

ASPECTOS RELATIVOS À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS DE 3 A 9 ANOS

MARIA ELIAS SOARES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

1 - INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentaremos um estudo exploratório realizado para verificar o uso de delimitadores convencionais, na produção oral e escrita de crianças de 3 a 9 anos, como um dos recursos responsáveis pela organização do texto em termos de planejamento e de instauração de um universo de discurso que possibilita a continuidade das entidades por ele introduzidas. Verificaremos também os recursos utilizados para garantir a permanência do sujeito temático, numa narrativa em que apenas esta entidade é colocada em foco e, finalmente, discutiremos questões metodológicas relativas ao modo de elicitación de textos.

Nossa análise basear-se-á no pressuposto de que aos três anos de idade, a criança começa a lidar com uma concepção de texto narrativo como sendo uma estrutura delimitada, à qual subjaz um plano e um esquema textual. Para tanto, passaremos a expor em que consiste essa concepção de texto e suas conseqüências para os objetivos do nosso trabalho.

Como concebemos, o texto não é necessariamente escrito, como não o são necessariamente os textos literários (vide a literatura oral), mas um todo significativo, oral ou escrito, geralmente contendo mais de uma oração, e enquadrado numa tipologia: textos narrativos, descritivos, dissertativos (expositivos ou argumentativos), poemas, peças publicitárias. Para ser texto, neste sentido, a forma discursiva deverá distinguir-se das formas corriqueiras da conversação por ser aquela e não esta construída em torno de um tema de forma intencional e mais ou menos planejada.

O texto deverá ter marcas que o delimitam, indicando de alguma forma seu início e/ou final e destacando-o de qualquer outro material lingüístico. Esses elementos podem ser exteriores, como as fórmulas que visam chamar a atenção para o que se segue e definem o tipo de texto, como: "eu vou contar meu passeio", "vou dizer o que penso", e os títulos que resumem ou antecipam o tema, com uma função contextualizadora; ou interior, compondo o próprio texto, como ocorre nas narrativas infantis típicas, através das fórmulas "era uma vez..." e "eles foram felizes para sempre."

Ao analisar o desenvolvimento da conectividade em textos de crianças pequenas, Gopnik (1986) parte do pressuposto de que algumas formas discursivas como histórias e conversas ao telefone, ou outro tipo de conversa, usam expressões estereotipadas para marcar quando estas iniciam ou terminam. A autora argumenta que o mecanismo de conectividade mais fundamental é aquele que delimita as fronteiras do texto e afirma que os delimitadores estabelecem um limite no qual a interpretação dos recursos de coesão é garantida.

A autora formula a hipótese de que textos com inícios formais diferem de textos sem este recurso porque os primeiros teriam duas funções que não estariam presentes nos segundos: a) delimitam o texto e b) indicam que este está sendo construído para uma classe generalizada de ouvintes e não para um ouvinte particular, presente à situação.

No seu estudo, a autora trabalha apenas com as fórmulas convencionais para iniciar e terminar histórias, e que se referem a narrativas em terceira pessoa. Entretanto, há narrativas em primeira pessoa e também outras formas de iniciar histórias, como ela própria sugere, que são igualmente eficientes em termos de coesão (tomada num sentido menos escrito). Estas formas relacionam-se tanto com o sujeito como com o assunto (tema) e com o esquema narrativo. Como sugere Ramos (1983), a "unidade de assunto é um fragmento do discurso cuja parte inicial, composta de uma ou duas orações, concentra em si os fios que orientarão a narrativa" (p.12).

Gopnik (1986) sugere que inícios e finais formais exercem funções diferentes e independentes na estrutura do texto. Segundo a autora, a função do início formal é alertar o ouvinte para dois fatos a respeito do ato de fala em andamento: que o falante está delimitando o texto de uma conversação prévia e permitir ao ouvinte saber que o texto que se segue deve ser entendido como uma história, a qual supõe necessariamente um ouvinte neutro e inespecífico. A função do final formal é diferente, pois marca explicitamente o final da história, mas não tem conseqüências lingüísticas para o texto que segue.

Nossa proposta visa sugerir que os delimitadores iniciais funcionam como um macrotópico que atua de três modos: a) aciona esquemas de ações humanas relativos ao tema a ser desenvolvido (por ex: passeio, e daí um passeio em particular); b) enquadra esse esquema de tipo de texto (a narrativa, por exemplo); c) funciona como marcador para o estabelecimento da coesão dentro do texto.

Quanto ao delimitador final, achamos, ao contrário do que sugere Gopnik, que sua função é igualmente relevante para a estrutura textual, porque: a) estabelece um controle das expectativas do ouvinte/leitor; b) orienta a interpretação, no sentido de favorecer a recuperação/avaliação do esquema evocado em termos de conclusão da ação; c) marca a fase final do esquema narrativo e retoma o macrotópico que funciona como um fecho em termos de coesão. Estas três funções estão interligadas, já que todas se manifestam através da mesma entidade, sendo difícil falar delas separadamente, sobretudo das duas primeiras.

Ao tratar da continuidade do discurso narrativo, devemos considerar os diferentes níveis em que uma história se estrutura: o nível que estabelece o fio condutor da narrativa, cujos elos se ligam por meio de relações de tempo, motivo, causa/efeito, ou seja, de relações que organizam as ações, eventos e situações praticadas/experenciadas/conduzidas por individuais (seres e objetos), garantindo a continuidade das ações e do tema, e um outro nível que impõe seqüenciamento linear, ou coesão, a esses elementos. A coesão que é geralmente analisada como um aspecto superficial do texto tem sua correspondência pressuposta no mundo textual, indicando os diversos padrões da textualidade e constituindo-se como o mais importante (Beaugrande, 1980).

Como a textualidade reside na continuidade (Beaugrande e Dressler, 1981) é possível pressupor dois níveis relativos a esta: a continuidade pragmática e a continuidade textual, que se estabeleça, respectivamente, no nível das ações, no nível temático/referencial e temporal. Portanto, a narrativa constitui-se através da continuidade dessas entidades: as relações citadas acima garantem a continuidade das ações e eventos, enquanto a referência às entidades garante a continuidade temática e referencial.

Uma das estratégias preferenciais para estabelecer a continuidade no nível semântico consiste em estabelecer um controle global sobre o texto através da tematização, isto é, um tema ou tópico organiza em termos seqüenciais e referenciais o conjunto de proposições/sentenças que constituem o texto. A produção de um texto pressupõe que seu produtor tenha conhecimento dessa estratégia e da forma como é processada pelo ouvinte/leitor, para que possa utilizá-la de forma eficiente. Tematizar uma entidade é colocá-la em foco, introduzindo e mantendo de maneira estável na memória do ouvinte/leitor informações que ativem elementos cognitivos relativos ao conhecimento de mundo e às suposições partilhadas pelos interlocutores e usando estratégias que visem mantê-los na memória semântica, enquanto tais informações forem relevantes para a macroestrutura do texto.

Quanto a este aspecto, a pergunta que orientará nossa análise é a seguinte: por que se usar diferentes recursos de coesão para manter a referência de uma mesma entidade, que, uma vez introduzida, permanece a mesma durante todo o texto? Para tentar respondê-la, passaremos a discutir aspectos relativos aos recursos de coesão para manter o sujeito temático em narrativas com um único personagem, levantando algumas questões a partir das propostas de Karmiloff-Smith (1980 e 1981), Bamberg (1986), Vieira (1987), produzidos em primeira pessoa, operando em geral com apenas um antecedente. Considerando que estruturas de tema constante como a narrativa favorecem o uso da anáfora zero, e que este uso é orientado por fatores que dependem da relação entre o ouvinte e o leitor, como alta previsibilidade, ou seja, menor fator surpresa em relação às informações veiculadas (Givón, 1982), facilidade de identificação do referente e com a manutenção dos referentes, como máxima continuidade, supomos que esse é um dos processos mais fortemente vinculados à função da continuidade temática.

