ISSN 1413-389X

Temas em Psicologia da SBP - 2000, Vol 8 nº 1, 67 - 77

As operações cognitivo-discursivas na produção do texto escrito em séries iniciais de escolarização[1]

Rosângela Francischini
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

As atividades de produção/interpretação de textos escritos exigem, dentre outros, a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, o domínio das regras ortográficas, e, ainda, a compreensão de que "a linguagem que se escreve" apresenta particularidades em sua estruturação, em relação àquelas envolvidas na produção oral. Em relação a esse último são mobilizadas operações cognitivo-discursivas que implicam na escolha, pelo usuário da língua, de recursos expressivos que as materializem. Essas escolhas, devem ser direcionados para possibilitarem as seqüências comunicativas que se caracterizam como textos; i.e., que possibilitem ao leitor a construção de sentido (s). Este trabalho objetivou apresentar e discutir os principais problemas que as crianças, em processo formal de aquisição da escrita, encontram ao estruturar o texto na modalidade escrita da linguagem. Em um primeiro momento, abordamos os referenciais teóricos que orientam nossa perspectiva e propusemos uma análise da arquitetura interna dos textos, identificando os recursos expressivos que materializam as operações cognitivo-discursivas. Procuramos aliar ao interacionismo sócio-discursivo as contribuições da Lingüística Textual. Quanto à materialização das operações cognitivo-discursivas, são discutidos os principais mecanismos de coesão nominal e as possíveis dificuldades que são postas às crianças na estruturação da linguagem escrita, relacionadas ao emprego desses mecanismos.

Palavras-chave: cognição, linguagem, texto escrito.

Cognitive-discursive processes in the production of written texts in initial grades of schooling

Abstract

The production and interpretation of written texts require, among other aspects, the understanding of how the alphabetic system works and the knowledge concernig both the orthographic rules and the fact that "our writing" have particularities in its structure, different from those involved in oral production. In relation to this last aspect, the language user mobilizes cognitive-discursive processes and chooses expressive resources for materializing them. These choices, however, should lead to communicative sequences, – the texts – that would give the reader the opportunity of constructing sense. The purpose of this work is to point out and to discuss the main problems faced by children in structuring a written text during the formal acquisition of writing. First, we presented the theoretical references that support our proposal of analysis of the internal architecture of the texts, identifying the expressive resources that materialize the cognitive-discursive process. We approached the relations between the social-discursive interactionism the textual linguistics. Concerning the cognitive-discursive materialization and the main mechanisms of nominal cohesion and the possible difficulties related to the use of these mechanisms, presented to the children in the structure of the written language, were discussed.

Key words: cognition, language, written text.

---

1. Trabalho apresentado no Curso *Operações cognitivo-discursivas na produção do texto escrito em séries iniciais de escolarização*, na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas – SP, outubro de 1999. O trabalho é resultado de pesquisa da tese de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, tese defendida em 1998.

Endereço para correspondência: Rua Ismael Pereira da Silva, 1733. Apto 202 – Capim Macio – CEP 59.082-000 Natal – RN. Fone/Fax. (21) 84 642 1039 e-mail: rfranci@uol.com.br

Psicologia e linguagem – apontamentos introdutórios

> "*Peu à peu la psychologie prendra pratiquement la charge de notre science, parce qu'elle s'apercevra que la langue n'est pas seulement une de ses branches, mais l'ABC de sa propre activité*". (Saussure, CLG(II):38.3315. Conforme citado por Bronckart, 1996, p. 5)

"O fato central de nossa Psicologia é o fato da ação mediada" (Vygotsky, 1996, p. 188).

Muito embora pertencentes a sistemas teóricos diferenciados, os autores dos quais emprestamos as afirmações acima apontam para a legitimidade de se considerar, nas diversas correntes teóricas de diversas áreas do conhecimento humano, o papel decisivo que a linguagem assume "*na construção, na organização e no controle do funcionamento psicológico.*" (Bronckart, 1996, p. 5).

