



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS



PATRÍCIA MATOS CORREIA

ATOS DE REFERENCIAÇÃO:
um estudo sobre a recategorização anafórica correferencial
em *Chapeuzinho Vermelho*

São Cristóvão/SE
2020

PATRÍCIA MATOS CORREIA

**ATOS DE REFERENCIAÇÃO:
um estudo sobre a recategorização anafórica correferencial
em *Chapeuzinho Vermelho***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Descrição, análise e usos linguísticos, sob a orientação da Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima.

São Cristóvão/SE
2020

PATRÍCIA MATOS CORREIA

**ATOS DE REFERENCIAÇÃO:
um estudo sobre a recategorização anafórica correferencial
em *Chapeuzinho Vermelho***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Descrição, análise e usos linguísticos, sob a orientação da Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima (Presidente - Orientadora)
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Profa. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba (1ª Examinadora – Externa)
Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profa. Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho (2ª Examinadora – Interna)
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Universidade Federal de Sergipe - UFS

São Cristóvão/SE, agosto de 2020

A Deus, esposo e filha. Luz e Paz em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar cada sonho meu.

Aos meus pais e irmãos por desejarem sempre o melhor para mim.

Aos meus sogros, pessoas que me apoiaram incondicionalmente.

À minha orientadora, Profa. Dra. Geralda Lima, nordestina guerreira, ser humano excepcional. Obrigada por acreditar e sempre me motivar em momentos delicados. Terás minha eterna admiração.

Finalmente, minha família, Maraivan (esposo) e Maitê Lins (filha), seres de luz e fé. Gratidão por todos os momentos de compreensão, companhia e amor. Com certeza, vocês foram a energia necessária para a minha vitória.

A todos, o meu sincero muito obrigada!

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

A Referenciação, inserida no escopo teórico-analítico da Linguística de Texto (LT), desde os meados da década de 1990, tem sido vista como um fenômeno textual-discursivo em permanente reelaboração de referentes. Sendo uma atividade de (re)elaboração da realidade (MONDADA; DUBOIS, 2003), sob a ótica da sociocognição, o foco dessa abordagem se encontra no estudo dos processos de construção de objetos de discurso. Partindo de um paradigma que trata de como a linguagem pode referenciar o mundo, a presente pesquisa, embasada em estudos atuais da Linguística de Texto (KOCH, 2009), tem por objetivo geral discutir e analisar como crianças, com oito anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, da cidade de Paripiranga/BA, em produções escritas, recorrem ao uso de anáforas correferenciais (APOTHÉLOZ, 2003) para renomear o objeto de discurso “Chapeuzinho Vermelho”. A hipótese deste trabalho é a de que as crianças de séries iniciais, em atividades de produção escrita, utilizam-se, frequentemente, desse tipo de anáfora para recategorizar objetos de discurso “concebidos numa dimensão sociocognitivo-discursiva, e não numa dimensão de propriedade intrínseca das palavras” (CAVALCANTE et al, 2017, p. 96). Para isso, apresentamos três objetivos específicos: (1) identificar e analisar, em textos escritos por essas crianças do 3º ano, formas linguísticas (ou expressões referenciais) que funcionam como anáforas recategorizadoras do objeto de discurso “Chapeuzinho Vermelho”; (2) mostrar que esse tipo de anáfora é escolhido e justificado por formas explicitadas no texto, que servem de pistas para a reelaboração desse referente; (3) levar o (a) professor (a) das séries iniciais do Ensino Fundamental a ampliar sua visão de texto. É nessa perspectiva que a constante reelaboração dos *objetos de discurso* (referentes) põe o ato de referir num processo de estabilização constitutiva das categorias do lugar e do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003), sob um olhar de linguagem enquanto ação social e cognitiva em contexto interativamente constitutivo e texto como sendo o *próprio lugar da interação* (KOCH, 2002). Atrelado ao exposto, apresentamos uma metodologia em que informamos o público sobre o *corpus* e os critérios para a sua investigação e coleta de dados com base na linguística de *corpus* (GIL, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2017). A partir das análises do *corpus*, verificamos que o processo de recategorização correferencial não acontece apenas por mecanismos lexicais explícitos, mas também por meio de implícitos, envolvendo questões cognitivas, sociais, culturais, visto que as crianças trazem, em seus textos escritos, conhecimentos prévios para alcançar seus objetivos enquanto escritores. Diante dos resultados com as análises, apuramos a importância do processo da referenciação para o ensino, de forma especial, para a produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, levando a criança a criar habilidades para discutir e escrever seu próprio texto, atribuindo-lhe sentidos ainda no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Textos infantis. Processos referenciais. Recategorização. Anáforas correferenciais.

ABSTRACT

Referencing, inserted in the theoretical-analytical scope of Text Linguistics (LT), since the mid-1990s, has been seen as a textual-discursive phenomenon in permanent re-elaboration of referents. Being an activity of (re) elaborating reality (MONDADA; DUBOIS, 2003), from the perspective of sociocognition, the focus of this approach is found in the study of the construction processes of discourse objects. Starting from a paradigm that deals with how language can refer to the world, this research, based on current studies of Text Linguistics (KOCH, 2009), has the general objective of discussing how children, with eight years old, of the 3rd year of elementary education of a municipal school in the city of Paripiranga/BA, in written productions, they use the use of cross-referenced anaphors (APOTHELOZ, 2003) to rename the discourse object “Little Red Riding Hood”. The hypothesis of this work is that children in early grades, in written production activities, often use this type of anaphor to recategorize objects of speech “conceived in a socio-cognitive-discursive dimension, and not in an intrinsic property dimension of words” (CAVALCANTE et al, 2017, p. 96). For this, we present three specific objectives: (1) to identify and analyze, in texts written by these children of the 3rd year, linguistic forms (or referential expressions) that function as reclassifying anaphors of the “Little Red Riding Hood” speech object; (2) show that this type of anaphor is chosen and justified by ways explained in the text, which serve as clues for the reworking of this referent; (3) to take the teacher of the initial grades of Elementary School to broaden their text view. It is in this perspective that the constant reworking of the objects of speech (referring) puts the act of referring in a process of constitutive stabilization of the categories of place and world (MONDADA; DUBOIS, 2003), under a look of language as a social and cognitive action in interactively constitutive context and text as the very place of interaction (KOCH, 2002). Linked to the above, we present a methodology in which we inform the public about the corpus and the criteria for its investigation and data collection based on corpus linguistics (GIL, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2017). From the analysis of the corpus, we verified that the co-referential recategorization process does not happen only through explicit lexical mechanisms, but also through implicit ones, involving cognitive, social, cultural issues, since the children bring, in their written texts, previous knowledge to achieve your goals as writers. In view of the results with the analyzes, we found the importance of the referencing process for teaching, especially for the written production in the initial grades of Elementary Education, leading the child to create skills to discuss and write his own text, attributing it senses still in the literacy process.

Keywords: Children texts. Referential processes. Recategorization. Coreferential anaphors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TEXTO E CONTEXTO SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA E INTERACIONAL	17
1.1 Linguística Textual.....	19
1.2 Estudos de texto e escrita.....	23
2 REFERENCIAÇÃO	35
2.1 O processo anafórico: um estudo sobre a correferencialidade	39
2.2 Recategorização referencial.....	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 Contexto da pesquisa.....	52
3.2 O local da pesquisa e os sujeitos envolvidos.....	52
3.3 A coleta e o tratamento dos dados	53
4 ANÁFORAS CORREFERENCIAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

O ser humano vive inserido em práticas interacionais as quais envolvem atividades cognitivas e discursivas. Para isso, a linguagem deve ser compreendida como algo dinâmico que não só se transforma, mas também é responsável pela constituição do próprio sujeito. Com base nessa visão de linguagem, interessa-nos discutir, nesta pesquisa, o processo de recategorização anafórica correferencial (APOTHÉLOZ, 2003), em textos produzidos por crianças com oito anos de idade, no qual convergem ações de natureza linguística, cognitiva e social fundamentadas em princípios teórico-analíticos da Linguística de Texto, na atualidade. Dentre esses princípios, adotamos a referenciação, no entorno sociocognitivo-interacional, como um dos fenômenos da linguagem que mais colabora na organização global do texto, como evento comunicativo. É por isso que se diz que “a referenciação é um processo em permanente reelaboração, que, embora opere cognitivamente, é indicado por pistas linguísticas e completado por inferências várias” (LIMA et al, 2010, p. 234).

As justificativas plausíveis da construção da pesquisa dizem respeito à motivação pessoal, pois, o trabalho com criança sempre foi um privilégio imenso de descoberta, contribuindo para o ensino-aprendizagem da língua na escola e, mais precisamente, com os estudos e/ou práticas de produção textual em sala de aula, além de a linguística subsidiar discussões sociocognitivo-interacionistas para o desempenho textual. Nessa linha de reflexão, achamos relevante a contribuição, haja vista, o número reduzido de estudos da referenciação nas séries iniciais, alcançando contribuições substanciais para os partícipes da realidade, ou seja, escola, professores e alunos. Para tanto, decidimos trabalhar com alunos de séries iniciais, isto é, do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, situada na cidade de Paripiranga/BA.

Essas breves considerações despertaram em mim o interesse de trabalhar com a recategorização de anáforas, a partir dos textos selecionados desses alunos, com o propósito de mostrar como esse fenômeno linguístico colabora para a construção da coerência e da coesão textual, qualquer que seja o tipo, de modo direto ou indireto. No geral, “as anáforas têm em comum a propriedade de manutenção e progressão de referentes que são entidades construídas e reconstruídas de forma conjunta, negociada, representadas na mente dos participantes da enunciação” (LIMA et al, 2010, p. 235).

Quando um referente introduzido no texto, pela primeira vez, for retomado por meio do emprego de expressões referenciais, e permanecer em diferentes retomadas anafóricas, ao longo dessa ação contínua, ocorre o processo referencial chamado de recategorização anafórica correferencial. Este fenômeno de retomada de elementos linguísticos (*objetos de discurso*), explicitados no cotexto (superfície textual), emerge e se elabora progressivamente na dinâmica discursiva/textual. Por isso, mesmo quando o(a) professor(a) de Língua Portuguesa não está tratando de processos referenciais em sala de aula, inevitavelmente, está recorrendo a eles, ainda que não perceba, para compreender o texto (CAVALCANTE, 2011), sobretudo, nas primeiras séries em que a criança está começando a desenvolver os processos convencionais linguísticos.

A presente pesquisa, atrelada aos estudos atuais da Linguística de Texto, tem por objetivo geral discutir e analisar como crianças, com oito anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Paripiranga/BA, em produções escritas, recorrem ao uso de anáforas correferenciais (APOTHÉLOZ, 2003) para renomear o objeto de discurso “Chapeuzinho Vermelho”. Para isso, apresentamos três objetivos específicos: (1) identificar e analisar, em textos escritos por essas crianças do 3º ano, formas linguísticas (ou expressões referenciais) que funcionam como anáforas recategorizadoras do objeto de discurso “Chapeuzinho Vermelho”; (2) mostrar que esse tipo de anáfora é escolhido e justificado por formas explicitadas no texto, que servem de pistas para a reelaboração desse referente; (3) levar o(a) professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental a ampliar sua visão de texto.

