceitos, dentre eles, o conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal, elaboramos o procedimento empregado em nossa pesquisa, que passamos a descrever a seguir.

1.1. Sujeitos

Conforme observado acima, participaram desta pesquisa 8 crianças, alunas regulares da 2ª. série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campinas – SP. Procuramos constituir um grupo relativamente homogêneo. Com esse propósito, observamos o material escolar das crianças – cadernos e folhas de atividades – e a ficha individual, arquivada na Secretaria da Escola, em que constam dados sobre o aluno e sua vida escolar. A partir da observação do material escolar, identificamos algumas crianças que apresentavam possibilidades de construir um texto narrativo. Recorremos, então, à ficha individual dessas crianças e estabelecemos alguns critérios para a constituição definitiva do grupo, quais sejam: 1) crianças não repetentes na série em curso e na série imediatamente anterior; 2) crianças que freqüentaram a primeira série em escola pública, no distrito onde foi realizada a pesquisa; 3) crianças da faixa etária de 8 anos.

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

Esse número relativamente reduzido de crianças justifica-se pelo fato de que a análise proposta é qualitativa e ‘microgenética’, para tomar emprestada a terminologia empregada por Zinchenko. (cf. Zinchenko & Gordonm, 1981 e também, Wertsch e Hickman, 1987 e Smolka, 1997)

Um dos traços da Teoria da Atividade na Psicologia Soviética, essa perspectiva de análise propõe que a busca de uma compreensão adequada da atividade humana deve, necessariamente, levar em consideração a origem e desenvolvimento dessa atividade. Segundo Wertsch (1987, p.29), “... estudar qualquer processo mental humano uma vez que ele tenha sido adquirido e

concluído pode resultar somente em uma descrição de alguns de seus aspectos.” Sendo assim, torna-se necessária a superação desse viés de entendimento da atividade humana e a proposta de uma perspectiva que dê conta da constituição mesma dessa atividade.

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

1.2. Material

As narrativas foram produzidas a partir de um livro de estórias composto somente por gravuras. Trata-se do livro *Cobra Cega*, de Avelino Guedes (Ed. Moderna – SP)

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

1.3. Procedimento

Observamos, inicialmente, que anterior à coleta de dados propriamente dita, houve uma fase preliminar de permanência da pesquisadora em sala de aula, com o objetivo de estabelecer contato com as crianças. Nessas ocasiões, participamos das atividades propostas pelas professoras, observamos o material didático com o qual elas trabalhavam e observamos, igualmente, a participação dos alunos nas atividades e os cadernos e/ou folhas de atividades por eles utilizados.

O procedimento empregado para compor as narrativas pode, resumidamente, ser assim descrito:

- 1º.) as crianças viram o livro de estórias citado acima;
- 2º.) em seguida, contaram a estória para a pesquisadora. O objetivo, nesse momento, foi assegurarmo-nos de que a criança havia compreendido os eventos do livro. Em caso negativo, ou, por solicitação da criança, houve possibilidade de rever o livro;
- 3º.) solicitamos, então, a escrita da estória (1ª. versão). Nesse contexto, foi dada à criança a instrução de que ela deveria escrever a

estória tendo, como destinatário, uma outra criança que não teria acesso ao livro⁶;

4^o) realizamos, então, uma leitura, passo-a-passo, dos segmentos das narrativas e, a cada recurso lingüístico identificado (componente das cadeias anafóricas) a leitura foi interrompida e solicitamos da criança a justificativa de seu emprego. Nessa oportunidade, procuramos esclarecer que os apontamentos a serem feitos (pedidos de justificativas) não incidiam sobre possíveis erros da criança; visavam, tão-somente, tornar explícita a explicação que a criança apresentava por optar pelos recursos lingüísticos presentes em sua narrativa. Enfatizamos, sempre, que o aspecto importante a ser considerado era a garantia de uma compreensão adequada dos eventos do livro por parte do destinatário. A reescrita e as devidas alterações visavam, portanto, a facilitação dessa compreensão. Exigiam, no entanto, a mobilização de uma atividade reflexiva, determinando, ao menos, duas atitudes básicas por parte das crianças: 1^a) ser capaz de perceber o uso apropriado ou não de determinados recursos lingüísticos, e, 2^a) mobilizar-se para propor possíveis soluções, o que resultou nas segundas versões das narrativas;

5^o) reescrita da narrativa, em função das alterações propostas pela criança.