Atendo-nos à teoria psicológica vygotskyana, a questão da ação mediada, como apontada na epígrafe acima, assume importância fundamental na produção teórica do autor, principalmente em seus últimos trabalhos, no início da década de 30. É nesse período que Vygotsky desenvolve a idéia de que o homem, na sua relação com o outro, com a natureza e consigo mesmo, utiliza-se de determinadas construções sociais – ferramentas –, desenvolvidas e/ou modificadas por ele no processo sócio-histórico: os instrumentos e os signos. Dessa forma, toda ação humana é uma ação mediada, seja pelos instrumentos, seja pelos signos.

Considerando o signo enquanto *instrumento psicológico* o autor destaca, dentre os diversos sistemas semióticos existentes, os signos lingüísticos, atribuindo-lhes um papel fundamental na constituição dos *processos psíquicos superiores*, sobretudo da consciência.

Os desdobramentos dessas idéias, principalmente na Psicologia e na Lingüística, são bastante significativos.

Wertsch (1985), discutindo o conceito de atividade na teoria soviética (em Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988; Vygotsky, 1997, respectivamente), aponta, como uma das principais características desse conceito, a *mediação*. A atividade humana é regulada pelos signos. Construídos ao longo do processo sócio-histórico da humanidade (daí um dos aspectos que nos permite reivindicar sua natureza social), esses signos passam, no percurso de desenvolvimento do ser humano, a ser internalizados, isto é, deslocam-se de um plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, resultando em transformações significativas no funcionamento dos processos psíquicos superiores. Permitir/permear as interações sociais, a comunicação entre as pessoas, constitui-se um outro aspecto que atesta a natureza social dos signos.

Assim, considerar os signos enquanto instrumentos psicológicos, em uma perspectiva sócio-histórica, implica tomar, como objetos de reflexão, seu caráter/construção histórico-social e o processo de internalização das práticas sociais no jogo das interações entre os sujeitos, enquanto constitutivos da atividade, do sujeito, da linguagem e da realidade. Serão esses os aspectos que nortearão nosso entendimento dos processos de construção do texto escrito e que permitirão abordar, especificamente, o conjunto das operações cognitivo-discursivas mobilizadas nesses processos.

Com esse propósito, estaremos focalizando, na seqüência, os elementos centrais de uma perspectiva de entendimento da atividade de linguagem e, especificamente, da linguagem escrita, qual seja, o interacionismo sócio-discursivo proposto pelo grupo de Genebra. Recorrer à Lingüística Textual será um exercício constante, na busca de uma aproximação entre a Psicologia e a Lingüística, para a compreensão de determinados mecanismos presentes na produção discursiva escrita.

Atividade de linguagem

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

A ação

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

Conforme observado por Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier (1985), delimitar o conjunto de fatores que exercem influência sobre as ações de linguagem não é tarefa simples. Tomando emprestados alguns parâmetros sociais de disciplinas tais como a Sociologia, Economia, História, Psicologia Social, entre outras, esses autores distinguem a interação social e o ato material de produção como sendo os dois aspectos básicos do *contexto*.

A interação social

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

O ato material de produção

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

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

Evidentemente, a análise de uma ação de linguagem implica em se considerar, em seu conjunto, todos os parâmetros definidos acima. Não há como se considerar, por exemplo, separadamente, um sujeito físico que produz a ação – o locutor – e a representação social desse sujeito – o enunciador. Assim, a caracterização proposta por Bronckart (1996) e Schneuwly(1988) e assumida nesse trabalho pretende, senão completamente, ao menos definir os principais parâmetros envolvidos nessa ação, como um recurso para melhor compreendê-la.