Neste ínterim, amparadas pelas elucidações, insurgem algumas questões que orientam este estudo:

- 1 – Como, no processo de correferencialidade, a retomada, a manutenção e a progressão do personagem principal (Chapeuzinho Vermelho) são recategorizadas no cotexto?
- 2 – Nas retomadas anafóricas, há, no texto do aluno, a presença de elementos linguísticos do texto original (Chapeuzinho Vermelho), como, por exemplo, o uso dos mesmos itens lexicais, revelando pretensões explícitas da criança nas retomadas do referente?
- 3 - Por que a criança, na produção escrita, recorre frequentemente ao uso da correferencialidade para recategorizar *Chapeuzinho Vermelho*?

Para tanto, temos como problema norteador, por que a criança, na produção escrita, recorre frequentemente ao uso da correferencialidade para recategorizar Chapeuzinho Vermelho? A hipótese deste trabalho é a de que as crianças de séries iniciais, em atividades de produção escrita, utilizam-se, frequentemente, desse tipo de anáforas para recategorizar objetos de discurso “concebidos numa dimensão sociocognitivo-discursiva, e não numa dimensão de propriedade intrínseca das palavras” (CAVALCANTE et al, 2017, p. 96). Quando nos pautamos na concepção de linguagem como interação social, como forma de ação verbal pela qual os interlocutores realizam tarefas comunicativas, no contexto de um espaço discursivo (JUBRAN, 2017), entendemos que algumas recorrências linguísticas nada mais são do que realizações que fazem parte do processo de apropriação da escrita.

Sob uma abordagem sociocognitivo-interacional da linguagem entre sujeitos, ou interlocutores, optamos pela realização da pesquisa intitulada “*Atos de referenciação: um estudo sobre a recategorização anafórica correferencial em Chapeuzinho Vermelho*”. Assim, faz-se importante investigar como as crianças recorrem, em suas produções escritas, ao uso de expressões referenciais anafóricas para renomear ou recategorizar os *objetos de discurso*, tendo em vista esses textos serem marcados, essencialmente, por estratégias referenciais. Para Cavalcante (2012), a referenciação é uma elaboração da realidade, um trabalho sociocomunicativo que permite o engajamento dos interlocutores, ou seja, é uma ação de construção e reconstrução de *objetos de discurso*.

A fim de responder às questões suscitadas, fundamentamo-nos numa base teórica de estudos que considera a referenciação como processo dinâmico. Mondada e Dubois (2003) consideram-na como um processo realizado negociadamente na construção de sentidos do texto e que resulta na elaboração de referentes. É, também, um fenômeno discursivo, de modo que os referentes passam a ser *objetos de discurso*. Sendo assim, a referenciação diz respeito à relação que se processa entre a superfície do texto e o extralinguístico, isto é, o contexto situacional em que ele é produzido e interpretado.

Koch e Elias (2009), Marcuschi (2012) e Cavalcante (2012) entendem esse fenômeno textual como um conjunto de operações ativas sociocognitivamente motivadas e efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve a partir da construção dos *objetos de discurso* que garantirão a construção de sentidos, dentre outros. Segundo Marcuschi (2005), citado por Cavalcante (2012, p. 125),

tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos, nem como é o mundo ou a língua e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo está ou não discretizado nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sócio-cognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto.

Da mesma forma que as ideias sobre a referenciação passaram do enfoque clássico à abordagem discursiva, com a concepção de anáfora ocorreu a mesma modificação, visto que ainda há na literatura divergências que constituem dois grupos distintos: um que continua defendendo uma visão mais estreita do processo e outro grupo que inclui teóricos que defendem uma concepção mais ampliada do fenômeno anafórico (APOTHÉLOZ, 2003; MONDADA; DUBOIS, 2003; LIMA, 2008; CAVALCANTE et al, 2017; MATOS, 2020), entre outros de igual valor.

A anáfora é entendida, na atualidade, a partir de uma abordagem discursiva e não mais como repetição de palavras ou de expressões. Esse entendimento possibilita tanto a ampliação do conceito de anáfora quanto das ideias a respeito de referência e de referenciação em geral. De acordo com Marcuschi (2012, p. 54), “originalmente, o termo anáfora, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou sintagma no início de uma frase”, sendo a anáfora mais comum a de repetição, normalmente representada por pronomes pessoais.

É dentro desse quadro de uma concepção mais ampla da anáfora, focada, sobretudo, na dinâmica do texto e na construção de *objetos de discurso*, que esta pesquisa está pautada. Os defensores dessa concepção postulam que as expressões anafóricas servem tanto à continuidade e manutenção da cadeia referencial¹ quanto à construção dos sentidos no texto, sendo, pois, muito importantes para a construção dos processos de referenciação (LIMA, 2008).

Baseando-nos em orientações de ordem sociocognitivo-interacional, as quais tratam a produção discursiva como uma atividade em que convergem substancialmente aspectos de ordem linguística, interacional, cognitiva, social e cultural, analisamos textos produzidos (escritos) por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com o olhar focado na

¹“As estratégias de progressão referencial responsáveis pela introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais formam o que se pode chamar **cadeia referencial**. Essa progressão ocorre com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecido em práticas discursivas.” (KOCH, 1998, p. 54).

recategorização do *objeto de discurso* “Chapeuzinho Vermelho”. De acordo com Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), esse processo pode ser conceituado como um fenômeno que colabora para a tessitura do texto e para a retomada de *objetos de discurso* durante a construção de cadeias referenciais que são essenciais para o compartilhamento de conhecimentos entre os interlocutores da ação, orientando-os na produção de textos, a partir do uso de expressões referenciais mais adequadas aos seus propósitos.

Fazendo parte da linha de pesquisa *Descrição, análise e usos linguísticos* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), cujo objetivo é reunir trabalhos que contribuam para a descrição e análise linguística em contextos sociais de usos de diferentes olhares teóricos, envolvendo diferentes níveis de análise da língua, do fonológico ao textual-discursivo, nesta pesquisa, buscamos mostrar como a referenciação envolve muitas estratégias de progressão textual. Este estudo resulta da preocupação com a produção de sentidos no nível textual/discursivo da língua em contexto escolar.

O *corpus*, base da análise, é constituído de 08 (oito) textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Paripiranga-BA. Tendo como texto base a história do clássico Chapeuzinho Vermelho. Optamos por uma história de enredo conhecido, pois facilitaria o relato das crianças envolvidas, comprovando, assim, a potencialidade em estabelecer e reestabelecer a dimensão dos fatos, das coisas e das pessoas pelo uso de uma linguagem agradável que se apresenta despretensiosamente e permite que os episódios sejam demarcados pelas ações dos personagens, promovendo a identificação das recategorizações do *objeto de discurso* em análise – Chapeuzinho Vermelho. Além de estimular a interação entre os interlocutores em uma “confusão de coisas” diferentes de discussão e reflexão.

Nessa direção, examinamos textos reais, não havendo a necessidade de apontarmos estágios cognitivos de desenvolvimento. No entanto, vamos mostrar como essas crianças investigadas refletem sobre a Referenciação. Além disso, não é objetivo nosso aprofundarmos os fatores de implicitudes, isto é, vamos nos dedicar àquilo que está explícito no contexto ou na superfície textual. Para isso, nosso olhar será sobre como elas nomeiam o referente principal da história, verificando no viés explícito como se processam as operações correferenciais e como são usadas para recategorizar Chapeuzinho Vermelho. O trabalho comporta quatro capítulos, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*.

O primeiro capítulo foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro intitulado *Linguística Textual*; neste, trazemos o contexto histórico da área, bem como reflexões sobre texto, em que abordamos os debates sobre o viés da linguagem, conceito de língua e de texto, dentro do olhar da (LT), justificando nossas escolhas teóricas relacionadas ao universo da pesquisa, ou seja, à criança e seus escritos. Os aportes teóricos que norteiam a pesquisa acerca da linguagem (Linguística Textual e o texto) são os trabalhos de Fiorin (2013), Geraldi (1996), Koch (2009), Ferreiro (2011), entre outros, em que discutiremos a perspectiva atual dessa área de estudos. A segunda parte deste capítulo, nomeada *Estudos de texto e escrita*, apresenta uma abordagem acerca das especificidades da produção escrita infantil, discutindo características textuais próprias da idade, trazendo exemplos reais, sendo alguns retirados do *corpus* coletado.

No segundo capítulo, intitulado *Referenciação*, apresenta-se, mais uma vez, a concepção de língua e as características desse fenômeno no contexto teórico-analítico da Linguística de Texto (LT). As anáforas também estarão evidentes na segunda parte do capítulo, intitulada *O processo anafórico: um estudo sobre a correferencialidade*, bem como na terceira parte, nomeada por *Recategorização referencial*, em que abordaremos uma discussão atual, discursiva, tendo em vista que, quando um sujeito seleciona aquilo que julga mais adequado em seu texto, para identificar o referente (objeto de discurso), pode por recategorização acrescentar, suprimir ou modificar a expressão referencial.

O terceiro capítulo, intitulado *Percurso metodológico*, é dedicado a apresentar, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho, desde a investigação do nosso objeto, passando pela escolha dos instrumentos, do campo e dos sujeitos, até a forma como coletamos e analisamos os dados. Além disso, destacamos os pressupostos do referencial teórico que nos guia na investigação e as especificidades das análises.

O quarto e último capítulo, intitulado *Anáforas correferenciais em produções escritas de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*, é dedicado às análises interpretativas do *corpus* construído. Focalizamos os mecanismos usados pelas crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental, a partir do fenômeno da referenciação em textos escritos, discutindo a recategorização de Chapeuzinho Vermelho ao longo do contexto. Para tanto, abordamos também os achados comuns e diferentes em cada produção. Assim, sabemos que a produção de texto se faz na fluidez sociocognitiva, pois, a criança, desde cedo, experiencia vivências incríveis e adquire por meio delas conhecimento importante na interface da

língua, que influencia, de maneira robusta, suas retomadas e recategorizações. Para atender a demanda apresentada, analisamos 08 (oito) textos produzidos por esses estudantes no processo de ensino/aprendizagem.

As produções escritas são aqui analisadas em situação diagnóstica para evidenciar a necessidade de explicar como acontecem e são usadas as estratégias de referenciação nessa realidade, especialmente, a recategorização de objetos de discurso, contribuindo para a formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Nesses termos, os aportes epistemológicos da (LT) subsidiam as discussões sociocognitivas e interacionistas que podem colaborar para a melhoria do desempenho textual no que compete às características referenciais dos textos infantis.

1 TEXTO E CONTEXTO SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA E INTERACIONAL

A história da linguagem se funde com o surgimento da humanidade, pois, desde muito cedo no percurso do conhecimento humano, a questão da linguagem foi também alvo de reflexão, visto que esse fenômeno é uma forma de o homem agir no mundo. Isso significa que a linguagem não só se presta para realizar interações, para se comunicar, para exprimir sentimentos e emoções, mas também para criar novas realidades (FIORIN, 2013). Em consonância, a linguagem é também um conjunto de recursos expressivos e constitui-se, para além disso, em um sistema de referência de organização e interpretação das experiências dos sujeitos no universo. Assim, não há possibilidades de esse fenômeno se instituir longe da interação, ele nos acompanha em todos os momentos de nossas vidas. Portanto, a linguagem

é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14).