2. Análise e discussão dos dados

2.1. Introdução dos personagens

Observamos, inicialmente, que o recurso empregado para introdução do personagem é importante na medida em que ele é o antecedente que definirá os recursos aos quais o locutor poderá recorrer, posteriormente, tanto para a manutenção de um personagem já introduzido quanto para a introdução de novos personagens. Quando o personagem é um elemento que ainda não foi introduzido no contexto e não é possível, ao leitor, inferir do contexto, são necessários procedimentos específicos para sua inserção. Em se tratando de textos narrativos, onde observamos uma tendência em articular os eventos em torno do(s) personagem(ns) de maior destaque, o procedimento utilizado é, em grande parte dos contextos, o emprego do artigo indefinido.

6 Por tratar-se, este trabalho, de um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida para elaboração de nossa Tese de Doutorado, serão consideradas, aqui, somente as 1^{as}. versões das narrativas. Portanto, os itens 4 e 5 do procedimento não farão parte da análise aqui proposta. O leitor, no entanto, poderá recorrer à mencionada Tese, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – UNICAMP/1998.

Existem, no entanto, possibilidades de que o determinante definido seja empregado. A opção por esse recurso requer, no entanto, a observação de algumas exigências: as circunstâncias de produção, a presença ou não do referente no contexto, o conhecimento compartilhado entre produtor/destinatário a respeito do referente, os dados do contexto, para citar apenas os mais relevantes.

Para efeitos de análise neste trabalho, foram selecionados os dois personagens principais: a cobra branca com bolinhas azuis (ou cobra macho) e a cobra vermelha (ou cobra fêmea).

Nas primeiras versões das narrativas observamos que a introdução dos dois personagens selecionados e a conseqüente diferenciação entre eles deu-se através dos seguintes recursos:

- 1º.) grupo nominal com artigo indefinido e pronome possessivo acompanhado de nome:
Ex. 1. “Era uma vez **uma cobra**. (...) Veio sua namorada” (Ju.)⁷
- 2º.) grupo nominal com artigo indefinido introduzindo os dois personagens:
Ex. 2. “Era uma vez **uma cobra** (...) e quando ela acordou tinha um cobro” (Je.)
- 3º.) grupo nominal com artigo indefinido para o primeiro personagem e com pronome indefinido para o segundo personagem. Assim, temos:
Ex. 3. “Era uma vez **uma minhoca** (...) Depois veio outra minhoca” (Da.)
Ex. 4. “Era uma vez **uma minhoca** (...) Veio outra minhoca que ficou ...” (Cris.)
- 4º.) Grupo nominal com artigo indefinido (1º. personagem) e grupo nominal com artigo definido (2º. personagem). Neste caso, o emprego do artigo definido é justificado, uma vez que é seguido pelo pronome.
Ex. 5. “Era uma vez **uma cobra**. (...) O namorado dela chegou...” (Ma.)
Ex. 6. “Era uma vez **uma cobra**. (...) apareceu o namorado dela.” (Gu.)
- 5º.) Grupo nominal com artigo definido (1º. personagem) e com pronome indefinido (2º. personagem)

7 As iniciais representam o nome da criança.

Ex. 7. “**A cobra** estava dormindo. (...) Veio a outra cobra.” (Pa.)

6º.) Emprego do mesmo grupo nominal para introdução dos dois personagens.

Ex. 8. “**A minhoca** estava andando (...) e a minhoca veio.” (Ca.)

Como podemos observar, com exceção do item 6 (ex. 8), não há problemas na caracterização / diferenciação dos personagens.

2.2. Manutenção dos personagens

Em relação ao segundo aspecto — o emprego de formas remissivas apropriadas para a manutenção dos personagens — o principal problema observado foi o emprego de recursos expressivos que permitem ambigüidade de referência.

Os segmentos a seguir exemplificam essa afirmação.