As operações de linguagem

Dentre os três níveis de análise apontados acima para a compreensão da atividade de linguagem, aquele denominado ação de linguagem, compreendendo os parâmetros da interação social e

do ato material de produção, diz respeito à realidade extra-lingüística dessa atividade. O nível de análise do qual nos ocuparemos agora – as operações de linguagem – é considerado a instância interna da atividade, os instrumentos que tornam possível sua realização. De acordo com Schneuwly,

> "é possível (...) adotar um outro ponto de vista, analisar a atividade de linguagem não mais como interface entre sujeito e meio, mas considerá-la, por assim dizer, do interior, ver como ela é constituída e quais são as engrenagens que a tornam possível. Trata-se de determinar os procedimentos que a realizam, ou, em outras palavras, de definir as operações necessárias à sua existência e ao seu funcionamento." (1988, p. 30)[2]

São três as instâncias de operações constitutivas da atividade de linguagem, cada uma delas reagrupando diversas operações (Schneuwly,1988):

- a constituição da base de orientação geral da atividade de linguagem;
- a gestão textual;
- a linearização. (Schneuwly,1988).

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

A constituição da base de orientação geral da atividade de linguagem

A primeira instância é considerada o nível de controle externo da atividade. As operações que são realizadas nesse nível resultam em uma representação da situação de comunicação, ou seja, uma representação dos dois espaços básicos do contexto – a interação social (lugar social, enunciador/destinatário e objetivo particular) e o ato material de produção – tratados anteriormente. De acordo com o proposto por Schneuwly, esta é a instância central, dominante da atividade de linguagem; as operações das outras duas instâncias são, em sua maioria, determinadas ou influenciadas por ela.

A gestão textual

A gestão global do texto compreende dois grupos de operações: (a) operações de "ancoragem" e (b) operações de "planificação"[3]. No que diz respeito ao primeiro grupo, essas operações "vão determinar (...) os pontos de fixação do texto, dito de outra forma, seus limites e seus pontos de referência que constituem sua trama subjacente (...)." (De Weck, 1991, p. 102).[4]

A planificação

Pode ser vista como unidade de um duplo processo (...) incluindo:

---

2. "*Il est possible maintenant d'adopter un autre point de vue, d'analyser l'activité langagière non plus comme interface entre sujet et milieu, mais de la considérer pour ainsi dire de l'interieur, de voir comment elle est constituée et quels sont les rouages qui la rendent possible. Il s'agit de déterminer les procédures qui la réalisent, ou, en d'autres termes, de définir les* opérations *nécessaires à son existence et à son fonctionnement.*"

3. Traduzimos operações de "*ancoragem*" e de "*planificação*" de Bronckart e colaboradores (1985) e Schneuwly (1988) onde constam "*les opérations d'ancrage*" e "*la planification*",. Essas últimas foram objeto de estudo detalhado por Schneuwly e Dolz (1987) em *La Planification langagière chez l'enfant.*
Em De Weck , a gestão global do texto é considerada a instância intermediária entre o nível de representação do contexto (1ª. instância) e a linearização (3ª. instância). Essa autora distingue três tipos de operações envolvidas: (a) "*l'ancrage du texte*; (b) *les opérations de repérage*; e (c) *les opérations de planification.*" (1991, p. 102-107). Considerando que uma especificação dessa categorização ultrapassa os limites definidos pelos objetivos desse trabalho, remetemos o leitor interessado à obra citada.

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

- os procedimentos de seqüenciamento asseguram a ativação e a organização seqüencial dos conteúdos presentes na memória (macroestrutura);
- o modelo de linguagem ou o plano do texto, escolhido em função da interação social, garante a forma de linguagem global, a estruturação dos conteúdos, seguindo as regras mais ou menos convencionais (superestrutura, esquematização).[5]

(Schneuwly, 1988, p. 36)

A linearização

No que diz respeito à ***linearização***, Schneuwly (1988), seguindo a classificação proposta por Bronckart e cols. (1985), distingue dois conjuntos básicos de operações: a ***referência*** e a ***textualização***. Esse último, que mais de perto nos interessa e sobre o qual nos deteremos, compreende, segundo Bronckart (1996), as ***operações de coesão nominal, coesão verbal e conexão/segmentação***.