A questão metodológica de que trataremos agora diz respeito ao modo de elicitación dos textos. O método mais comumente usado, que é o de construir narrativas a partir de pequenos filmes (Hickman, 1980), ou seqüência de gravuras (Karmiloff-Smith, 1980 e 1981; Bamberg, 1986; Gopnik, 1986; Vieira, 1987), parecem exigir das crianças outras habilidades que vão além da capacidade de produzir textos. Estas habilidades supõem o reconhecimento e a manipulação das convenções de outro(s) código(s) com os quais, possivelmente os indivíduos ainda não estão familiarizados.

Por outro lado, instrumentos desse tipo envolvem situações artificiais nem sempre relacionadas com a experiência das crianças e requerem, não só a verbalização da experiência a partir do material gráfico, mas a compreensão do que ele significa, a integração das cenas em uma dentre as muitas seqüências possíveis e assim por diante. A dificuldade que a criança enfrenta com outro tipo de código pode interferir no seu desempenho lingüístico, porque, ao produzir a sua narrativa, ela está levando em conta os dois ou mais códigos que tem à sua disposição para compor sua narrativa. Além disso, os códigos visuais não levam ao distanciamento necessário para se instanciar a narrativa, favorecendo, por este motivo, a criação de descrições. Estes problemas deveriam ser considerados na análise da continuidade textual, que não deve ser vista apenas em função das condições formais para a realização da anáfora.

2 - A TEMATIZAÇÃO NO DISCURSO NARRATIVO - EMERGÊNCIA DO SUJEITO TEMÁTICO.

Na maioria dos casos a construção de um texto é resultado da eficácia e eficiência do narrador em usar os recursos disponíveis para construir um macroplano (van Dijk e Kintsch, 1983). A execução desse macroplano consiste na construção do texto-base (representação semântica do "input" discursivo na memória episódica) através das sub-estratégias responsáveis pelo estabelecimento da coerência semântica, local e global. O conceito de coerência local cobre o que outros autores, dentre os quais Halliday e Hasan (1976); Beaugrande (1980), Beaugrande e Dressler (1981), Brown e Yule (1985), denominam de coesão, pois referem-se às relações semânticas entre as sucessivas sentenças de um texto ou constituintes de uma sentença. Essas relações são baseadas tanto em informações textuais como cognitivas e são definidas sem deixar de levar em conta a coerência global.

Em outros termos, numa perspectiva processual, quando o texto real emerge, este exige do falante eficiência (Corrêa, 1989b e Corrêa e Uller, 1990).

Karmiloff-Smith tenta encontrar uma resposta para questões como: "por que as crianças pronominalizam umas vezes e outras não; quais são as funções dos pronomes, quais os processos psicológicos envolvidos no seu uso e como esses processos atuam no desenvolvimento lingüístico da criança." Com base em um estudo experimental, testando as questões acima, tanto em relação à língua francesa como à inglesa, e envolvendo 350 crianças entre 4 e 9 anos (170 produzindo narrativas de

quatro tipos diferentes a partir de livros de gravuras, e 180 produzindo sentenças), a autora procurou demonstrar que as funções desses recursos (pronominalização ou não pronominalização) podem ser muito diferentes quando usados em seqüências coesas de enunciados e em sentenças isoladas.

Segundo a autora, o pronomine e a anáfora zero são usados na posição inicial de enunciados para marcar exclusivamente o sujeito temático ou protagonista central da história, enquanto os outros participantes são referidos através de formas nominais definidas. Esta estratégia, que surgiria a partir dos 6 anos de idade, refletiria o início do desenvolvimento da estrutura discursiva global em interação com relações semânticas locais e escolhas lexicais de verbos. Antes dos 6 anos, a criança não pareceria tratar das seqüências de gravuras como parte de uma história, pois o uso de pronomes teria uma natureza dêitica.

Alguns pontos podem ser levantados no âmbito desse estudo referentes à delimitação da unidade de análise - texto e sentença - e sobretudo quanto ao conceito de texto, em relação aos seguintes aspectos: características que permitem considerá-lo como tal (SOARES, 1991), à possibilidade de podermos considerar pronominalização e anáfora zero como um mesmo recurso de coesão ou como recursos distintos, e às relações entre dêixis e textualidade.

Bamberg (1986) propõe-se a tratar do uso de relações anafóricas, ao invés do uso de pronomes anafóricos. As primeiras são caracterizadas por uma relação de forma/função que mantém-se por um número de sentenças, inclui o uso de formas nominais, pronominais e anáfora zero e funciona como um recurso de segmentação de um texto que é comunicado ao ouvinte.

Buscando dar seqüência ao estudo de Karmiloff-Smith, mencionado acima, Bamberg (1986) trabalha com 25 crianças alemãs, divididas em três grupos (de 3;6 a 4 anos, de 5 a 6 anos e de 9 a 10 anos), procurando investigar como essas crianças estabelecem a referência de dois personagens principais, e lhes dá continuidade, ao narrar oralmente uma história baseada num livro de gravuras, com 24 páginas, e dois personagens. O estudo de Bamberg visou analisar a mudança de funções das formas pronominais de terceira pessoa do singular dentro de desenvolvimento, na criança, do sistema de plurifuncionalidade. O autor sugere que tanto as crianças do grupo mais jovem como as do grupo intermediário impõem uma estratégia anafórica global, no sentido de que elas relacionam o protagonista principal da história com o pronomine de terceira pessoa, independentemente de se esse personagem é reintroduzido na história ou se sua referência é mantida.

O autor mostra que as crianças diferenciam os dois personagens da história marcando-os diferentemente no nível de organização do discurso. O personagem principal é referido através de, pelo menos, quatro estratégias diferentes: a) uma estratégia que marca o sujeito, em que predominam as formas pronominais para manter ou mudar a referência; b) uma estratégia anafórica que reserva a mudança de referência para formas nominais e a manutenção de referência para formas pronominais; c) uma estratégia indiferenciada que não mostra uma separação clara no pareamento entre forma

e função; e d) uma estratégia nominal que evita o uso de pronomes e usa apenas recursos nominais para mudança de referência, numa narrativa descritiva e local de cada uma das gravuras. Esta estratégia é usada apenas e raramente no grupo mais jovem, mas nunca nos demais. A estratégia (a) é muito comum no grupo mais jovem, predomina no grupo intermediário e ainda aparece no grupo mais velho. Já a estratégia (b) só começa a aparecer no grupo intermediário e predomina na organização de narrativas do grupo mais velho. (p.273).

Em relação ao uso de formas nominais, cabe indagar se estas formas representariam apenas um recurso típico da estratégia anafórica, usado para introduzir mudança de referência, ou, além disso, poderiam fazer parte de um tipo de relação anafórica (num sentido mais amplo) de que a criança disporia para manter a referência e marcar o curso do planejamento.

A proposta do presente estudo situa-se na temática dos artigos de Karmiloff-Smith (1980 e 1981), de Bamberg (1986) e Corrêa e Uller (1990), Uller e Corrêa (1990), na medida em que estes autores estudam a produção de narrativas e o uso de formas nominais e pronominais incluindo a anáfora zero para introduzir, mudar ou manter a referência e solucionar virtuais ambigüidades.