Ex. 9: “Era uma vez **uma cobra**. Ela está dormindo veio um papagaio e pintou uma cara no rabo **dele**.” (Ju. 1ª. versão)⁸

Neste caso, observamos o emprego de uma forma referencial marcada pela gênero masculino e relacionada ao referente textual representado por sintagma nominal cujo nome é de gênero único, mas que, em português, é gramaticalmente feminino. Sendo assim, o pronome possessivo deveria ser, igualmente, feminino. Da forma como se apresenta o texto, ao leitor seria possível a seguinte interpretação: o papagaio pintou uma cara no rabo dele mesmo.

Observamos, no entanto, que o emprego do referido pronome pode estar refletindo uma percepção, por parte de criança, da necessidade de diferenciação entre o personagem ao qual o pronome se refere e o personagem a ser introduzido na seqüência, qual seja, a cobra fêmea.

Ex. 10:

1. “Éra uma vez **uma cobra**, que estava dormindo #
2. ai chegou a arara e pintou a outa parte **dela** #
3. e quando **ela** acordou tinha um cobro e
4. eles se apaixonados. # Ai a outra cobra
5. viu o rabo **dela**. Aí **ela** mordeu o próprio
6. rabo. # Ai **Ela** ficou com dor e o rabo ficou
7. com um galo fim” (Je.) (1ª. versão)

8 Estamos indicando 1ª. versão uma vez que este texto é um recorte de nossa tese de doutorado em que houve possibilidade, a partir do procedimento empregado, de refacção das narrativas, denominada, na tese, 2ª. versão, que não será incluída nesse recorte. Os números indicam as linhas e o sinal # indica a separação do texto em segmentos. A escrita em **negrito** identifica os elementos da 1ª. cadeia anafórica e sublinhada, os elementos da 2ª. cadeia anafórica.

Vários apontamentos são necessários nesse exemplo, dentre os quais destacamos os que seguem.

Iniciando pelo emprego do pronome possessivo **dela** (5^a. linha - 4^o. segmento) é necessário observar que seu emprego possibilita ambigüidade de referência, uma vez que há, no mesmo segmento, o emprego de um grupo nominal marcado pelo gênero feminino (“outra cobra” – componente da segunda cadeia anafórica), muito embora o referente seja do gênero masculino (“um cobro”). A relação anafórica poderia, portanto, ser tanto com o referente principal quanto com o grupo nominal. Nesse último caso, a interpretação possível seria: a outra cobra viu o seu próprio rabo.

Em relação ao emprego do pronome pessoal feminino **ela** (5^a. linha, 4^o. segmento), observamos que, de acordo com os eventos da estória, essa forma referencial deveria estar relacionada ao referente principal (a cobra que estava dormindo). No entanto, há possibilidade desse pronome estar vinculado a mais de um referente, possibilidade esta decorrente da hipótese de o destinatário estabelecer relação anafórica entre o grupo nominal “a outra cobra” (4^a. linha, 4^o. segmento, constituinte da segunda cadeia anafórica) e o pronome pessoal em questão.

A possibilidade de ambigüidade de referência apontada imediatamente acima define a relação que o leitor estabelecerá com a forma remissiva “**o próprio**” e com o pronome pessoal **ela** (6^a. linha, 5^o. segmento).

Ex. 11:

1. “Era uma vez **uma minhoca** sozinha. #
2. Veio um papagaio e pintou outra cara no rabo **dela**. #
3. Depois veio outra minhoca e gostou **dela**. #
4. Daí ele viu a cabeça que o papagaio vez e ele gosto. #
5. E a **outra minhoca** vio e ficou nervosa. #
6. E **ela** mordeu o rabo dela mesma.” (Da.) (1^a. versão)

A leitura dessa narrativa não permite ao destinatário uma compreensão exata dos eventos do livro. Embora haja, na introdução dos personagens, o emprego de recursos apropriados para identificá-los e diferenciá-los, o mesmo não ocorre com o emprego das formas remissivas a eles relacionadas. Vejamos.