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

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

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

As operações de coesão

A perspectiva de entendimento das operações de linguagem adotada em nosso trabalho propõe que essas operações sejam classificadas em três instâncias básicas: operações de conexão/segmentação, operações de coesão nominal e operações de coesão verbal. Ocupamo-nos, até então, de forma sucinta, da primeira instância. Isto posto, torna-se necessária, neste momento, uma análise mais detalhada das operações de coesão – nominal e verbal – visto que, dentre as operações cognitivo-discursivas, nossa ênfase recai sobre esse conjunto de operações. As observações que seguem serão dedicadas a essa questão.

---

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

Considere-se o seguinte texto:[6]

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

O texto acima pode ser lido/compreendido a partir de diversos olhares. Apenas para citar alguns, um professor das séries iniciais do ensino fundamental poderia, por exemplo, (e, muito provavelmente o faria) proceder a uma correção dos erros ortográficos tais como: femia / fêmea, pra / para, dormil / dormiu etc... Pesquisadores cujo interesse volta-se para tipologia textual estariam centrando sua atenção na identificação dos constituintes que lhe permitissem classificar o texto como pertencendo a um tipo particular de discurso. Nesse caso, por exemplo, identificariam os marcadores de sucessão cronológica dos eventos e/ou, ainda, procurariam extrair aqueles responsáveis pelo encadeamento causal, e/ou poderiam, ainda, apontar as transformações que ocorreram entre o estado inicial e o estado final, para citar apenas algumas das possibilidades.[7]

Não são, no entanto, os olhares apontados acima que nos chamam a atenção. Em outras palavras, a leitura que procuraremos fazer deste texto enfoca alguns aspectos diferenciados dos apontados acima.

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

Exemplo 1:[8]

(1) Era uma vez *duas cobras*.
(2) Um dia a *cobra femia* combinou com
(3) o *namorado* dela pra encontrar com ela.

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

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

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

---

6. Extraído do *corpus* de nossa pesquisa, cujos textos foram produzidos por crianças da faixa etária de 8 anos, freqüentando o 2º ano do ensino fundamental. Dados mais detalhados do trabalho poderão ser obtidos em Francischini (1998). O texto foi mantido tal como escrito pela criança. Mantivemos, inclusive, sua distribuição no papel. Os números representam as linhas.

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

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

Em Koch (1997, p. 35), temos a seguinte conceituação de coesão:

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

São várias as unidades ou elementos lingüísticos responsáveis pelo mecanismo de coesão. Como uma conseqüência do fato de que o estudo desse mecanismo, normalmente, dá-se no interior de referenciais teóricos diferenciados, a classificação deles em grupos / subgrupos sofre variações de autor para autor.[9]

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

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

Coesão verbal

Considerados "mais complexos" que os mecanismos de coesão nominal, os mecanismos de coesão verbal

> "(...) contribuem para a explicitação das relações de continuidade, de descotinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais."[10] (Bronckart, 1996, p. 277)

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

Exemplo 2:

(1) Era uma vez duas cobras.

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

(4) *Passou* cinco minutos e a cobra femia

(5) dormil. O papagaio muito sapeca foi

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

Nesses segmentos podemos observar o emprego de tempos verbais diferenciados – o imperfeito e o pretérito perfeito (sublinhados), característicos do discurso narrativo. De maneira bastante simplificada, diremos apenas que são esses os recursos que asseguram o que está sendo denominado coesão verbal. Essa alternância entre os dois tempos verbais evocados anteriormente permite, como apontado por De Weck (1991), determinar-se o *status* dos personagens ou eventos nos diferentes momentos da seqüência textual. Em outros termos, objetivam direcionar o foco de atenção do leitor para um determinado personagem ou evento ("figura"), colocando, em um plano secundário ("fundo"), os demais personagens ou eventos.[11]