Com base nesses conceitos, adotamos, nesta pesquisa, a concepção de linguagem como interação social, como forma de ação verbal pela qual os interlocutores realizam tarefas comunicativas, metas, interesses e propósitos no contexto de um espaço discursivo, em função de suas representações mútuas quanto a papéis sociais e discursivos, conhecimento partilhado de mundo, atitudes assumidas no intercâmbio comunicativo (JUBRAN, 2017).

Em síntese, é na linguagem que o sujeito e a criança, sobretudo, interagem com o mundo de forma ativa, criando jeitos singulares de dizer o que pensam, produzindo sentidos diversos, além de usarem esse fenômeno como mecanismo constitutivo, para ampliar suas relações com outros usuários da língua. Como o uso da linguagem ocorre sempre na forma de textos, neste capítulo, vamos discutir, primeiramente, sobre a sua noção.

No contexto escolar, percebemos uma forma tendenciosa de conceber o estudo da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, com o intuito da produção culta, não admitindo equívocos destoantes dessas normas. Contudo, é possível

compreender a capacidade linguística plural dos alunos e tentar estudar os desvios (normais da idade) com olhar investigativo, questionador; acreditar que essas crianças podem desenvolver com competência as atividades propostas em sala de aula; criar condições para construir expectativas em relação ao texto. De qualquer forma, eles devem desenvolver a consciência de que todo texto demanda algum conhecimento prévio. Assumindo essa perspectiva, podemos estabelecer reflexões sobre outros fatores da linguagem. Nosso estudo, por exemplo, incidirá sobre a identificação e análise de processos de recategorização anafórica correferencial em textos produzidos, no contexto escolar, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

É justamente nesse universo interativo, levando em consideração práticas sociocognitivo-interacionais, que se constitui a língua como “manifestação de atividades linguísticas, sociais, históricas desenvolvidas interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva” (MARCUSCHI, 2007, p. 132), cujo propósito é a construção e compreensão de sentidos. Para Koch (2002, p. 44), a língua

não existe fora dos sujeitos sociais que a falam, e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo.

Quando adotamos uma postura de língua como lugar de interação, conseqüentemente, tem-se uma visão de sujeitos como atores e construtores sociais de textos, enquanto lugar de relações mútuas em que os envolvidos se constroem dialogicamente. Nessa visão de língua, a aprendizagem deixa de ser simples captação de uma representação mental ou decodificada, passando a uma atividade interativa complexa de criação da coerência textual (KOCH, 2009). Isso pressupõe conhecimentos prévios em que os sentidos são construídos e reconstruídos também na interação.

Na literatura atual, deparamo-nos com várias concepções de texto que fundamentam os estudos em Linguística Textual (doravante, LT). Em função de ser um objeto de estudo muito complexo, o texto tem sido conceituado de diferentes modos, dependendo de qual seja a concepção de base predominante. Antes de abordar alguns conceitos de texto, cumpre-nos tecer breves considerações sobre a LT.

1.1 Linguística Textual

O termo Linguística Textual foi empregado pela primeira vez, mais ou menos, na década dos anos 70 do século passado, por Harald Weinrich, autor alemão, que postula toda linguística ser necessariamente Linguística de Texto (BENTES, 2001). Sua trajetória de desenvolvimento vem sendo acompanhada por concepções estanques de texto.

Na história de constituição da LT, não houve desenvolvimento hegemônico, pelo contrário, de acordo com Marcuschi e Koch (1998, p. 45), “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países dentro e fora da Europa, com propostas teóricas diversas”. Na década de 1980, são publicados os primeiros trabalhos que contribuíram para a divulgação e implementação da LT, no Brasil. Em 1983, Marcuschi publica *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Simultaneamente, Fávero e Koch (1983) publicam *Linguística textual: introdução*. Essas obras concretizam o marco inicial de divulgação dessa corrente linguística, aqui, no Brasil. Depois disso, os estudos em LT foram “se estendendo tão consideravelmente que, na atualidade, podemos afirmar a existência de uma LT genuinamente brasileira” (CAPISTRANO JÚNIOR; LINS, 2017, p. 16).

De modo geral, Bentes (2001) nos apresenta três momentos estanques dessa disciplina. O primeiro, voltado para a *análise transfrástica* que concebe o texto enquanto sequência linear de base gramatical, teve por preocupação inicial os estudos dos mecanismos do sistema da língua (HALLIDAY; HASAN, 1976), dando primazia ao estudo das relações entre frases, ou seja, partia-se da frase para o texto. Este era visto como produto acabado.

A partir da década de 1980, com o surgimento da gramática gerativa, a LT entra em uma nova fase com “a virada cognitiva” através de Beaugrande e Dressler, que procuravam conceituar a textualidade (o que faz com que um texto seja texto). Destacam-se, também, outros pesquisadores com o intuito de ultrapassar a fase anterior, o que contribuiria, de forma decisiva, para o surgimento das *gramáticas de textos*. No interior dessa nova perspectiva, o texto passa a ser visto como uma unidade linguística hierarquicamente mais elevada (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; FÁVERO; KOCH, 1983). Esses estudiosos, por meio de seus trabalhos, num primeiro momento, mostraram que os estudos linguísticos não podiam ficar limitados, apenas, aos níveis lexical e frasal da língua. Para eles, dentre outros, era importante se trabalhar com/em textos a partir de seu uso discursivo para compreender que o real funcionamento da língua e de outros recursos para a interação

sociocomunicativa só seriam explicados sob uma perspectiva textual-discursiva e não por palavras e frases (TRAVAGLIA, 2017).

Em razão disso, a teoria cognitiva da linguagem e da produção do discurso introduz a noção de modelo mental (VAN DIJK, 2012), o que fez ver o texto como o resultado da ativação de processos mentais, e passou-se a adotar a noção de modelos cognitivos. Com o crescimento cada vez maior das pesquisas no campo da cognição, alguns pesquisadores da área sentiram a necessidade de essa questão ser abordada também em uma perspectiva social. Já no terceiro momento, que se dá através da *teoria do texto*, o campo de investigação se estende do texto ao contexto, chegando assim até os nossos dias. Com isso, as pesquisas em LT ganham uma nova dimensão, de modo a considerar a complexidade de fatores envolvidos na produção e compreensão do texto, visto que se passa a investigar a construção dos sentidos de forma mais ampla, como fatores interacionais, linguísticos e sociais que são mobilizados via texto.

A natureza, a estrutura, o armazenamento e o processamento desses conhecimentos são questões fundamentais para a Linguística Textual desde, pelo menos, a década de 1980. Isso fez com que a Linguística Textual passasse a ter a necessidade de refletir sobre fenômenos como memória, representação mental e processamento cognitivo em geral [...]. A flexibilidade encontrada no processamento textual representa um desafio para qualquer modelo cognitivo do processamento linguístico, além de levantar diversas evidências sobre o funcionamento de vários aspectos da cognição, como memória e representação (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 291).

O que nos leva a entender o texto como um processo que envolve aspectos linguísticos, socioculturais, cognitivos e interacionais utilizados em ações sociocomunicativas. Este momento constituiu a LT propriamente dita, pois, atenta-se a estudar a constituição e o funcionamento dos textos compreendidos dentro de um contexto de produção (KOCH; ELIAS, 2009). Portanto, foi na década de 1990, que os interesses sobre o texto ganharam um olhar importante à luz da perspectiva sociocognitivo-interacional, envolvendo temas como o da referenciação, que passa a ocupar o centro de novas pesquisas no país (LIMA et al, 2010). Cabe, também, ressaltar que

a LT é um campo de pesquisa autônomo e consolidado, com objeto e indagações próprias. Um de seus recursos é o de debater pressupostos de outros campos da linguística e de outros campos do saber e redimensioná-los segundo suas indagações, para, com isso, erigir suas especificidades

como domínio de pesquisa. A LT é assumida como uma área de vocação interdisciplinar (BENTES; REZENDE, 2017, p. 259).

A LT tem se tornado, cada vez mais, uma área multi- e transdisciplinar, na qual se busca compreender e explicar o texto que resulta de um processo muito complexo de interação social e de construção social dos sujeitos (KOCH, 2009). A visão de texto se amplia, sendo mobilizados, nos procedimentos analíticos, mecanismos de interação entre sujeitos sociais na construção textual de sentidos, englobando, sobretudo, o processo da referenciação. Para essa linguista, o texto é histórico e social, extremamente complexo e multifacetado. Conceito este que orienta as pesquisas em LT na atualidade. Neste momento, o texto instaura sua própria realidade, seu próprio universo de discurso, dentro de uma visão interacional, pois ele está relacionado a práticas sociais (CAVALCANTE, 2015). Disso decorre uma máxima de que não há conteúdos e saberes estáveis nem no mundo nem na linguagem, ou melhor, as palavras, a realidade e os referentes são mutáveis (CAVALCANTE, 2012).

Assim, ao abordar uma perspectiva sociocognitiva e interacional, concordamos que o texto é o próprio lugar da interação (KOCH, 2011), visto que os sentidos são construídos, interativamente, na relação entre o texto e os sujeitos. Neste sentido, a escrita infantil também vivencia esses pressupostos em suas produções, com peculiaridades próprias dos fatores de textualidade², visto que crianças de oito anos de idade, também, se servem desses mecanismos textual-discursivos para concretizar o que querem dizer tanto na produção textual quanto na leitura, pois é um sujeito em constituição. Para Ferreiro (2011, p. 27), “não podemos esperar que as crianças saibam fazer aquilo que estão apenas aprendendo a fazer. Sobretudo é impróprio aplicar a este material infantil os juízos derivados de uma norma adulta concebida como universal, inapelável, absoluta”.

O texto é fruto não só do conhecimento linguístico, nem apenas da interação entre sujeitos (de quem produz ou de quem o lê ou escuta), mas da “complexidade desses aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas construídas de forma situada” (ELIAS, 2017, p. 460). De fato, o texto é um objeto complexo que envolve operações linguísticas, cognitivas, sociais e interacionais. Isso significa dizer que na produção e compreensão de sentidos de um texto não basta os sujeitos terem o conhecimento da língua, é preciso ter

²Beaugrande e Dressler (1981) apresentam sete critérios de textualidade, sendo dois centrados no texto (coesão e coerência) e cinco centrados no usuário (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade) (Cf. KOCH, 2009, p. 35).

conhecimento de mundo e da cultura em que vivem. É importante ressaltar o contexto situacional. Este ajuda a compreender os sentidos, visto que são construídos na relação que se estabelece entre autor, texto e leitor. Além disso, esse contexto, também, cria pistas indispensáveis que operam na produção de inferências, durante o processamento textual.