Nosso primeiro objetivo é identificar as formas com as quais a criança lida para produzir um texto e, a partir daí, discutir a noção de texto. Em segundo lugar discutiremos as estratégias para manutenção do sujeito, distinguindo os recursos nominais (definitivização e nome próprio) da anáfora zero, pois evidências sugerem que, em português, o uso de pronome zero é regulamentado por fatores de ordem meramente estilística (Corrêa, 1989b; Corrêa e Uller, 1990; Uller e Corrêa, 1990).

A divisão da anáfora pronominal como dois recursos distintos - pronome e zero - também encontra respaldo nos trabalhos de Vieira (1987 e 1989) sobre elipse. Vieira (1987) argumenta que "a condição sine que non para que uma elipse se estabeleça é que ela seja o apagamento de uma informação já dada" (p.89), o que acarretaria economia de menção. O autor sugere seis condições para que se possa recuperar uma elipse: 1^a) a sintaxe, que engloba a distribuição das marcas de flexão nominal e verbal, o acordo nominal e os traços [+ animado] ou [- animado]; 2^a) a similaridade de estruturas que servem ao emprego de palavras repetidas ou sinônimas; 3^a) a estrutura paralela; 4^a) o resíduo das categorias nucleares de um sintagma; 5^a) a estrutura do texto, que pode ter tema constante ou não-constante e 6^a) a contigüidade, ou seja, o referente mais próximo.

Vieira descreveu as condições de produção da elipse nominal (sujeito e objeto), verbal e proposicional, determinando seu desenvolvimento na escrita de crianças brasileiras de 2^a a 8^a série do 1^o grau, em textos narrativos, descritivos e dissertativos. Para elicitare textos narrativos, o autor também usou seqüências de gravuras, do tipo "histórias em quadrinhos", tendo um único personagem com um problema a resolver.

Ainda quanto ao aspecto da continuidade informacional e, portanto, referente à coesão, temos a posição de Givón (1982) que ao propor sua escala de topicalidade,

coloca a anáfora zero no mais alto grau de continuidade. Esta escala de continuidade do tópico estabelece uma ordem que vai do elemento de mais fácil identificação, máxima continuidade e menor valor surpresa para aquele de mais difícil identificação, máxima descontinuidade e máximo valor surpresa. Assim, os recursos de maior continuidade seriam, pela ordem, a anáfora zero, pronomes não acentuados ou concordância verbal, pronomes acentuados e pronomes independentes, SN definido sem deslocamento e SN definido com deslocamento para a esquerda.

Givón (1979) sugere também que, em narrativas coesas, as seqüências de verbos com o mesmo sujeito têm de cinco a dez verbos, o que pode ser visto como uma estratégia para manter o mesmo tópico e, a nosso ver, favorece o uso da anáfora zero em português. Deveríamos esperar, portanto, que textos com um único sujeito temático apresentassem um número maior de anáforas zero do que de pronomes ou outro recurso de coesão.

Diante das propostas de Karmiloff-Smith, Bamberg, Corrêa, Corrêa e Uller, Vieira e Givón, comentadas acima, colocaremos as seguintes questões: a) de que recursos as crianças de 3 a 9 anos de idade disporiam para revelar o conhecimento de um modelo de texto (esquema narrativo) e o expressarem na sua produção? b) como essas crianças usam pronomes, anáforas zero e referências nominais para garantir a continuidade referencial de um sujeito temático em narrativas orais e escritas? c) que variáveis determinariam uma possível escala de preferência por um dos três recursos? E, mais especificamente, poderíamos distinguir razões para a preferência pelo pronome ou pela anáfora zero? d) em que medida o uso dêitico ou de formas nominais é um indício suficiente para classificar uma produção como não tendo as qualidades de um texto?

Embora façamos referência aos estudos acima citados, usaremos parâmetros distintos tais como: a) recriação de uma história e não a produção direta a partir das gravuras; b) uma história mais simples do que a daquelas, com um único personagem; c) verificação nas duas modalidades lingüísticas (oral e escrita); d) contatos individuais (modalidade oral) e em grupo (modalidade escrita), para eliciar a produção de narrativas pelas crianças. Portanto, avaliaremos algumas habilidades, relativas à produção de textos, das crianças de 3 a 9 anos, numa situação planejada.

As crianças deveriam produzir um mesmo texto, apresentado igualmente a todos os sujeitos, nas mesmas condições. Mesmo tratando-se de reprodução de narrativa, julgamos ser possível eliciar as habilidades que a criança já adquiriu de fato, pois há evidências experimentais (van Dijk e Kintsch, 1978; Fletcher, 1981) de que o que é retido na memória de curto termo é a estrutura superficial fonologicamente codificada e uma representação proposicional do fragmento. Desse modo, estamos supondo que nesta pesquisa a criança tenha usado seus próprios recursos para expressar as proposições em sentenças, expondo as habilidades já adquiridas ou em vias de aquisição.

3. MÉTODO

SUJEITOS

Para obter a amostra referente à reprodução de textos na modalidade oral, escolhemos 70 crianças, divididas em 4 grupos etários, com idade variando entre 3;9 a 9;4, com escolaridade que vai desde o Maternal até a 3ª série do 1º grau, de duas escolas de classe média de Fortaleza. Desse total, 40 crianças (15 meninos e 25 meninas) participaram da situação de produção oral, enquanto que as 30 restantes (14 meninos e 16 meninas) da situação de produção escrita. As crianças que reproduziram textos orais foram divididas equitativamente em 4 grupos (ver Quadro 1), e as que reproduziram textos escritos em apenas 3 (ver quadro 2).

Quadro I

Distribuição das crianças que participaram da situação de reconto oral em função do grau de escolaridade, idade e sexo.

	Escolaridade	Idade Média	Meninos	Meninas
Grupo 1	Maternal	3;9	3	7
Grupo 2	Jardim	5;7	4	6
Grupo 3	1ª série	7;5	3	7
Grupo 4	2ª série	9;4	5	5

Quadro II

Distribuição das crianças que participaram da situação de reconto oral em função do grau de escolaridade, idade e sexo.

	Escolaridade	Idade Média	Meninos	Meninas
Grupo 1	Alfabetização	6;7	4	6
Grupo 2	1ª série	7;5	5	5
Grupo 3	2ª série	9;7	5	5

MATERIAL

Para obter a reprodução oral de textos das crianças de 3 a 5 anos, usamos dois tipos de material. Inicialmente, foram usados um telefone de brinquedo e um boneco (o Fofão), além do gravador e um livrinho. Os dois primeiros tinham como objetivo envolver a criança num jogo de faz-de-conta, integrando-a na situação de pesquisa e reduzindo a influência dos fatores situacionais. Nós sugeríamos inicialmente que as crianças tomassem o boneco como interlocutor, reproduzindo o texto ao telefone, mas após um pré-teste vimos que isto seria impraticável, pois elas precisariam manipular o livrinho, cujas gravuras serviam de orientação para a reprodução do texto.

Assim, o boneco e o telefone foram usados apenas para preparar as crianças menores (3 e 5 anos) para a tarefa.