A função coesiva do tempo verbal é também postulada por Koch (1989). Dentre os mecanismos de *coesão seqüencial*, essa autora inclui a recorrência

9. Para citar apenas as classificações mais recorrentes na literatura relacionada à coesão textual, apontamos as seguintes obras: M.A.K. Halliday and R. Hasan (1976) ; R. Beaugrande e W.U. Dressler (1981); M. Charolles e M.-F. Ehrlich (1986); I.G.V. Koch (1988, 1989, principalmente), dentre outros.

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

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

de tempos verbais. Inspirando-se na classificação de Weinrich, Koch (1989) admite que o sistema temporal apresenta três características constitutivas: a atitude comunicativa (comentar e narrar), a perspectiva (os tempos-zero e os tempos retrospectivos e prospectivos) e, por fim, o relevo (primeiro plano e segundo plano). Considerando-se essas características, observamos que o emprego do tempo verbal dá-se de forma diferenciada. Como exemplo, podemos recorrer à narrativa apresentada acima, onde temos, conforme já apontado, os tempos verbais imperfeito e pretérito perfeito simples, mecanismos esses que fornecem, ao destinatário, pistas para identificação da seqüência (no caso, narrativa) e da posição do personagem ou evento nos determinados segmentos do texto.

Coesão nominal

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

Segundo Bronckart, esses mecanismos, da mesma forma que os de coesão verbal, fazem com que, na organização das informações no texto, o locutor / enunciador proceda de maneira a alcançar um certo equilíbrio entre informações novas (progressão) e informações que já constam em momentos anteriores (manutenção). No entanto, diferentemente daqueles, os mecanismos de coesão nominal são os responsáveis, por um lado, pela introdução de temas e/ou personagens novos, e, por outro, pela retomada ou substituição deles no desenvolvimento do texto. As *cadeias anafóricas* são as unidades que concretizam essas operações. Conforme observado por Bronckart (1996), duas categorias de anáforas marcam a coesão nominal: as anáforas pronominais e as anáforas nominais. Na primeira categoria, os recursos expressivos são os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Do exemplo acima, temos:

(1) Era uma vez duas cobras.

(2) Um dia a cobra femia combinou com

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

Sintagmas nominais de diversos tipos compõem a segunda categoria. Como exemplificação temos, no texto apresentado acima, a retomada do personagem através da repetição do grupo nominal *cobra fêmea* ou *cobra macho*. Observe-se:

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

(3) o namorado dela pra encontrar com ela.

(5) Passou cinco minutos e a *cobra femia*

(6) dormil. O papagaio muito sapeca foi

(7) aonde a *cobra femia* estava e pintou

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

(9) chegou e não sabia qual cobra

Essa repetição do grupo nominal, no entanto, por vezes é desnecessária, sendo o pronome um recurso suficiente para que o leitor possa estabelecer a relação apropriada entre a forma remissiva (no caso, o pronome) e o referente.

Isto posto, voltamo-nos, agora, para as principais dificuldades apresentadas pelas crianças, que encontramos analisando textos narrativos. Serão contemplados, aqui, os problemas relacionados à coesão nominal, uma vez que foram os mais recorrentes nas produções de textos das crianças e não nos é possível, no âmbito desse trabalho, apresentar uma análise exaustiva de todas as operações envolvidas nessa atividade.

Inicialmente, observamos que esses textos foram produzidos por crianças em processo formal de aquisição da escrita, alunos regulares de uma escola pública do município de Campinas-SP. Individualmente, as crianças foram expostas a um livro de histórias somente com gravuras (*Cobra-Cega – Avelino Guedes – Ed. Moderna) e foram solicitadas a produzirem uma história para o livro, em lingua-*

gem oral e em linguagem escrita, com a instrução de que, no caso da escrita, essa história deveria ser produzida para um interlocutor – uma outra criança – que não teria acesso ao livro para a sua compreensão. Dessa forma, o leitor teria que compreender os eventos do livro somente a partir da escrita da criança. Serão analisadas somente as produções escritas.