Voltando à questão do contexto, percebemos que as informações são tratadas a partir de “conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos” (ADAM, 2008, p. 52). Assim, sob uma perspectiva linguístico-discursiva, é preciso dizer que o contexto entra na construção e compreensão dos sentidos do texto. Na verdade, segundo o ponto de vista desse linguista, todo enunciado, por mais breve ou complexo que ele seja, tem sempre necessidade de um contexto, justamente, porque é nesse universo interativo que se constituem as formas de elaboração e reelaboração de textos, no âmbito das atividades de linguagem. Portanto, o contexto sociocomunicativo é extremamente importante para a produção e a recepção de textos, já que foca em práticas sociais nas quais aspectos textual-discursivos existem e se articulam.

No caso do ensino da língua portuguesa, o processo de ensino/aprendizagem tem procurado proporcionar prática de escrita que contemplem diferentes modalidades textuais e discursivas, com vistas ao aprimoramento de habilidades de produção de textos escritos numa visão de língua em uso. Subjacente a essa abordagem, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído e reconstruído na interação entre sujeitos em um determinado contexto situacional (KOCH, 2011). Assim sendo, na produção escrita na qual os saberes construídos, interativamente, pelos sujeitos se realizam com base em elementos linguísticos explicitados no texto, faz-se necessário levar em conta o contexto de situação. Logo, para se produzir textos escritos, é essencial requerer a mobilização do contexto sociocognitivo-interacional, visto que a construção de qualquer texto se realiza à medida que o produtor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa.

Nesta fase escolar que envolve alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, é apropriado considerar o nível de informatividade do texto da criança, pois o processo de apropriação de habilidades textuais constitui um movimento gradual e não linear, ou seja, não se pode esperar que ela consiga registrar da mesma forma que os adultos. Por isso, no que concerne a tal fator de textualidade, é preciso levar em conta tanto a ausência quanto o excesso de fatos. A redundância de informações é uma questão plausível, o que requer da

criança um constante movimento de criação de *objetos de discurso*. Na seção a seguir, falaremos um pouco da contribuição da LT para o estudo do texto infantil.

1.2 Estudos de texto e escrita

Neste subtópico, vamos tecer breves considerações a respeito do percurso de aproximação dos estudos do texto com a questão do ensino de Língua Portuguesa. Estudos estes que estão presentes em toda a trajetória da LT desde a década de 1980. Essa relação de aproximação é observada por Marcuschi (2008), ao mencionar *o lugar do texto na prática escolar*. Ele admite que o texto *é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula*. A partir dessa década, com a virada cognitivista, demarca-se ou se projeta uma nova orientação nos estudos do texto, no Brasil. O efeito dessa conscientização foi imediato, pois, trabalhos de Fávero e Koch (1983), Marcuschi (1983), Koch e Elias (2009, 2017) e de Geraldi (1996) começaram a dizer que o ensino de Língua Portuguesa precisava ter como centro e ponto de partida o texto.

Os estudos desses linguistas, dentre outros de igual valor, procuraram divulgar, no Brasil, os conceitos básicos da LT entre professores de línguas. Esses trabalhos foram fundamentais na orientação de atividades em sala de aula, já que, inicialmente, tinham como meta propor modelos de coesão e de coerência os quais iriam orientar e embasar princípios de construção textual do sentido (TRAVAGLIA, 2017). Além de passarem a integrar a elaboração de uma teoria mais ampla cujo propósito é investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso (BENTES; REZENDE, 2008). Tais processos, intimamente relacionados, vão se afirmando no decorrer dos anos 1990. É dentro desse cenário que o texto passa a ser definido: (i) como atividade verbal de falantes que praticam ações; (ii) como ação social mais ampla; (iii) como atividade interacional; (iv) como processo sociocognitivo de produção de sentido verbal e não verbal (MORATO, 2017).

No que diz respeito à história da escrita de crianças, segundo Vygotsky (1992), ela não se inicia no contexto escolar, mas nas experiências de ambientes informais. Na sua visão, a aprendizagem nunca parte do zero, uma vez que toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. As situações rotineiras de que ela participa em casa e, logo após, na escola, propicia contato qualitativo com o discurso narrativo, para iniciar a produção de suas próprias histórias, ainda que de maneira não convencional, pois, é cultural, desde cedo, a criança ser exposta a histórias.

É no contexto escolar que os sujeitos entram em contato com os fatores formais da língua. Em relação a isso, salientamos que, para começar a escrever textos, as crianças não precisam entender ou estudar a gramática e tampouco dominar a forma ortográfica das palavras. Ao priorizar demais essas questões, o professor acabará criando situações que farão o aluno se sentir impedido de escrever como gostaria, limitando suas marcas no texto.

Assim, é evidente a necessidade de o professor repensar sua visão de texto, de modo que possa substituir a concepção estereotipada. Deve-se deixar a criança escrever espontaneamente, buscando questioná-la sobre suas produções e a enxergar não só as repetições, truncamentos, hesitações, mas também as inserções, que não devem ser vistas como *defeitos*, já que existem, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância. Com efeito, a linguagem escrita está presente no cotidiano das crianças, sendo necessário permitir a elas conferirem significados às práticas sociais para iniciarem o processo escrito convencional. Por isso, devemos proporcionar momentos que versem qualidade e familiaridade da criança com as palavras ou qualquer outra forma de linguagem, uma vez que a escrita passa por processos e/ou hipóteses e acontece por meio de estímulos internos e externos.

Como é do nosso conhecimento, as crianças interagem com a língua escrita de forma espontânea. Isso acontece na leitura de livros ilustrados, na escuta de histórias lidas em voz alta e na tentativa de falar algo para o adulto e produzir imagens escritas. A inserção dela numa cultura letrada é fundamental para a ampliação da competência escrita. Percebemos, também, que o adulto é o maior responsável por mostrar a importância da linguagem nos usos do dia a dia; só assim ela perceberá o valor linguístico-textual das palavras e imagens, iniciando uma longa jornada através da produção de textos escritos. Essas ações podem ser potencializadas quando as relações comunicativas das crianças forem praticadas como parceiras conversacionais, sendo facilitadoras do desenvolvimento linguístico.

Em conformidade com o discutido e por respeitar o potencial comunicativo e criador das crianças, é que, neste trabalho, vamos abordar um dos instrumentos norteadores de ampliação linguística, ou seja, histórias infantis, especialmente, os clássicos, pois são narrativas tradicionais que atizam o imaginário e despertam a criatividade no momento de escritura. Além disso, por se tratarem de contos conhecidos, as crianças se sentem mais à vontade para produzir, uma vez que conhecem personagens, problemas, desfechos.

De acordo com pesquisas feitas por Spinillo (2001) sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças entre 8 e 9 anos de idade, essa faixa etária é mais propícia à estabilidade de construção de histórias, seguindo um fluxo organizado de ideias. Em consonância com essa abordagem, Cagliari (1998, p. 35) ressalta que, “do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma evolução regular através de diversos meios culturais em diversas situações educativas de diversas linguagens”.

Com relação aos recontos dos contos de fadas, podemos dizer que o gesto de recontar deve ser tomado como um modo interpretativo por excelência, com isso, evita-se que a escrita se reduza a um simples registro do que já aconteceu, do vivido. Com este olhar, podemos perceber que haverá elementos no registro da criança que serão semelhantes aos do texto-base como referência. Todavia, existirão outros que fazem parte da vivência de cada sujeito. Com isso, podem ser observadas as relações discursivas intertextuais contidas nos escritos infantis.

Neste sentido, sabe-se que a criança de oito anos de idade, sujeito da nossa pesquisa, ainda está no processo de alfabetização, pois vem adquirindo os mecanismos textual-discursivos convencionais necessários para concretizar com qualidade as práticas de texto escrito. Por isso, ressaltamos a importância de a escola enfatizar o trabalho com o texto. Frente a isso, notamos a importância da função social do ensino do texto em contexto escolar, preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento atual, normativo, homologado no final de 2017 e veiculado para uso nas redes de ensino e suas instituições públicas e privadas; é uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas na Educação Básica, trazendo algumas discussões pertinentes com relação à linguagem (escrita e texto) pautada em determinantes sociais da escrita. Assim, no que se refere ao texto,

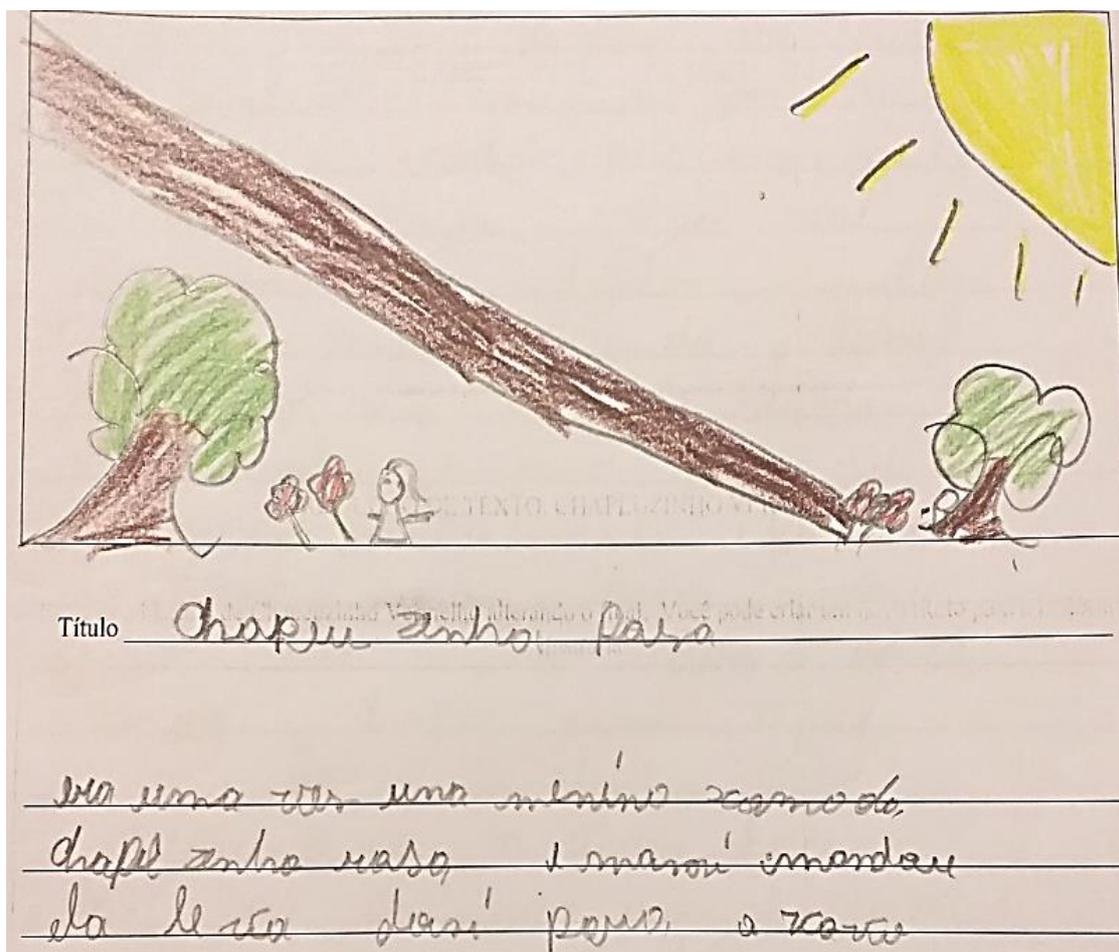
Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017, p. 86).