O emprego do grupo nominal **outra minhoca** (5^a. linha, 5^o. segmento) não é apropriado como forma referencial do referente **uma minhoca**, da 1^a. cadeia anafórica. Isto porque, na introdução do referente da 2^a. cadeia anafórica (3^a. linha, 3^o. segmento), esse mesmo grupo nominal é empregado. Sendo assim, ao destinatário é dada uma indicação de que a forma referencial em questão tem como referente não o 1^o. personagem, mas o 2^o. Há, portanto, possibilidade de ambigüidade de referência.

No que diz respeito ao emprego do pronome pessoal **ele** (4^a. linha, 4^o. segmento) observamos que esse recurso é uma forma remissiva que deveria

estabelecer relação com o 2º. personagem introduzido através do grupo nominal **outra minhoca** (3ª. linha, 3º. segmento). Como pode ser observado no texto da criança, não há qualquer indicação de gênero, tanto do referente principal quanto do referente introduzido no 3º. segmento. Com isso, o pronome pessoal resulta ambíguo, podendo estabelecer relação com qualquer um dos referentes.

Ex. 12:

1. **A cobra** estava dormindo. #
2. Depois veio um papagaio e pintou o rabo **dela**. #
3. Veio a outra cobra e abraçou **a outra**. #
4. **As duas** se beijaram e se abraçaram. #
5. A ou tra cobra vi outra cobra e gostou mais da outra. #
6. **O namorado** da outra cobra ficou sangado e mordeu a
7. outra cobra que era **ceu próprio** rabo. # (Pa.) (1ª. versão)

Vários são os problemas identificados nesse texto, decorrentes, principalmente, do emprego abusivo do pronome indefinido em vários segmentos. Vejamos.

A introdução do referente da 2ª. cadeia anafórica dá-se através do emprego de grupo nominal com pronome indefinido (3ª. linha, 3º. segmento). Nesse mesmo segmento há uma segunda ocorrência do pronome indefinido sem que, haja, no entanto, qualquer indicação de que o pronome refere-se ao personagem principal. A opção pelo emprego do pronome pessoal seria, igualmente, inapropriada. No entanto, o uso do pronome oblíquo, que seria mais indicado, não é um recurso cujo domínio esteja presente na faixa etária com que estamos trabalhando. Isto posto, restaria a opção por estruturação do segmento de uma forma diferenciada, tal como, para citar apenas uma das possibilidades, "(...) e abraçou a cobra que estava dormindo."

Ainda em relação ao emprego do pronome indefinido em um outro contexto - 5ª. linha, 5º. segmento - observamos que é praticamente impossível, para o leitor, interpretar de forma adequada todo o segmento em que ela está inserida. Há emprego abusivo do pronome indefinido. Consideremos as possibilidades de interpretação para o leitor: 1.) estabelecer relação entre essa forma referencial e o referente da cadeia anafórica em questão, uma vez que há emprego do mesmo grupo nominal tanto como forma referencial quanto como referente; e, 2.) estabelecer relação entre esse forma referencial e o referente da 1ª. cadeia anafórica, considerando que, no mesmo segmento onde há o referente, há, igualmente, o emprego do pronome indefinido, muito embora não seguido do nome "cobra", para fazer referência ao personagem principal.

Um outro pronome, ainda, pode ser identificado. Diz respeito ao emprego do grupo nominal "o namorado" como forma referencial que

estabelece relação com o referente da 1ª. cadeia anafórica. Note-se, no entanto, que a inclusão dessa forma referencial nesse cadeia anafórica é possível somente para um leitor que conhece os eventos da estória. Não há, nos segmentos anteriores do texto, emprego desse grupo nominal. Dessa forma, ao leitor, não são dadas indicações para interpretar que “o namorado” é o personagem principal, referente da 1ª. cadeia anafórica.

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

Como pudemos observar nos exemplos acima, as formas remissivas empregadas constituem o principal problema observado na estruturação do texto, o que compromete a coesão e a coerência dos mesmos.

Conclusão

Não nos sendo possível apresentar uma análise mais detalhada dos fenômenos observados e discutir suas implicações gostaríamos de concluir com algumas observações.

A primeira delas diz respeito à escolha das estratégias discursivas na estruturação do texto escrito.