As principais dificuldades encontradas referem-se ao estabelecimento da coesão nominal. Conforme observado em outro contexto desse trabalho, as cadeias anafóricas são as unidades que concretizam as operações cognitivo-discursivas aí mobilizadas. Nos segmentos a seguir, são exemplificados os recursos expressivos para a introdução e manutenção dos personagens e os problemas decorrentes do uso não contextualizado desses recursos.

Exemplo 1:

> "Era uma vez *uma cobra.*
> *Ela* esta dormindo veio um papaganho e pintou
> Uma cara no rabo *dele.*
> Veio sua namorada e *eles* conversaro." (Ju.)

Cabem, nesse caso, duas observações: 1) temos o emprego de uma forma referencial marcada pelo gênero masculino (dele) 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, o leitor pode fazer a seguinte interpretação: o papagaio pintou uma cara no rabo dele mesmo. O uso do pronome no masculino indica, portanto, possibilidade de ambigüidade de referência. Essa possibilidade foi colocada à criança, pelo pesquisador, como parte do procedimento de pesquisa que não está sendo abordado aqui. Diante da colocação da pesquisadora, a criança respondeu que o pronome refere-se *à cobra* porque ela está falando mais da cobra do que do papagaio. Assim, o status atribuído à cobra – de personagem principal da história – é um dado que a criança emprega para operar cognitivamente e fazer as escolhas dos recursos cognitivo-discursivos; 2) o emprego de uma forma referencial marcada pelo plural (eles) fazendo remissão tanto ao referente *a cobra* quanto ao referente *a namorada da cobra*. Observe-se, no entanto, que existe a possibilidade de acrescentar, aos referentes citados, o papagaio. Nesse caso, o pronome pessoal *eles* faria remissão a três referentes, o que não corresponde aos eventos da história.

Exemplo 2:

> "Éra uma vez *uma cobra*, que estava dormindo # ai chegou a arara e pintou a outa parte *dela* # e quando *ela* acordou tinha *um cobro* e *eles* se apaixonados. # Ai *a outra cobra* viu o rabo *dela.*" (Je.)

Nesse caso, o pronome possessivo *dela* deveria estabelecer relação com o referente *a cobra.* Ocorre que o emprego desse pronome possibilita ambigüidade de referência, uma vez que há, no mesmo segmento, o emprego de um grupo nominal marcado pelo gênero feminino ("a outra cobra"), muito embora o referente seja do gênero masculino ("um cobro"). A relação anafórica poderia, portanto, ser tanto com o referente *a cobra* quanto com o grupo nominal *a outra cobra*, cujo referente é o personagem *o cobro*. Nesse último caso, a interpretação possível seria: a outra cobra viu o seu próprio rabo.

Exemplo 3:

> "Era uma vez *uma minhoca* sozinha. #
> Veio um papagaio e pintou outra cara no rabo *dela.* #
> Depois veio *outra minhoca* e gostou *dela.* #
> Daí *ele* viu a cabeça que o papagaio vez e ele gosto.
> E a *outra minhoca* vio e ficou nervosa. #
> E *ela* mordeu o rabo dela mesma. #"(Da.)

Várias são as observações que poderiam ser feitas em relação ao emprego dos recursos de coesão nominal nessa narrativa. Atemo-nos apenas ao uso do pronome pessoal (ele) como forma referencial que deveria estabelecer relações com o personagem principal – a minhoca. Ocorre que não há qualquer indicação de gênero, tanto do personagem principal quanto do outro personagem, introduzido no 3º. segmento *a –minhoca que chegou*. Dessa forma, o pronome pessoal resulta ambíguo, podendo estabeecer relação com qualquer um dos referentes.