A princípio, a prática de escrita no contexto infantil se daria numa perspectiva de prazer, em que não haveria intimidação, já que por natureza elas escrevem porque desejam e gostam. Porém, há fatores preponderantes que as limitam nessa empreitada, por exemplo,

as rotinas de regras (certo e errado) que são impostas sem mostrar-lhes funções reais, além da obrigatoriedade em detrimento da funcionalidade. Todavia, não estamos descartando as normas, pelo contrário, elas são necessárias e, também, presentes nos documentos legais de educação. No entanto, reiteramos a necessidade de elas serem atreladas à experimentação e criação de hipóteses, fatores estes que marcam o trabalho inicial da escritura infantil em processo de aprendizagem e lapidação de texto, além de envolver aspectos científicos. Koch e Elias (2009) salientam que nossas ações (linguísticas ou não), em situações de interação, são orientadas em função do contexto e chamam a atenção para os elementos constitutivos do contexto, mencionando, entre eles, os conhecimentos compartilhados e os aspectos histórico-culturais.

Quanto à importância dos conhecimentos compartilhados para o processamento textual e para o estabelecimento da coerência, Koch (2009, p. 45) afirma que eles “vão determinar, por exemplo, o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que fica implícito no texto”. Além disso, Vygotsky (1992) argumenta que é preciso considerar, no processo de aprendizagem, não apenas o *nível de desenvolvimento real*, normalmente determinado respectivamente, a partir do que as crianças são capazes de fazer de forma independente, mas também, prospectivamente.

Figura 1 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: MRS, 2019.

Transcrição:

Criança (MRS)

Título: *Chapeuzinho rosa*

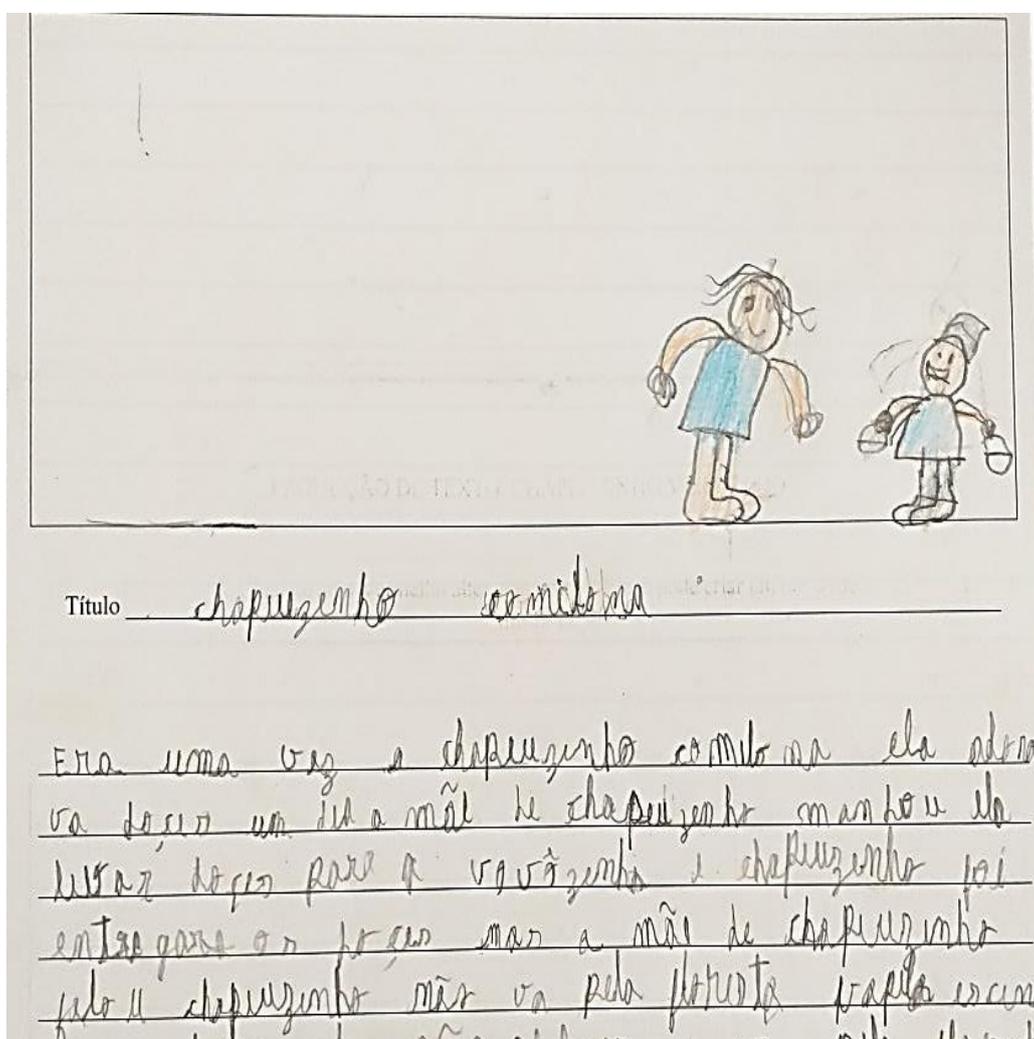
era uma vez uma menina xamada chapel zinho rosa a mamai mandou ela leva dosi para a vovo.

O domínio da convenção ortográfica, nesta etapa escolar, é gradual, ocorrendo algumas oscilações. Sabemos que a escrita é uma atividade que leva o sujeito a dizer alguma coisa e, assim, o faz. Notamos, no texto (1), que a criança, ao escrever, transfere para a sua produção marcas as quais não devem ser vistas como “defeitos” (KOCH; ELIAS, 2009). Nestas formas linguísticas destacadas, em itálico, notamos: a ausência do uso da maiúscula no início do relato escrito (*era uma vez* – [Era]); a segmentação gráfica do nome da personagem principal (*Chapeu zinho* – [Chapeuzinho]); a falta de acentuação nas palavras (*mamai, vovo* – [mamãe, vovó]); o não uso do verbo no infinitivo (*leva* –

[levar]); a problemática na escrita do dígrafo (*xamada* – [chamada]); a diferença em relação ao sistema de escrita e sons (*dosi* – [doce]).

No entanto, com o tempo e a intervenção do professor, esses recursos próprios da linguagem infantil vão sendo adequados a diversas situações de produção escrita, envolvendo fatores de natureza variada, tais como: linguístico, cognitivo, social, interacional, cultural, histórico, dentre outros. Para essas linguistas, o processamento da escrita é uma atividade complexa que exige de quem escreve *conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico* de sua língua materna. Outro aspecto interessante ao analisar o texto (2), a seguir, é o da pontuação, ou melhor, a inexistência dela:

Figura 2 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: TAS, 2019.

Transcrição:**Criança (TAS)****Título:** *Chapeuzinho comilona*

Era uma vez a chapeuzinho comilo na ela adorava doces um dia a mãe de chapeuzinho mandou ela levar doces para a vovôzinha e chapeuzinho foi entregar os doces mas a mãe de chapeuzinho falou chapeuzinho não va pela floresta vapura esquina (...)

O uso da justaposição de enunciados sem sinal de pontuação tem sido muito comum (ou recorrente), em textos escritos por crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, como no texto (2): (*Era uma vez a chapeuzinho comilo na ela adorava doces um dia a mãe de chapeuzinho mandou ela levar doces a vovôzinha, [...]*). Em fase de alfabetização, a criança ainda não manifesta indícios de registros de pontuação, com isso, pode ocorrer ou não o comprometimento da compreensão dos sentidos do texto. No caso desta produção, a criança reconta a história de Chapeuzinho Vermelho sem se preocupar com esse aspecto importante para a construção dos sentidos.

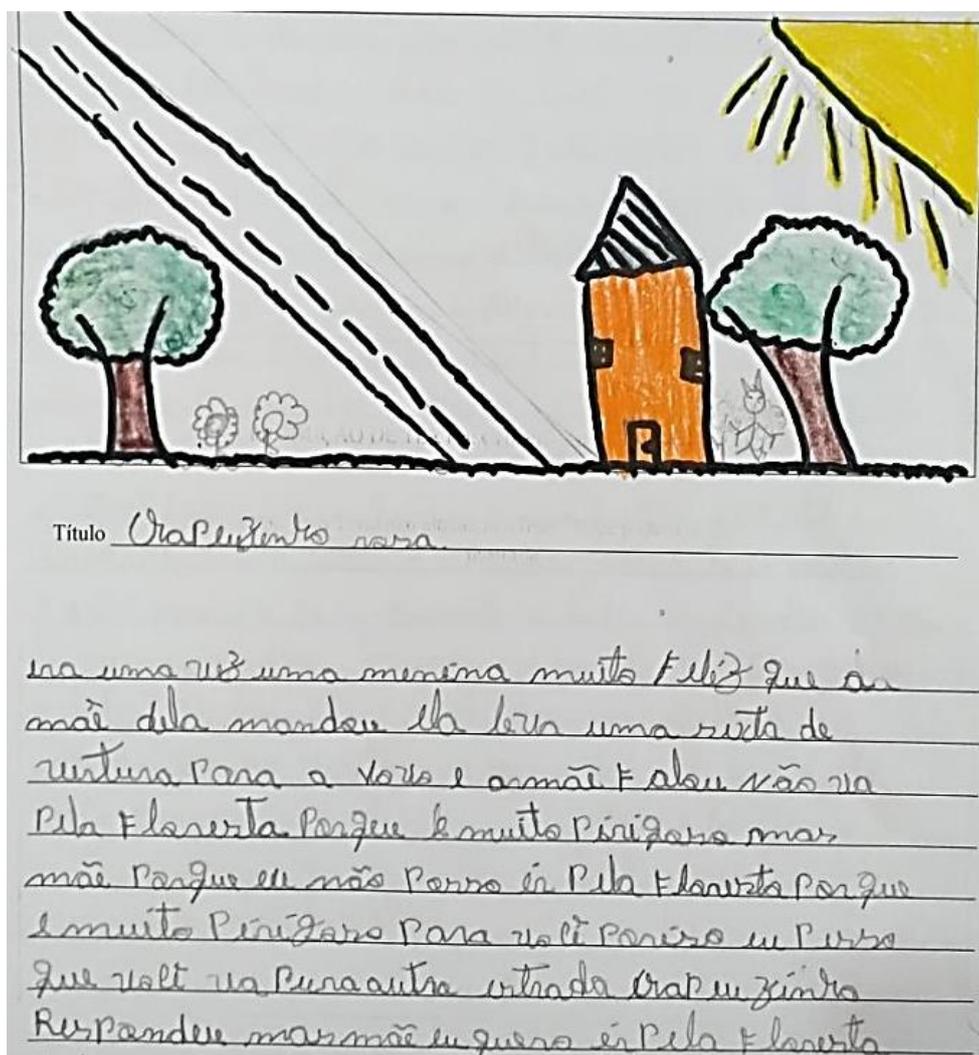
Outro critério, também em foco, são as repetições de formas nominais como “chapeuzinho” “a mãe de chapeuzinho”, “doces” (*um dia a mãe de chapeuzinho mandou ela levar doces a vovôzinha e chapeuzinho foi entregar os doces mas a mãe de chapeuzinho falou chapeuzinho*). Mesmo assim, com as dificuldades encontradas pela criança no que diz respeito ao conhecimento linguístico, vemos que há um equilíbrio entre a repetição e a progressão referencial na produção escrita da criança, visto que ela vai acrescentando informações novas, as quais vão dando suporte para as informações subsequentes (KOCH; ELIAS, 2017), para que o seu projeto de dizer se realize de forma coerente.