O livrinho usado na pesquisa, e que era até então desconhecido das crianças, contém 16 páginas com ilustrações em todas elas, em duas cores, com um único personagem - um objeto personificado (o trenzinho), sem texto escrito, a não ser o título na capa. A partir das ilustrações, criamos uma história, a mais simples possível (pois seria dirigida a crianças muito pequenas), mas seguindo o modelo canônico da narrativa, com situação inicial (apresentação do personagem), um problema, a solução do problema e uma situação final compensadora. A história contém 13 segmentos gráficos e verbais, 5 dos quais correspondem a eventos, 6 à caracterização do personagem, e 2 à apresentação inicial, distribuídos em 10 períodos. Destes, 4 períodos são simples, 3 formados por coordenação e 4 por subordinação, incluindo uma relação temporal, uma de causa/conseqüência, uma relativização e uma completiva verbal. Há também uma seqüência com discurso direto. Tudo isto corresponde grosso modo a 10 centros de interesse (Cf. Chafe, 1980).

Tanto o início como o final da história são delimitados de modo convencional. O início corresponde ao delimitador clássico "Era uma vez..." seguido de SN indefinido, regra pragmática para introduzir o nome, cujo referente é desconhecido pelo ouvinte. O delimitador final consiste de um período composto, que tem como conteúdo proporcional o término do evento, a acomodação da situação e o prêmio. Isto se faz através da criação de outro universo de referência com a introdução do verbo sonhar. A indefinitivização foi usada mais uma vez para introduzir o tempo da narrativa com a expressão "um dia...". Os recursos para a manutenção do sujeito temático, ou seja, o pronome, a anáfora zero, a definitivização e o nome próprio foram usados no mínimo duas vezes (caso da definitivização e do nome próprio). O pronome foi usado quatro vezes e a anáfora zero cinco vezes, em orações coordenadas e subordinadas. A variação dos recursos de manutenção do sujeito temático na história motivadora (ver tabela 3) teve dois objetivos: primeiro colocá-los à disposição das crianças; segundo, evitar que elas fixassem um recurso em particular e pudessem expor suas próprias estratégias para garantir a continuidade temática.

Outros recursos de coesão foram utilizados, tais como a coesão lexical, através de relações de antonímia como subida/descida, sol/chuva, ajudar (trabalhar)/passar, reclamar/ficar feliz, e de relações de contigüidade semântica como chaminé/fumaça, dormir/sonhar; coesão temporal através de correlação verbal e de partículas indicadoras de tempo como "um dia... quando, e, então"; coesão interfrásica, como a coordenação e a subordinação, particularmente a relativização no segmento 3, e, finalmente, a coesão no nível temático com a unidade de assunto e de sujeito temático e com marcadores do tipo da partícula "mas", que marca mudança categorial dentro do esquema narrativo, ou seja, marcando a resolução e o delimitador final. como se vê em (1).

(1)

O trenzinho

1. Era uma vez um trenzinho muito esperto.
2. O nome dele era Chaminé, pois só vivia soltando fumaça.
3. Um dia, o trenzinho foi ajudar seus amiguinhos que estavam muito cansados.
4. Então ele carregou pedra, gente e bicho.
5. Chaminé reclamava muito nas subidas,
6. mas ficava feliz na descida.
7. Ele era tão forte que soltava fogo quando andava nos trilhos.
8. O trenzinho não tinha medo de sol,
9. nem de chuva.
10. Chaminé não tinha medo de nada.
11. Ele dizia: - Eu sou é forte! Eu topo qualquer parada.
12. Mas quando a noite chegou, ele foi dormir em sua casinha,
13. e sonhou que estava passeando nas nuvens.

A seleção das gravuras e criação da história foi orientada prioritariamente pela simplicidade. Era importante que crianças de 3 anos entendessem tanto a seqüência gráfica como a lingüística para que pudessem reter o conteúdo proposicional e recriassem o texto. Apenas um personagem foi colocado em foco, portanto não se criou nenhum problema para a escolha do sujeito temático ou para a sua continuidade, ou seja, o tema é constante e não há problema quanto à identificação do antecedente. Desse modo, esperávamos que a criança escolhesse dentre os recursos disponíveis aqueles que melhor expressassem a necessidade de dar continuidade ao texto e mantê-lo coeso.

PROCEDIMENTO

Modalidade Oral

Explicitamos a seguir o procedimento utilizado para que as crianças reproduzissem a narrativa: os textos foram obtidos através do contato direto entre a pesquisadora e cada uma das crianças individualmente, após um período de três dias de interação entre elas, nas atividades de classe. A preparação das crianças nos momentos que precediam a gravação foi idêntica em todas as situações e consistia especialmente de instruções sobre a tarefa que elas iam realizar. A elicitación propriamente dita consistiu no seguinte: apresentávamos um livrinho à criança, chamávamos sua atenção para as gravuras (no caso das crianças de 3 e 5 anos), passávamos página por página vagarosamente, enquanto contávamos a história, fazendo a correspondência precisa entre texto e gravuras; depois contávamos o texto pela segunda vez, de forma mais rápida. Em seguida, entregávamos o livrinho à criança, que deveria recontar a história, orientada pelas gravuras, enquanto gravávamos sua produção.

Modalidade Escrita

A elicitación do reconto na modalidade escrita foi feita através de uma tarefa apresentada a todas as turmas de alfabetização, 1ª e 3ª séries, pelos respectivos professores. Dentre os alunos dessas duas séries, escolhemos aqueles que estavam na faixa etária dos 6, 7 e 9 anos respectivamente. Para que a tarefa pudesse ser realizada solicitamos a ajuda dos professores, entregando um livrinho a cada um, juntamente com o texto datilografado. Este não deveria ser lido pelo aluno, mas contado pelo professor, enquanto mostrava as gravuras às crianças. Em seguida elas escreviam seu texto, dispondo apenas das gravuras para orientá-los. Ao contrário do que ocorreu no procedimento para a pesquisa na modalidade oral, as crianças não foram ouvidas individualmente com o livrinho na mão, uma vez que queríamos conservar uma situação normalmente vivenciada na escola; sua produção foi elicitada em grupo: todas as crianças escreveram seu texto ao mesmo tempo, podendo examinar o livrinho quando quisessem, já que alguns exemplares foram deixados na mesa do professor à disposição dos alunos.

4 - RESULTADOS

4.1 - Delimitação das Fronteiras do Texto

A análise que faremos inicialmente pretende verificar se as crianças introduziram e/ou concluíram suas narrativas através de um delimitador convencional, conservando, portanto, o recurso apresentado na narrativa-estímulo. Acreditamos que esse recurso só será retido pela memória se já fizer parte do repertório de habilidades da criança. Serão computados como delimitadores iniciais convencionais não apenas aqueles que fazem parte do texto narrado à criança, mas qualquer outro que introduza o sujeito temático com artigo indefinido, precedido ou não de fórmulas introdutórias, ou que pelo menos conserve a expressão "Era uma vez...", conforme se observa nos exemplos abaixo¹.

(2) Era uma vez um trem... (Cibele, 3;3)

(3) Um trenzinho que era muito esperto... (Diana, 5;11)

(4) Era uma vez um trenzinho chamado Vagão.
Um dia Chaminé estava passeando... aí... (Roseane, 6;3)

Do mesmo modo serão computados como delimitadores convencionais finais as sentenças que expressam a situação final do texto-estímulo, como em (5) e (6).

¹ Nos exemplos da modalidade escrita reproduziremos os textos das crianças, mantendo a ortografia e a distribuição gráfica dos parágrafos. Já nos exemplos da modalidade oral usaremos a grafia e a pontuação oficiais, seguindo porém concordância, regência, colocação e simplificação de palavras usadas pelos autores dos textos. Pausas maiores que aquela indicada pelo ponto serão marcadas com reticências.