Mantendo-nos no interior da Lingüística Textual (Cf., principalmente, Koch, 1989 e 1990) produzir texto implica, dentre outros fatores, estruturar os elementos lingüísticos (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.) de tal forma que a seqüência resultante possa ser percebida, “na recepção, como constituindo uma unidade significativa global” (Koch/Travaglia, 1990, p.45). Implica, ainda, estabelecer entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais) “diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (Koch, 1989, p.49).

É nesse contexto que inserimos as atividades de produção da escrita, entendendo que produzir texto escrito não é registrar a fala; é coordenar um conjunto de operações de forma a se configurar um produto que possa ser caracterizado como coerente e coeso, observando-se as exigências cotextuais

e contextuais específicas. Dentre essas exigências destacamos aquelas relacionadas à introdução e manutenção dos personagens na estória.

Diretamente relacionada à questão anterior, mas em relação ao procedimento adotado para constituição do *corpus*, observamos que sua elaboração teve por propósito primeiro mostrar à criança que a escrita supõe a leitura — escreve-se para alguém ler — o que, nos parece, não faz parte das preocupações presentes na maioria das salas de aula. Nessas, não são proporcionadas à criança condições de reflexão sobre os aspectos relacionados à estruturação do texto escrito que permitem a construção do sentido tanto para si como para sua audiência.

A responsabilidade da instituição escolar, a esse propósito, é ímpar; em nossa cultura, é no contexto escolar que a criança experiencia situações formalizadas de ensino/aprendizagem. Desse modo, os esforços precisam ser direcionados no sentido de que o trabalho pedagógico considere as dificuldades experimentadas pelas crianças no processo de estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem e possa propiciar situações interativas que levem à reflexão e superação dessas dificuldades.

Referências Bibliográficas

- APOTHÉLOZ, Denis et REICHLER-BEGUÉLIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain et REICHLER-BÉGUÉLIN, Marie-José. Du syntagme nominal aux objets-de-discours – SN complexes, nominalisations, anaphores. *TRANEL*. Neuchâtel – Suisse, n. 23, p. 227-71, décembre, 1995.
- BERRENDONNER, Alain. Anaphores confuses et objets indiscrets. In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques). *Recherches Linguistiques*. Paris: Université de Metz, v. XIX, p. 209-30, 1994.
- DE WECK, Geneviève. *La Cohésion dans les Textes d'Enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991.
- GUEDES, Avelino (1991) *Cobra Cega*. São Paulo : Moderna.
- KLEIBER, Georges. *Anaphores et Pronoms*. Belgique: Duculot – Champs Linguistiques, 1994.
- KLEIBER, Georges et SCHNEDECKER, Catherine. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES, Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques) *Recherches Linguistiques*. Paris : Université de Metz, v. XIX, p. 5-64, 1994.
- KLEIBER, Georges; PATRY, Richard et MENARD, Nathan. Anaphore associative: dans quel sens roule-t-elle? In: SCHNNEDECKER, Catherine; CHAROLLES,

- Michel; KLEIBER, Georges et DAVID, Jean. L'Anaphore Associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) *Recherches Linguistiques*. Paris: Université de Metz, v. XIX, p. 129-50, 1994.
- KOCH, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A Lingüística Textual*. Retrospecto e perspectiva (no prelo).
- KOCH, Ingedore Villaça e MARCUSCHI, Luiz Antônio. Estratégias de Referenciação e Progressão Referencial na Língua Falada. Campinas: UNICAMP, 1998. (mimeo.)
- _____. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **D.E.L.T.A.** São Paulo, (no prelo).
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Contexto, 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Esboço de uma Perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GÓES, Maria Cecília R. e SMOLKA, Ana Luiza B. *A Significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, p. 29-45, 1997.
- WERSTCH, James. The Concept of Activity in Soviet Psychology – Na Introduction. In: James Werstch. (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe, Inc, Armonk., p. 3-36, 1987.
- _____. e HICKMANN, Maya. Problem Solving in Social Interaction: A microgenetic Analysis. In: HICKMANN, Maya. *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando; Academic Press, Inc., p. 251-65, 1987.
- ZINCHENKO, V.P. and GORDON, V.M. (1981) Methodological Problems in the Psychological Analysis of Activity. In: James Werstch. (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe, Inc, Armonk., pp. 72-133.