Em sua produção, ela traz o tema “Chapeuzinho comilona”, quer dizer, um *objeto de discurso* (referente – o assunto de que a criança vai tratar no texto). A esse *objeto* introduzido, o escritor vai acrescentando informações novas a partir da ativação de vários conhecimentos presentes na sua memória e na memória do leitor, construindo, assim, os sentidos do texto. Para isso, o referente “Chapeuzinho comilona”, depois de introduzido no texto do(a) aluno(a), é, imediatamente, retomado pela forma pronominal “ela” (*ela adorava doces*). Pronome este que mantém o referente introduzido na progressão textual, além de outras expressões referenciais que vão contribuir para a retomada e a manutenção do assunto em foco: “um dia”, “a mãe de chapeuzinho”, “chapeuzinho”, “os doces”, “a vovôzinha”, “a floresta”, formando uma cadeia coesiva e coerente. Na verdade,

o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade (KOCH; ELIAS, 2017, p. 15).

Em consonância com essas linguistas, tudo isso tem a ver com o contexto de produção e circulação dos sujeitos envolvidos nessa situação e do que se espera deles. Nos capítulos sobre a referenciação e as análises, discutiremos, de forma mais detalhada (aprofundada), sobre o uso de estratégias referenciais na construção da coerência, sobretudo, da recategorização de anáforas correferenciais. No exemplo a seguir, na produção da criança NSB, um fato curioso, especificamente, incorporado à escrita com os traços que lhe são característicos, será apresentado. Vejamos:

Figura 3 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: NSB, 2019.

Transcrição:

Criança (NSB)

Título: *Chapeuzinho rosa*

Era uma vez uma menina muito Feliz que a mãe dela mandou ela leva uma sexta [cesta] de vertura [vesdura] Para a vovo e a mãe Falou Não va Pela Floresta Porque e muito Perigoso mas mãe Porque eu não Posso ir Pela Floresta porque e muito Perigoso Para você porisso [por isso] eu pesso que você vapuraoutra [vá pela outra] estrada erachapeuzinho Respondeu mas mãe eu quero irPela Floresta [...]

Encontramos, no exemplo (3), a presença do discurso direto, mesmo sem a pontuação necessária ([...] *amãe Falou Não va Pela Floresta Porque e muito Perigoso* [...]),

chapeuzinho Respondeu mas eu quero irPela Floresta [...]). Quanto ao modo por meio do qual ocorre a progressão referencial do texto na construção dos sentidos, notamos, diante do exposto, que a criança, ao escrever “chapeuzinho Respondeu mas eu quero irPela Floresta”, é perceptível que ela precisa adequar-se paulatinamente às exigências da língua escrita. Essas inadequações na escrita não devem ser olhadas como “defeitos”, visto que estão em consonância com o perfil textual-discursivo de uma criança de oito anos de idade.

Durante o processo de adequação com a escrita, que vai acontecendo gradualmente, o papel do professor é de extrema importância, pois deve levar a criança a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação *face a face*, do cotidiano (KOCH; ELIAS, 2017). Essas especificidades sinalizadas de maneira construtiva e não corretiva acabarão por construir um outro modelo de texto, o do escrito com suas singularidades. Os textos (1), (2) e (3) aqui destacados nos mostram que as crianças deste nível escolar estão adentrando em contato com estruturas complexas da língua.

Outro dado interessante nesses exemplos é a forma como as crianças iniciam e concluem as suas produções, isto é, escolhem organizadores textuais bem característicos das narrativas dessa fase ou constituintes temporais para iniciar (*Era uma vez [...]*) e para concluir seus textos (*Felizes para sempre*). São esses, entre outros, traços linguísticos que nos dizem muito sobre o texto infantil, uma vez que operam como condutores de coerência dentro da narrativa e conduzem o início e o desfecho de modo satisfatório.

Na prática, de acordo com as amostragens, é perceptível que ao escrever textos o aprendiz pensa como buscar relações de semelhança ao estabelecer conexões tendo por efeito analogias entre fala e escrita. É por meio da escrita que ele vai dizer o que pretende, acredita, ou melhor, vai expandindo o seu projeto de dizer, daí a nossa discussão de língua, enquanto interação social. Nessa perspectiva, a relação entre fala e escrita é complexa e variada, ainda que possuam os mesmos traços no que compete à dialogicidade, usos estratégicos, funções cognitivo-interacionais, envolvimento, negociação, coerência e dinamicidade. Marcuschi (2007) aponta que as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um *continuum* tipológico. Precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como característica intrínseca.

Ao contar uma história e solicitar o seu reconto, o professor está diante não apenas de um texto escrito por uma criança, mas de uma ferramenta linguística extraordinária para viabilizar aprendizagens e conhecer o que está além do cotexto (superfície textual). É importante verificar diferenças e similitudes, pois é a partir daí que o aprendiz construirá

esquemas cognitivos para edificar o texto enquanto mecanismo de interação consigo mesmo e com os outros, a partir de um viés particular e cultural de dizer as coisas entendidas ou interpretadas. Nas palavras de Smolka (2017), nesse dizer, não só a emergência dos modelos e padrões é importante nas organizações sociais, mas a construção de sentidos e a valoração de sua produção.

É importante observar nos textos (1), (2) e (3) que há não só indícios de fragmentação de ideias, como também algumas peculiaridades e/ou dificuldades dos produtores desses textos no momento da escrita (crianças de séries iniciais), ou seja, de eles dizerem o que desejavam escrever de forma convencional. Esta é uma atividade complexa, rígida, pois mobiliza conhecimentos de língua, de texto, de coisas do mundo e de situações comunicativas (KOCH; ELIAS, 2009). Por isso, a forma como nós começamos a abordar os textos e ampliar a presença deles em sala de aula tem sido um *apontar* melhorias no ensino de Língua Portuguesa. Daí, a importância de se trabalhar na compreensão e produção dos sentidos de texto, contudo, antes, é preciso contextualizá-lo, adequá-lo ao cotidiano do aprendiz, levando em consideração processos de inferenciação, que envolvem fatores cognitivos, sociais, culturais e interacionais (LIMA, 2014). Voltando aos textos das crianças citados (1, 2 e 3), notamos que os resultados foram prazerosos para elas, visto que se mostraram imensamente satisfeitas em escrever, do jeito delas, o que haviam compreendido da história contada.

Segundo Smolka (2017), o deixar livre, sem medo de “errar” ou estar preso às regras da gramática normativa torna-se matéria-prima do processo de produção textual infantil, pois é nesse momento de transparência das ações de sala de aula que constitui-se a correspondência no registro das experiências. Ao proporcionar essa relação, os relatos escritos fundem-se ao imaginário e aos desejos que se coadunam com o dia a dia, tornando-se fatores importantes para inspirar as crianças. Essa autora continua dizendo-nos que

[...] podemos, então, observar nos textos das crianças as marcas dessa realidade, que emerge no tratamento dos temas dos fatos e dos incidentes cotidianos, registrados em relatos, mesmo inicialmente, de uma extensa frase, ou seja, as crianças não escrevem frases curtas e fáceis como ‘O bebê é da babá’ e ‘Eva viu a uva’ (SMOLKA, 2017, p. 48).

Diante disso, faz-se pertinente um ensino de escrita voltado para o sujeito enquanto ser ativo das práticas sociocomunicativas. Para tanto, manifestam-se inquietações sobre

como a escola pode reagir a partir das produções escritas infantis, já que ela tem corroborado, ainda, na modernidade, com uma prática de decodificação e codificação. É tempo de repensar e começar a conceber a escrita numa perspectiva salutar enquanto constituinte do próprio sujeito. Desse modo, ao ocupar o espaço de protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer, a criança, com certeza, ampliará seu repertório textual-discursivo.

No próximo capítulo, interessa-nos discutir questões que dizem respeito a estratégias de referenciação, já que são responsáveis pela continuidade de referentes no texto, formando, assim, uma cadeia referencial veiculadora de sentidos.

2 REFERENCIAÇÃO

A Referenciação, inserida no escopo teórico-analítico da LT, desde meados da década de 1990, tem sido vista como um fenômeno textual-discursivo de permanente reelaboração de referentes. É, portanto, uma atividade de elaboração da realidade, um trabalho sociocognitivo que resulta na negociação entre interlocutores no uso da língua (CAVALCANTE, 2012). Dessa forma, ela acontece no momento em que o texto ocorre independentemente de manifestar, de maneira verbal ou não verbal, uma visão não referencial da língua e da linguagem. Assim, o processo de referenciação é uma escolha do indivíduo em função de um querer dizer. São estas questões que levaram Mondada e Dubois (2003) a discutir a instabilidade da língua. Elas reforçam que questões de mudança e de instabilidade não são problemas ou exceções, mas uma dimensão intrínseca do discurso e da cognição. Discusso essa que se fez presente na passagem da *referência* ao processo da *referenciação*.

A primeira, de natureza tradicional, adotava uma concepção de referentes enquanto correspondência das coisas reais do mundo; nessa realidade concreta, eles atuavam como um espelho que reflete a realidade. Nessa direção, Mondada e Dubois (2003), assim como Cavalcante (2012), discutem que a língua é vista como *um sistema de etiquetas* que vai se ajustando mais ou menos às coisas do mundo. As autoras suíças, ainda, afirmam ser uma utopia pensar a língua nessa perspectiva, pois há uma instabilidade nela. A partir dessas discussões, passam a considerar a língua como processo da referenciação. Para essas pesquisadoras, não é relevante “perguntar como [...] os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Destarte,

passando da referência a referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente as categorias manifestadas no discurso. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Em similitude, Cavalcante (2011) argumenta que a perspectiva assumida na contemporaneidade descarta a concepção clássica de referência, segundo a qual a língua tem o papel de fazer referência ao mundo de uma forma especular, sendo atribuída às palavras a função de etiquetar. A discussão atual tem como um dos seus principais argumentos o fato de que a construção da referência não pode ser estabelecida previamente. Essa pesquisadora esclarece que

o revólver pode ser a arma para matar ou o único instrumento de defesa; o amor pode ser o mais nobre dos sentimentos ou o sentimento que idiotiza as pessoas; Cleópatra pode ser a mais bela rainha do Egito ou a mais ardilosa das mulheres. A referência é, portanto, compreendida como uma atividade dinâmica, como um processo no qual há o engajamento dos interlocutores. (CAVALCANTE, 2011, p. 95).