(5) Aí quando anoiteceu ele dormiu lá na casinha... e aí ele sonhou que ele tivesse andando no trilho. (Breno, 5;0)

(6) E a estória acaba o Chaminé sonhando que ele estava andando em cima dos trilhos. (Aline, 6;6)

A tabela 1 mostra a distribuição de delimitadores convencionais, iniciais e finais, nos textos reproduzidos pelas crianças na modalidade oral.

Tabela I

Distribuição (%) dos textos orais em função dos grupos etários e da presença de delimitadores iniciais e finais (n=10)

Idade	Delimitador Inicial	Delimitador Final
3 anos	50	60
5 anos	80	80
7 anos	80	100
9 anos	90	90

Esta tabela mostra que:

a) os recursos para delimitação do texto, tanto no seu início como no final, são utilizados pelas crianças de três anos de idade;

b) há um crescimento do uso desses recursos entre os 3 e os 5 anos de idade, e a partir daí nota-se uma certa estabilidade.

Os dados sugerem que, se as crianças são capazes de delimitar as fronteiras textuais, elas já operam com o conceito de texto, tanto no que se refere a ser este uma estrutura delimitada como em relação à comunidade, já que uma das funções dos delimitadores formais iniciais é introduzir o tópico/sujeito temático, e a dos delimitadores formais finais seria retomar ou manter essa categoria em foco.

É interessante notar que as crianças não apresentam o mesmo comportamento ao usar delimitadores iniciais e finais. Os resultados parecem sugerir que estes se consolidam mais tarde, fato que pode indicar uma relação entre os delimitadores e o desenvolvimento das categorias narrativas, ou revelar uma consequência do método de elicitação de histórias através de gravuras (ver análise no final deste capítulo).

Embora se possa argumentar que parte dos resultados pode ser atribuída à memória, já que se trata da reprodução de uma história, é interessante observar que as crianças não memorizam as sentenças que delimitavam o texto, mas as reinterpretaram, como se vê nos exemplos (5), (6) e (7) a (10), o que pode sugerir uma certa habilidade em lidar com essa categoria textual e não apenas de reproduzir sentenças memorizadas.

(7) Era uma vez um trenzinho que se chamava Chaminé.

(Lorena, 3;10)

(8) Um trenzinho que era muito esperto e o nome dele era Chaminé.

(Diana, 5;11)

(9) Mas quando era no escuro, ele dormia na casinha dele.

Então... era que teva passeando (Tiago, 3;11)

(10) ...E quando ficou a noite ele ia para sua casa e ele sonhou que ele estava brincando nas nuvens. (Sávio, 7;8)

A tabela 2 apresenta os dados relativos à modalidade escrita, em que se traça o perfil das crianças a partir da sua iniciação na habilidade da escrita até os 9 anos.

Tabela 2

Distribuição (%) dos textos escritos em função dos grupos etários e da presença de delimitadores iniciais e finais (n = 10)		
Idade	Delimitador Inicial	Delimitador Final
6 anos	80	100
7 anos	80	100
9 anos	80	100

Pela tabela podemos observar que a distribuição dos recursos de delimitação textual usados no início e no final dos textos não apresenta variação nas três faixas etárias consideradas.

Estes resultados sugerem que:

a) há uma certa compatibilidade com os dados da modalidade oral em que os procedimentos para delimitação textual se estabilizam em torno dos 80% a partir do 5 anos de idade, no caso de delimitador inicial e aos 7 anos no caso do delimitador final;

b) os recursos para delimitação do texto não são adquiridos com a escrita, embora possam ter um reforço da escolarização e do manuseio de livros. O domínio da leitura e da escrita poderia justificar a variedade de expressões para manifestar esses recursos ou seu conteúdo proposicional em narrativas mais complexas.

Quanto ao aspecto relativo à manutenção do sujeito temático durante o percurso que vai de uma fronteira do texto a outra, faremos na próxima seção uma análise quantitativa dos recursos de coesão usados pelas crianças na reprodução oral e escrita da história e, no final, uma análise qualitativa que envolve uma discussão da natureza do processo referencial, ou seja, do caráter dêitico ou anafórico dos recursos que garantem a continuidade temática em relação à metodologia de elicitação de textos através de seqüências de gravuras.

4.2 - Análise dos Recursos Para Manutenção do Sujeito Temático

Modalidade Oral.

A análise que apresentamos abaixo focaliza a questão de como as crianças utilizam os recursos de coesão disponíveis para dar continuidade ao texto através da manutenção do sujeito temático. Para sumarizar as condições da pesquisa, as crianças deviam reproduzir uma história na qual foram usados pronomes, anáfora zero e a

referência nominal (definitivização e reiteração do nome próprio). Não dando ênfase a nenhum recurso em particular e usando um único personagem, esperávamos que as crianças recorressem a suas próprias estratégias de modo a sugerir os fatores que determinam o uso de recursos de coesão. A tabela 3 mostra a frequência com que esses recursos foram usados na posição de sujeito, em narrativas orais.

Tabela 3

Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos orais em função dos grupos etários			
Idade	Tipos de Recursos		
	Pronomes	Anáfora Zero	Ref. Nominal
3 anos (n= 87)	72	21	7
5 anos (n=103)	71	29	-
7 anos (n=118)	41	41	18
9 anos (n=116)	37	43	20
Média Total (n=424)	54	34	12

A tabela 3 mostra que:

a) pela ordem, o recurso mais utilizado pelas crianças é o pronome, seguido por anáfora zero e pela referência nominal;

b) a preferência pelos pronomes decresce a partir dos 5 anos, enquanto aumenta o uso de zero e de referências nominais;

c) tende a haver uma distribuição mais equitativa entre pronomes e anáfora zero a partir dos 7 anos.

Estes dados sugerem, antes de mais nada, que não se deve tratar o uso de pronomes e anáfora zero como estratégias da mesma natureza, pelo menos em termos de desenvolvimento, pois estes dois recursos parecem ser afetados por fatores distintos, que serão analisados na tabela 4. Em segundo lugar, o percentual de referências nominais não pode ser atribuído apenas à memória, pois ocorre em circunstâncias distintas das que foram apresentadas na história-estímulo (cf. exemplos 18 a 21). Também não pode ser atribuída a uma estratégia para mudança de referência, já que a narrativa tem apenas um personagem. É possível que esse recurso, que aparece também no grupo de 3 anos, tal como alguns casos de topicalização e reduplicação de nome e pronome, que ocorrem em todos os grupos (ver exemplos 11 e 12), seja uma estratégia de planejamento para marcar a entidade em foco em cada centro de interesse (Cf. Chafe, 1980), mas isso precisaria ser testado.

(11) ...o Chaminé 'tava carregando pedra e ø deixou um [inint.] Ele... o Chaminé 'tava ajudando. (Thiago, 3;9)

(12) ...o trezinho...o nome dele é Chaminé. Ele soltava mais fumaça.
(Zânia, 7;10)

Uma observação mais detalhada das condições em que ocorrem pronomes e referências nominais, de uma lado, e anáfora zero de outro levou-nos a examinar os dados apresentados na tabela 4, segundo a suposição de Vieira (1987) de que a anáfora zero seria uma estratégia predominantemente local. Se esta suposição se confirmar, a anáfora zero ocorrerá preferencialmente em orações subordinadas (SUB) e nas coordenadas iniciadas ou não por conjunção (COORD) dentro do mesmo período, enquanto pronomes e referências nominais estariam nas orações principais (OP) e independentes (IND). Entendemos que no caso da referência a um único personagem esses ambientes favorecem respectivamente estratégias locais e globais.