Exemplo 4:

"*A cobra* estava dormindo. #
Depois veio um papagaio e pintou o rabo *dela*. #
Veio a outra cobra e abraçou *a outra*. #
As duas se beijaram e se abracara m. #
A *outra cobra* viu outra cobra e gostou mais da outra. # (...)" (Pa.)

No segmento acima há várias ocorrências do pronome indefinido – a outra. Não há, no entanto, em todas elas, indicação para que o leitor estabeleça as relações adequadas entre o referido pronome e o referente. Na segunda ocorrência, por exemplo, ("... abraçou *a outra*...") o pronome deveria, em função dos eventos da história, estabelecer relação com o personagem principal (*a cobra que estava dormindo*). Somente um leitor que conheça os eventos da história teria condições de estabelecer a relação apropriada. Ocorre que a opção pelo emprego do pronome pessoal seria, igualmente, inapropriada. No entanto, o uso do pronome oblíquo, que seria mais indicado, é um recurso pouco utilizado em nossa língua. 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 de pronomes como formas referenciais das duas principais cadeias anafóricas dos textos, observamos que, em situações em que à criança foi colocada a necessidade de identificação do referente com quem essas formas referenciais estabeleciam relações, em nenhum momento houve dificuldades em identificar esses referentes. O que faz, então, com que, no texto escrito, esse recurso expressivo apresente, por vezes, ambigüidade de referência ou, outras vezes, impossibilidade de identificação do referente? Para responder a essa pergunta, recorremos à questão das exigências específicas da produção do texto na modalidade escrita da linguagem.

Essa produção exige uma postura de distanciamento em relação ao próprio texto, mesmo no curso de sua produção. Em outras palavras, exige uma capacidade de descentração, de colocar-se na posição enunciativa de quem lê reflexivamente o texto de maneira a escolher, dentre os recursos disponíveis, aqueles que propiciam a construção de um sentido por parte do leitor. É necessário, portanto, que, nas salas de aulas, sejam proporcionadas condições para que a criança reflita sobre as possibilidades de emprego dos recursos expressivos disponíveis na língua.

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. As operações cognitivo-discursivas necessárias nessa atividade atestam um nível de exigência que não pode ser negligenciado pela escola.

Compreender e reorganizar, a partir de alguns referenciais teóricos, determinados aspectos desse complexo processo foi o que determinou e orientou nosso percurso nesse trabalho. A possibilidade de desdobramentos é inevitável e necessária para que esse percurso possa ter continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J. P.; Bain, D.; Schneuwly, B.; Davaud, C. e Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Paris: Delachaux & Niestlé.

De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques.* Paris: Delachaux & Niestlé.

Francischini, R. (1998). *Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: Análise de processos de referenciação anafórica em narrativas.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Koch, I. G. V. (1989). *A coesão textual.* São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V. (1992). *A interação pela linguagem.* São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (1983). *Lingüística de texto: O que é e como se faz.* Em Série debates, 1. Recife: UFPE/ Mestrado em Letras e Lingüística.

Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da conversação.* Em Série princípios, 82. São Paulo: Editora Ática.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit ches l'enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs.* Paris: Delachaux & Niestlé.

Schneuwly, B. (1991). Production de textes ecrits, types de textes et types d'activité. Em M. Fayol; J. E.; Gombert, H. A. e D. Zagar (eds.), *La production d'ecrits: De l'école maternelle au collège* (pp. 71-83). Dijon: CRDP de Dijon.

Schneuwly, B (1994). Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. Em Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.

Schneuwly, B. e Bronckart, J. P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui.* Paris: Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1997). Pensée & langage. Paris: La Dispute.

Vygotski, L. S.; Luria A. R. e Leontiev, A. N. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge: Harvard University Press.

Recebido em: 30/10/99
Aceito em: 13/07/01