Para Marcuschi e Koch (1998), é um equívoco pensar a referência enquanto simples representação existencial de referentes do mundo extramental, pois a realidade é instalada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Assim, Koch (2009, p. 79) destaca que “a referência passa a ser considerada como um resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar, ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial”. Isso leva Mondada e Dubois (2003) a adotarem uma abordagem de referentes como *objetos de discurso*, sendo estes (re)elaborados na própria atividade textual-discursiva, constantemente reformuláveis, e não entidades preexistentes, pois o texto é uma construção dinâmica. Por isso, referir, segundo esses estudiosos, é, sobretudo, organizar uma discursivização ou textualização do mundo, em que se fundamentam as escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Assim sendo, podemos dizer que

[...] o objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ou integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 64).

Para Cavalcante (2011, p. 184):

essas entidades dinâmicas, ou referentes, ou objetos de discurso, em contínuo processo de reelaboração em todo contexto enunciativo, estão

necessariamente ligados aos significados e às diferentes formas (significantes) que os materializam, ou não, no cotexto (aquilo que está explícito na superfície textual). Com base em inúmeras pistas deixadas no conjunto de texto e nos conhecimentos que os participantes da enunciação compartilham, o leitor, ou o receptor, ou, mais apropriadamente ainda, o coenunciador, reelabora esses referentes, que podem ou não estar realizados no cotexto por expressões referenciais.

Dessa forma, os *objetos de discurso* não são entidades congeladas, mas instâncias de referencialidade. O texto instaura uma postura interacional da linguagem, já que está embricado nas práticas sociais em que se realiza. Cavalcante (2012) discute a instabilidade dos referentes, dizendo que o sentido da linguagem no discurso não depende das palavras representando coisas, mas do próprio falante categorizando e recategorizando os objetos nas diversas situações sociais. Assim, de acordo com a autora, entende-se a referenciação como sendo um conjunto

de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos (CAVALCANTE, 2012, p. 113).

Nessa direção, Koch (2009) aponta três tipos de procedimentos basilares na construção de referentes textuais (*objetos de discurso*), quer dizer, de sua introdução/ativação no modelo textual. Em consonância com os estudos dessa linguista,

(i) quando um referente textual até então não mencionado é introduzido, ocorre a *ativação* desse referente, que passa a preencher um *nódulo* (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual; (ii) quando um *nódulo* já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo por meio de uma forma referencial, ocorre sua *reativação* e o “objeto-de-discurso” permanece saliente, ou seja, o nódulo continua em foco; (iii) pode ocorrer também a *desativação*, ou seja, a ativação de um nódulo, deslocando-se a atenção para um outro referente e desativando-se o “objeto” que estava em foco anteriormente. Embora fora de foco, este continua a ter um “endereço” cognitivo no modelo textual, podendo ser novamente ativado. (KOCH, 2009, p. 62).

Vejamos o exemplo a seguir, já apresentado no capítulo 1 (figura 3):

Transcrição:**Criança (NSB)****Título:** *Chapeuzinho rosa*

Era uma vez uma menina muito Feliz que a mãe dela mandou ela leva uma sexta [cesta] de vertura [vesdura] Para a vovo e a mãe Falou Não va pela Floresta Porque e muito Perigoso mas mãe Porque eu não Posso ir Pela Floresta porque e muito Perigoso Para você poriso [por isso] eu pesso que você vapuraoutra [vá pela outra] estrada erachapeuzinho Respondeu mas mãe eu quero irPela Floresta [...]

Nesse texto (4), ocorre a introdução do referente logo no título “Chapeuzinho rosa”. Em seguida, acontece a reativação (ou retomada) desse objeto de discurso pela expressão referencial “uma menina muito feliz”. A partir da junção da preposição “de” mais o pronome pessoal “ela”, ocorreu a recategorização anafórica do referente introduzido (Chapeuzinho rosa) pela forma nominal “a mãe dela”. O pronome pessoal-substantivo “ela” tem a propriedade de dar continuidade e progressão de referência no texto, a partir da retomada do referente “Chapeuzinho rosa”. Percebe-se, ainda, a ativação deste referente pelo uso da forma nominal “chapeuzinho” para retomar ou recategorizar o objeto de discurso introduzido “Chapeuzinho rosa”, que ocorreu por meio do processo de ativação desse referente, no modelo textual. Já os dêiticos de pessoa “eu” e “você” representam as pessoas do discurso, ou seja, de qualquer ato de comunicação: *quem fala e com quem se fala*; neste trabalho, não vamos tratar, em momento algum, dos dêiticos linguísticos. Trataremos, aqui, somente do processo anafórico, envolvendo questões de correferencialidade.

Assim, é na linguagem que somos capazes de nomear tudo, mas quando estamos nomeando numa perspectiva textual, em algum momento, podemos ter a necessidade de introduzir, retomar e desfocalizar. É assim que acontece no processo de referenciação, envolvendo, sobretudo, a construção de referentes e/ou objetos de discurso. Nas palavras de Cavalcante (2012), ao conhecer as estratégias de referenciação, somos capazes de compreender os mecanismos de estruturação do texto, como a coerência. Sobre isso, Koch e Elias (2009) reiteram que a concepção de escrita como uma atividade que demanda a ativação e utilização de conhecimentos enciclopédicos, textuais e interacionais, também, requer uma concepção de coerência que vá além do que o texto nos revela em sua materialidade linguística explicitamente constituída. Para estas autoras,

a coerência teria ver com a boa formação do texto, mas no sentido que não tem nada a ver com qualquer ideia assemelhada à não de

gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos da interlocução comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto na situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto tem para calcular o seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14).

Diante das discussões, a coerência na produção escrita de crianças não depende apenas de fatores socioculturais, mas também de aspectos interpessoais com as intenções comunicativas. Tem a ver com princípios de interpretabilidade, pois esta é profunda, subjacente à superfície do texto. Além disso, Koch e Travaglia (1990, p. 14) discutem uma visão global e hierarquizada dos elementos de coerência do texto: “os sentidos desses elementos se subordinam ao sentido global unitário, os atos de fala que realizam se subordinam ao macroato de fala que o texto como um todo apresenta”. Por isso, o texto escrito por crianças tem vários objetivos que serão definidos a partir da interação entre os sujeitos, o momento do registro, a relação de empatia com o assunto exposto. Enfim, são várias as circunstâncias que permitem o texto ser produzido. Uma das estratégias importantes para a construção dos sentidos do texto diz respeito às anáforas, sobre as quais vamos tratar no próximo subtópico.

2.1 O processo anafórico: um estudo sobre a correferencialidade

Um dos mecanismos para se compreender os processos da referenciação é o estudo sobre os artefatos referenciais do texto, em especial, os que são referentes ou objetos de discurso inseridos, mantidos e retomados na progressão textual. Dito isto, faremos um breve estudo sobre as anáforas, pois elas trazem questões importantes sobre os aspectos sociocognitivos da linguagem. Estudo este ancorado em Marcuschi (1998) e Koch (2009), que debatem a referência não como *uma atividade* de etiquetar um mundo existente e previamente denominado, mas como uma ação criada na dinâmica sociocognitivo-interacional. Por isso, definir uma expressão anafórica não incide em encontrar apenas um antecedente linguístico no texto, mas em relacionar os conteúdos com informações que estão na memória discursiva.

Os processos de introdução referencial e de anáfora são mecanismos sociocognitivo-discursivos de tentativa de estabilização dos objetos de discurso no texto. As expressões

referenciais, que retomam esses objetos, possibilitam a recategorização de referentes via o uso de estratégias anafóricas para recuperar um dado referente, usando novas expressões referenciais. Os termos que retomam os referentes já mencionados na superfície do texto são anáforas diretas ou anáforas correferenciais.

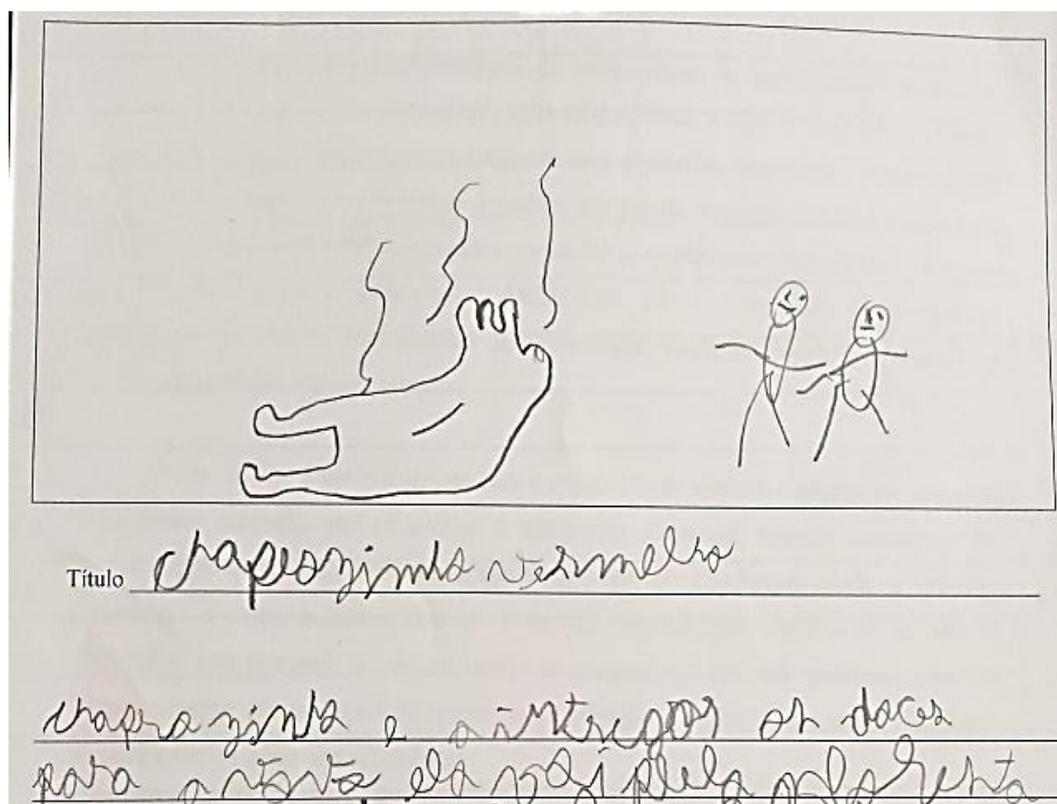
Na presente pesquisa, vamos dar ênfase aos estudos da correferencialidade, visto que este tipo de anáfora aparece com maior evidência no *corpus* analisado. A criança pode usar diversos mecanismos para designar um referente, e essas escolhas referenciais estão conectadas às experiências e vivências de mundo particular. Essa designação pode ser através de expressões nominais, nomes próprios e comuns, entre outras. Por isso, é importante revisitar, mesmo que de forma breve, alguns critérios trazidos pelos teóricos sobre anáforas e seus critérios distintos.

Da mesma forma que as ideias sobre o processo da referenciação passaram do enfoque clássico à abordagem discursiva, com o conceito de anáfora, também ocorreu essa modificação. Na atualidade, essa categoria de análise é entendida discursivamente, e não mais como mera repetição de palavras ou de expressões. Este entendimento possibilita tanto a ampliação do conceito de anáfora quanto das ideias a respeito de referência e de referenciação em geral. De acordo com Marcuschi (2012, p. 54), “originalmente, o termo anáfora, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou sintagma no início de uma frase”, sendo a anáfora mais comum a de repetição, normalmente representada por pronomes pessoais. Porém, a abordagem adotada nesta pesquisa será pautada na anáfora discursiva. Segundo o autor:

Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões, que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. (MARCUSCHI, 2012, p. 54-55).