Tabela 4

Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos orais em função dos grupos etários e dos tipos de orações em que ocorrem.			
Idade	Tipos de Oração	Tipos de Recursos	
		pron./ref.nominal	anáfora zero
3 anos (n=87)	OP/IND*	71	3
	SUB/COORD**	6	20
5 anos (n=103)	OP/IND	66	7
	SUB/COORD	5	22
7 anos (n=118)	OP/IND	54	3
	SUB/COORD	5	38
9 anos (n=116)	OP/IND	54	3
	SUB/COORD	3	40

* OP - Oração Principal/ IND - Oração Independente

** SUB - Oração Subordinada/COORD - Oração Coordenada

Os resultados da tabela 4 mostram que:

a) a distribuição entre os recursos e o ambiente em que ocorrem é mais ou menos simétrica. A maior parte das pronominalizações e referências nominais ocorrem em orações principais e independentes, do mesmo modo que a maior parte das anáforas zero ocorrem em orações subordinadas;

b) esta simetria ocorre em todos os grupos, até entre as crianças menores, embora nestes grupos (3 e 5 anos) o percentual de anáfora zero seja menor.

Se considerarmos a anáfora zero como uma estratégia local, os dados podem sugerir que as crianças de três anos começam a lidar com estratégias globais e locais para manutenção do sujeito temático e que a baixa distribuição de anáfora zero pode estar associada ao fato de que, ao proceder o fatiamento informacional, as crianças de 3 a 5 anos recortam unidades menores, que quase sempre correspondem a um período

simples, ou composto por coordenação. À medida que a criança processa unidades maiores correspondentes a períodos compostos, aumenta a frequência de anáforas zero.

Modalidade Escrita

Passaremos agora a analisar os dados relativos aos textos escritos. A tabela 5 apresenta a distribuição dos diferentes recursos de coesão por faixa etária.

Tabela 5

Distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos escritos em função dos grupos etários			
Idade	Tipos de Recursos		
	pronomes	anáfora zero	ref.nominal
6 anos (n=65)	63	28	9
7 anos (n=97)	55	36	9
9 anos (n=107)	35	47	18
Média Total (n=269)	49	38	13

Os resultados mostram que:

a) considerando a frequência por idade e média total, o recurso que mais se presta à continuidade temática é a anáfora pronominal seguida de zero e da referência nominal;

b) a distribuição desses três recursos varia com a idade: a frequência de pronomes diminui, enquanto aumenta, mais ou menos na mesma proporção, a frequência de zeros e referências nominais;

c) tende a haver uma diversificação maior dos recursos e um equilíbrio entre, de um lado, a anáfora zero e, de outro, a anáfora pronominal e referência nominal juntas.

Estes dados sugerem conclusões semelhantes às aquelas registradas na análise da tabela 3, quanto ao tratamento de anáfora pronominal e anáfora zero como estratégias distintas; quanto ao percentual de referências nominais e quanto aos casos de topicalização e reduplicação de nome e pronome que também é utilizada por todos os grupos (exemplos 13 e 14).

(13) O trenzinho ele carregava pedra, pessoas e animais.

(Paula, 7;5)

(14) Ele quando sobe uma ladeira ele tem que ser forte.

(Vanessa, 9;7)

Se considerarmos o aspecto evolutivo, os resultados sugerem que a criança varia de comportamento quanto ao uso dos recursos de coesão desde o momento em que

se inicia na escrita, aos 6 anos, até a faixa etária pesquisada, 9 anos, passando a usar cada vez menos pronomes e cada vez mais anáforas zeros e referências nominais.

Comparando os resultados referentes às modalidades oral e escrita (tabelas 3 e 5), a média total não parece sugerir diferenças significativas quanto ao uso dos diferentes recursos de coesão na produção do texto oral e escrito. A tabela 6 apresenta comparativamente duas faixas em que há dados comparáveis, 7 e 9 anos.

Tabela 6

Comparação da distribuição (%) dos recursos de coesão dos textos orais e escritos em função dos grupos etários

Idade	Tipos de Recursos					
	pronomes		anáfora zero		ref. nominal	
	oral	escrita	oral	escrita	oral	escrita
7 anos	41	55	41	36	28	9
9 anos	37	35	43	47	20	18

A tabela 6 mostra que:

a) a distribuição dos recursos de coesão não apresenta diferenças marcantes entre os 7 e 9 anos na modalidade oral;

b) as diferenças entre os resultados referentes a cada tipo de recurso de coesão e entre os dois grupos etários são maiores na modalidade escrita que na oral.

Estes resultados sugerem que, embora as crianças já tenham estabilizado um comportamento quanto ao uso dos recursos de coesão para manter o sujeito temático na modalidade oral, elas enfrentam dificuldades nos meios de expressão escrita, que podem impedir que suas habilidades na produção de textos se manifestem de forma plena, senão quando já dominam de modo satisfatório o código escrito. Além disso, o uso dessas formas não indica necessariamente uma estratégia para desfazer a ambigüidade da referência e deve ter alguma relação com a idéia de texto que vai tomando forma cada vez mais orgânica para a criança.

Os resultados relativos às condições em que ocorrem os diferentes recursos usados para manter o sujeito temático através de estratégias locais e globais são apresentados na tabela 7, que foi elaborada com base na produção escrita.

Tabela 7

Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos escritos em função dos grupos etários e dos tipos de orações em que ocorrem

Idade	Tipos de oração	Tipos de Recursos	
		pron./ref.nominal	anáfora zero
6 anos	OP/IND*	52	2
(n=65)	SUB/COORD**	20	26
7 anos	OP/IND	51	4
9n=97)	SUB/COORD	13	32
9 anos	OP/IND	43	7
(n=107)	SUB/COORD	10	40

* OP - Oração Principal/ IND - Oração Independente

** SUB - Oração subordinada/ COORD - Oração Coordenada

Estes dados mostram que:

a) a distribuição do pronome/ref.nominal é mais alta em orações principais e independentes que em subordinadas e/ou coordenadas;

b) a frequência do pronome/ref.nominal reduz-se em 50% dos 6 até os 9 anos no ambiente de SUB/COORD, enquanto a frequência desses mesmos recursos reduz-se em apenas 9% entre os mesmos grupos no ambiente OP/IND;

c) a distribuição da anáfora zero ocorre quase que completamente em orações subordinadas e coordenadas, sendo maior à medida que a criança cresce;

d) a frequência de anáfora zero em ambiente de OP/IND é muito baixa, mas cresce numa proporção interessante entre os 6 e 9 anos.

Estes resultados sugerem que ao iniciar a escrita a criança já identifica a anáfora zero como estratégia local; mas usa também a anáfora pronominal nos mesmos ambientes em frequência próxima à de zero. Este comportamento, que é corrigido pelo professor², vai desaparecendo com a idade e pode ser atribuído, tal como acontece na modalidade oral, a problemas relativos ao fatiamento informacional que se reflete na pontuação.

A tabela 8 apresenta uma comparação entre os resultados dos textos orais e escritos de dois grupos etários, relativamente ao ambiente em que ocorrem os recursos de coesão.

² Os textos de um dos grupos foram entregues após serem corrigidos pela professora.

Tabela 8

Distribuição (%) dos recursos de coesão nos textos orais e escritos em função dos grupos etários e do ambiente em que ocorrem

Idade	Tipos de Oração	Tipos de Recursos			
		pron./ref.nominal		anáfora zero	
		oral	escrita	oral	escrita
7 anos	OP/IND*	54	51	3	4
	SUB/COORD**	5	13	38	32
9 anos	OP/IND	54	43	3	7
	SUB/COORD	3	10	40	40

* OP - Oração Principal/IND - Oração Independente

** SUB - Oração Subordinada/COORD - Oração Coordenada

Estes resultados mostram que:

a) o comportamento das crianças quanto à seleção dos ambientes em que usam pronomes e referências nominais em contraste com aqueles em que usam anáfora zero parece estabilizado na modalidade oral entre os 7 e 9 anos, pois não há variação marcante entre os dois grupos etários;

b) nos textos escritos, ao contrário, ainda se observa um crescimento do uso da anáfora zero no contexto SUB/COORD e um decréscimo do emprego de pronomes e ref.nominal no contexto OP/IND;

c) em contraste com os textos orais, os textos escritos apresentam uma frequência maior de anáfora pronominal/referências nominais no contexto SUB/COORD, com tendência à redução.

Os resultados sugerem que eventuais dificuldades na utilização do código escrito podem afetar o desempenho das crianças na escolha dos recursos de coesão, o que acarreta, embora numa frequência reduzida, a mistura dos planos global e local.

4.3 - Discussão

A elicitación de narrativas a partir de filmes ou de gravuras (dispostas em livro ou não) parece enfrentar um obstáculo que decorre exatamente do tipo de material empregado na pesquisa. Filmes e livros ilustrados contêm uma série de convenções dos códigos gráfico (desenho comum, história em quadrinho), fotográfico e cinematográfico com as quais as crianças pequenas ainda não sabem lidar. Para expressar linguisticamente o que está expresso nas gravuras/filmes, é necessário que as crianças tenham experiência com a forma de codificação dos conceitos e eventos, para que possa compreender o material pictórico e expressar verbalmente o que foi aprendido. A reação

de uma criança de 9 anos pode ser ilustrativa. Ela vinha narrando fluentemente, mas quando chegou na última (ver exemplo 15), parou tentando traduzir, ao que parecia, a codificação gráfica da seqüência "e sonhou que estava passeando nas nuvens", em forma de "balão" de história em quadrinhos, (ver p.71).

(15) aí quando é de noite, ele vai p'ra casinha dele e... ..que é isso aí? Eu ainda num vi. Viche, tia, é difícil!

Uma primeira consequência do uso de gravuras é que a necessidade de transpor a informação aprendida através de um código não-verbal para o código verbal pode acarretar uma expressão fragmentada, sobretudo por dificuldades no plano lexical, como se observa nos exemplos (16) e (17) e que parece afetar particularmente as crianças menores. Embora, ao que tudo indica, as crianças conservassem na memória o conteúdo proposicional do texto, elas interrompiam a sentença quando precisavam expressar um conceito ou nomear a representação de um objeto que desconheciam.

(16) Era uma vez um trenzinho muito esperto... Ele sorri, ele estava... com alegria de subir nos negócios [trilhos?]. ... levar assim um... muita criancinha, muita pedra... Saía muita fumaça e o trenzinho muito esperto 'tava saindo fumaça. Ele é muito forte, num tem medo nem de ch... de sol.. chuva... guarda-chuva... é muito forte,... Ele é muito... muito... E ele... ele 'tava dormindo na casinha, dormindo, né. Ele sonhava que 'tava por aqui... um negocinho [refere-se ao balão que representa o sonho do trenzinho].

(Camila, 3;9)

(17) O trenzinho ele.. ele era campeão, o campeão. Aí ele 'tava cansado de andar. Aí ele andava com as crianças, com a vaca e o cavalo. aí... um dia ele não gosta de subir na... [ladeira]. Aí ele... ele era... aí ele era... soltava fogo. Aí ele não tinha medo de sol nem de chuva. E ele é igual o pai dele. A noite ele... ele sonhava que andava nas nuvens.

(Uslândia, 5;10)

Os dois exemplos mostram que as crianças guardaram o sentido geral do texto e, na maioria dos casos, o reinterpretam. Em (16) observa-se uma tentativa de reprodução da história, quadro a quadro, mas parece faltar à criança maior experiência com a 'leitura' das gravuras e com a relação que estas estabelecem com o texto. No exemplo (17), a criança revela dispor de mais recursos interpretativos, ao caracterizar o trenzinho como "campeão" ou compará-lo ao 'pai dele", mas apresenta dificuldades semelhantes às do texto anterior quando tenta fixar-se nas gravuras.

Os mesmos exemplos servem para ilustrar uma segunda consequência desse tipo de material, qual seja, a imposição de um plano de texto e das etapas de desenvolvimento desse plano. Isto quer dizer que a seqüência de quadros que se distribuem nas páginas de um livro/história em quadrinhos ou nas cenas de um filme já pressupõem um planejamento de texto e uma perspectiva de fatiamento informacional, que a criança às vezes não acompanha, produzindo textos fragmentários, pois nem sempre é possível a correspondência estrita gravura/texto. Outras vezes, a criança aproveita a sugestão/imposição de perspectiva de construção do texto para dar conta da

tarefa, procurando um apoio no material e tentando reproduzir o texto quadro a quadro. Tal comportamento parece estar presente em todos os grupos etários pesquisados, como se pode observar nos exemplos acima e em (18) e (19).

(18) Era uma vez um trenzinho que se chamava Chaminé. Ele se chamava Chaminé por causa que vivia soltando fumaça. Um dia foi ajudar seus amigos que estavam muito cansados. Levou pedra, pessoas e animais. Chaminé sempre reclamava nas subidas... gostava nas descidas... Chaminé era muito forte; quando andava nos trilhos soltava fogo... Chaminé não tinha medo do sol e nem de chuva. Chaminé gostava de dizer: - sempre topo essa parada! Chaminé foi dormir em sua casa... e sonhou que estava passeando nas nuvens.

(Italo, 7;7)

(19) Chaminé é um trenzinho que andava todo di... que andava todos dias pelos trilhos. Ele soltava fumaça. Chaminé, um dia, foi le... foi fazer... foi levantar um carregamento de pedras com crianças e animais. Chaminé reclamava muito na subida mas adorava na descida. Chaminé soltava faísca quando andava nos trilhos, Chaminé dizia: - eu sou forte, eu sou bom! Um dia, Chaminé foi dormir em sua casa. Chaminé sonhou qu'era um trem que 'tava... é...' tava rodando no trilho.

(Jão José, 9;11)

Acreditamos que a elicitção de narrativas através de gravuras acarreta uma terceira consequência, particularmente quando a categoria em estudo é a referência. Se o texto for produzido tendo as gravuras presentes, sobretudo se partilhadas por emissor e receptor, dificilmente deixará de haver um elo entre a expressão verbal e a expressão gráfica. E em tais circunstâncias a referência seria sempre dêitica. No caso dos nossos dados, há textos em que não se nota, quanto a esse aspecto, grande diferença entre as crianças mais novas e mais velhas, pois todos parecem fortemente dependentes do material gráfico; basta comparar os exemplos de (16) a (19). De qualquer modo essa categoria referencial é mais forte até os 5 anos, pois as crianças usam pausas maiores, e substituem algumas palavras, cujo conceito supostamente desconhecem, por dêiticos espaciais, como em (20). Este tipo de dêitico parece ter sido também usado também com uma função estrutural, ou seja, de marcar cada uma das cenas reproduzidas, como em (21).

(20) ... ele levou coisa, né, carvão e... bicho, oh! Pois quando ele... subia muito, ele subia lá... ele reclamava muito. Quando ele descia lá no [inint.] ele ficava muito alegre (...)

(Breno, 5;0)

(21) Um trenzinho que era muito esperto e... o nome dele era Chaminé... E aqui ele 'tava carregando gente, e aqui ele 'tava carregando bicho. Aqui ele sorria... ele ficava... muito zangado. Aí quando era descida ele ficava alegre(...)

(Diana, 5;11)

Apesar de a referência dêitica ter sido usada fortemente pelos grupos de 3 e 5 anos, não acreditamos que tal procedimento sugira que até essa idade a criança não seja capaz de lidar com a referência anafórica (Cf. Brown, 1983, Keenan e Klein, 1975). É possível que em textos produzidos espontaneamente possamos captar essa habilidade bem mais cedo, já que as crianças em situação natural verbalizam experiências que já conseguiram processar e não enfrentam as dificuldades descritas acima.

O procedimento de elicitación do texto escrito, que foi feito em grupo sem a obrigação de contar a história como se a criança estivesse lendo um livro, página a página, atenuou as dificuldades discutidas acima. Apenas três crianças do grupo de 6 anos e uma do grupo de 7 anos demonstraram uma preocupação em reproduzir o texto quadro a quadro, pela forma como usaram a pontuação e a paragrafação. As demais ou reduziram e alteraram a ordem das seqüências ou mudaram aspectos do texto (nome do trem, tipo de evento, indicação de campo, etc) conforme os exemplos (22) e (23).

(22)

O trenzinho

Era uma vez um trenzinho muito esperto, forte e o seu nome era Chaminé.

Ele foi ajudar os seus amigos.

Porque ele estava com muita carga nas costas.

E a história acaba o Chaminé sonhando que ele estava andando em cima dos trilhos.

(Aline, 6;6)

(23)

O trenzinho Vermelho

Era uma vez um trenzinho chamado Vermelho. Ele andava todo dia de manhã e subia e descia ladeira.

Um dia na subida da ladeira, aconteceu um acidente, o trenzinho vermelho vinha subindo na maior velocidade quando um menino atravessou a rua bem devagar e o trem atropelou e nem ligou. Na hora de descer da montanha soltava o freio e descia buzinando: piui, piui.

O vermelhinho era forte e feliz.

Quem dá um passeio comigo?

(Maira, 8;4)

Na modalidade escrita a referência dêitica só é observada nos textos que apresentam uma estruturação quadro a quadro, o que parece sugerir mais uma vez a influência do material gráfico no processo de produção do texto. De qualquer modo, a idade e/ou a escolarização parecem determinar respostas que são gradativamente diferentes para cada uma das dificuldades apontadas.

A partir da análise feita neste capítulo, concluímos que:

- ao manter os delimitadores na reprodução de textos, as crianças demonstraram que já aos três anos de idade começam a lidar com o conceito de texto narrativo e com a

- função estrutural e textual destes recursos, tais como: orientar para um tipo particular de texto e introduzir o sujeito temático;
- em relação à continuidade textual é necessário rever a abrangência das relações anafóricas, de modo a incluir recursos considerados dêiticos, sobretudo quando se trabalha com textos construídos em função de códigos visuais;
 - o uso de diferentes recursos como referência nominal, anáfora pronominal e zero não pode ser associado apenas a estratégias que visam distinguir papéis participantes de uma narrativa, pois estes mesmos recursos são usados em narrativas com um único participante, apenas com a finalidade de estabelecer coesão, e têm funções diferenciadas nos níveis global e local;
 - uma análise que leve em conta a produção espontânea poderá reduzir as dificuldades metodológicas representadas pela interferência do material (gravuras, filmes) e permitir maior acesso aos processos que estão em curso no desenvolvimento da competência textual de crianças pequenas, sobretudo quanto a outros recursos para delimitar o texto e manter a continuidade temática e quanto a questões relativas ao planejamento e desenvolvimento da narrativa.

BIBLIOGRAFIA

- BAMBERG, M. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationship. *Linguistics* 24: 277-284.
- BASTOS, L.K.X. 1985. *Coesão e coerência em narrativas e escolares escritas*. Campinas, Ed. da UNICAMP.
- BEAUGRANDE, R. de 1980. *Text, discourse and process: a multidisciplinary science of texts*. London, Longman.
- _____. e DRESSLER, W.V. 1981. *Introduction to text linguistics*. London, Longman.
- BROWN, G. e YULE, G. (1985). *Discourse analysis*. New York, Cambridge University Press.
- CHAFE, W. 1977. The recall and verbalization of past experience. In: COLE, R.W. (ed). *Current issues in linguistic theory*. Bloomington, Indiana Univ. Press: 215-246.
- _____. 1979. The flow of thought and the flow of language. In: GIVON, T. (ed) *Discourse and syntax*. New York, Academic Press.
- _____. 1980. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W. (ed). *The pear stories; cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N.J., Ablex.
- CORREA, L.M.S 1989. Por que as orações relativas são de difícil compreensão para a criança? *D.E.L.T.A.* (2), São Paulo, 133-148.
- _____. 1989b. O papel da função paralela em estratégias de processamento. Trabalho apresentado no 5º Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), São Paulo.
- _____. e ULLER, M.C. 1990. Aspectos da produção oral e escrita: processamento de relações anafóricas por crianças de sete anos. Trabalho apresentado no 9º Congresso Internacional da ALFAL (Associação de Linguística e Filologia da América Latina), Campinas.
- van DIJK, T.A. 1977a. Gramáticas textuais e estruturas narrativas. In: CHABROL, C. (apres.) *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo, Cultrix.

- _____. 1977b. **Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse**. London, Longman.
- _____ e KINTSCH, W. 1978 Cognitive Psychology and Discourse: recalling and summarizing stories. in: DRESSLER, W. (ed). **Current Trends in Textlinguistics**. New York, W. de Gruyter.
- _____. 1983. **Strategies of discourse comprehension**. N.Y. Academic Press.
- DRESSLER, W.U. (ed). 1978. **Current Trends in Textlinguistics**. New York, W. de Gruyter.
- GIVON, T. 1982. Topic continuity in discourse: the functional domain of switch reference. in: HAIMAN, J. (org). **Switch reference, typological point of view**. Hamburg, Burke.
- GOPNIK, M. 1986. The development of cohesiveness in young children. In: PETOFI, J.S. (ed) **Text connectedness from psychological point of view**. Hamburg, Burke.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1980. Psychological processes underlying pronominalisation in children's connected discourse. In: KREIMAN, J. e OJEDA, A.E. eds) **Papers from Parasession on Pronouns and Anaphora**. Chicago, Chicago Linguistic Society.
- _____. 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: DEUTSCH, W. (ed) **The child's construction of language**. London, Academic Press.
- LYONS, J. 1977. **Semantics**. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACHADO, A.M. 1980 **História meio ao contrário**. São Paulo, Ática.
- RAMOS, J.M. 1983. **Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado**. Belo Horizonte, UFMG, Dissertação de Mestrado.
- SCHMIDT, S.J. 1978. **Linguística e Teoria de Texto**. São Paulo. Pioneira.
- SOARES, M.E. 1991. **A constituição do discurso coeso: um estudo evolutivo da produção oral e escrita**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ULLER, M.C. e CORREA, L.M.S. 1990. Alternativas metodológicas para o estudo da resolução da ambiguidade pronominal por crianças. Trabalho apresentado no 6º Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística), Recife.
- VIEIRA, M.A.R. 1987. **L'ellipse - une étude textuelle chez les enfants bresiliens**. These de PH.D. Université de Montreal.