Partindo de uma visão restrita de anáfora, na realidade, ela é vista como um fenômeno relacionado à coesão textual, tendo como atributo a retomada de um segmento do texto por outro. Halliday e Hasan (1976) abordam que as anáforas acontecem quando um elemento, um pronome, direciona para trás, ou seja, para o seu antecedente. Desse modo, para esta concepção, a anáfora deve ser correferencial se o antecedente vier explícito. O exemplo a seguir remete a essa categoria:

Figura 4 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: BDS, 2019.

Transcrição:

Criança (BDS)

Título: *Chapeozinho Vermelho*

Chapeozinho e aintregar [ia entregar] os doces para avovo ela vaiplela [vai pela] floresta [...]

Nesse texto (5), as expressões no texto da criança “*chapeozinho*” e “*ela*” mostram como essas duas expressões linguísticas estabelecem a progressão referencial, pois, percebemos que tais formas estão circunscritas ao caso da correferencialidade do referente previamente introduzido “*Chapeozinho vermelho*”. Esses elementos anafóricos “*chapeozinho*” (parcialmente repetido) e “*ela*” (pronome substantivo) retomam, de forma explícita e direta, o objeto de discurso (referente) “*chapeozinho vermelho*” introduzido no título. Como podemos verificar, no caso apresentado, o fenômeno da referenciação se faz presente, envolvendo processos referenciais que agem intratextualmente, conferindo à referência a sua situação coesiva, apenas restringindo discutir outras demandas que o texto

traz em suas implicitudes e na elaboração de sentido. Nesse caso, a anáfora fica limitada a uma simples retomada. Como dito anteriormente, analisaremos os textos das crianças mediante a ideia discursiva de anáfora, mais especificamente, sobre a correferencialidade, em razão de que ela ampara a continuidade e manutenção referencial quanto à construção de sentido textual.

As anáforas funcionam como estratégias de referenciação ou estratégias de progressão referencial e são responsáveis por manter a referência no texto. Nos tempos da retórica clássica, elas indicavam a repetição de uma expressão, mas, com o avanço das pesquisas, tal categoria ganhou a designação de expressões que se reportam a outras expressões, conteúdos ou contextos, propiciando a continuidade tópica e referencial do texto (MARCUSCHI, 2012). Além disso, o processo anafórico é um aspecto do fenômeno da referenciação, sendo fundamental para a construção de sentidos na produção oral e escrita. Processo este que não se restringe a funcionar como uma forma de manter ou conservar um referente apenas, porque se constitui ainda como um recurso de progressão referencial, mantendo a dinâmica textual-discursiva. Sabemos que algumas formas nominais usadas para fazer alusão ao referente aparecem pela primeira vez para fazer referência ao personagem principal da história. Com o texto (5) não é diferente, pois a criança, mesmo tendo a liberdade de alterar o nome da história e dos personagens, optou por permanecer com os mesmos e retomá-los da mesma forma: “*chapeuzinho vermelho*” [Chapeuzinho Vermelho].

Portanto, esse é um mecanismo para a construção de sentidos e adequação contextual de qualquer produção oral ou escrita. A adequação contextual, segundo Antunes (2009), ocorre devido ao nível de preocupação que o autor tem com a linguagem usada em seu texto. Geralmente, é o que acontece com os textos das crianças pela ausência de maturidade linguística convencional. Diante disso, elas tendem a exagerar no uso das anáforas correferenciais, repetindo frequentemente, seja em busca de sentidos ou maturidade. Segundo estudos atuais, Cavalcante (2012) ressalta que

os processos referenciais não acontecem à toa; ao contrário, desempenham papéis importantes na tessitura textual. Eles exercem funções textual-discursivas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir referentes, entre outras possibilidades. Isso não quer dizer que não podemos acreditar que existe um antecedente ou um “gatilho” explícito que ative essas formas retomadas, mas que a elaboração global do texto nos fornece pistas sobre o que põe essas estratégias em funcionamento (CAVALCANTE, 2012, p. 133).

Para essa pesquisadora, as anáforas têm relação com a continuidade referencial, ou seja, a retomada de um objeto de discurso por meio de novas formas linguísticas. Desse modo, elas são responsáveis pela progressão referencial do texto. Porém, com relação aos processos referenciais anafóricos na realidade infantil, Koch (1998) constatou que o modelo de texto da criança é um espelho do texto oral, que reflete na escrita, em fase inicial de aquisição de textos conversacionais e narrativas, expressões oriundas dos elos coesivos típicos da oralidade, principalmente as retomadas frequentes dos referentes. Nesta fase, as crianças são capazes de inventar histórias ou adaptar as que conhecem, utilizando frequentemente o esquema dos contos de fadas, das histórias tradicionais e, em geral, apresentam as categorias narrativas em suas produções.

Cavalcante (2012) postula que os referentes nunca ficam inteiramente estáveis na mente dos interlocutores. Isto porque esses objetos de discurso se modificam pelos acréscimos que o cotexto vai mostrando e as concepções de cada participante. Ao manifestar a importância do trabalho com tais fenômenos na sala de aula, ela acrescenta que a relação entre coerência e representações dos objetos de discurso é notória. Essa linguista adverte que essa relação deve ser trabalhada nas escolas, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, viabilizando a pretensão de ampliar as competências comunicativas dos alunos em produção e compreensão textuais. “Isto implica, para o docente, fazer com que o aprendiz relacione, sempre, seu conhecimento prévio com outras formas de pensar e representar” (CAVALCANTE, 2012, p. 102). Ademais, a autora reflete sobre o texto nesta dimensão discursiva da referenciação e das anáforas:

A produção de textos pode ser encarada como atividade de proposição de representações da realidade, as quais dependem das intenções do produtor. Isso implica que o produtor-estudante deve ser estimulado a considerar o “conflito” entre as escolhas (como dizer de forma mais competente aquilo que contribuiu para a representação pretendida?) e as restrições (como dizer de forma competente considerando as limitações impostas pelo entorno sociocultural e discursivo?). A tarefa de produção é, portanto, muito mais desafiadora do que apenas estudar, de forma mecânica, as características de um gênero do discurso para produzir modelos semelhantes aos que o livro didático apresenta (CAVALCANTE, 2012, p. 103).

Adiante, vamos apresentar uma breve análise de texto infantil, em processo de aprendizagem da escrita convencional, segundo os usos da referenciação, tendo aplicação

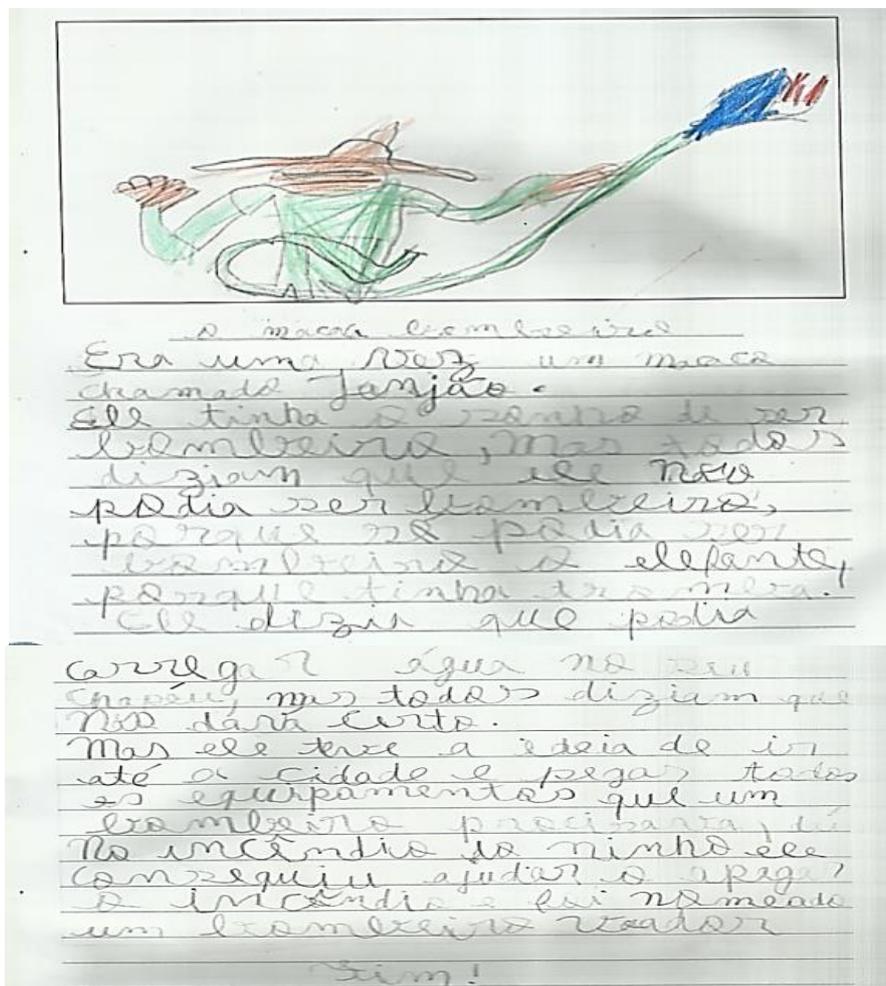
direta à produção escrita, propondo um novo olhar para os referentes/objetos de discurso na criação de sentidos e coerência. A abordagem também visa convidar educadores, que vivenciam e são responsáveis pelo ensino e compreensão de textos de crianças das séries iniciais, a enxergá-los enquanto sujeitos ativos do processo. O texto se constitui em processo longo, que deve ser iniciado, instigado e ampliado ao longo das experiências escolares. O sujeito que está inserido na educação básica, trata-se, pois, de

um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-na nas relações sociais entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construção (GERALDI, 1996, p. 20).

Nesse contexto, a criança é também um produtor de textos desde a tenra idade. Testando o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles e os reelabora até chegar ao código alfabético usado pelo adulto. Assim, a escola deve dar oportunidades de a criança mergulhar no mundo da escrita de forma significativa, ressaltando a importância de correção e reescrita com propósito de desenvolver essa competência de maneira singular. Por isso, elucidamos, mais uma vez, a importância do uso dos processos da referenciação, atividade discursiva, ao analisar textos escritos de crianças (KOCH; ELIAS, 2017). Ou seja, as formas de referenciação são escolhas realizadas pelo autor do texto influenciados pelo princípio da intersubjetividade, motivo pelo qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escritura. Então, quando o professor se depara com a produção textual da criança, em fase inicial, não deve deixar passar despercebidas algumas questões de relevância futura, pois os aspectos linguísticos devem ser trabalhados nas séries iniciais, principalmente no que compete ao texto e suas características referenciais, avaliando a construção linguística dos seus sentidos.

Vejamos uma simulação das ações de referenciação no contexto textual infantil e suas contribuições para a compreensão dos sentidos. A história “O macaco bombeiro”, da autora Ruth Rocha, foi o enredo escolhido pela professora para os alunos da turma realizarem o reconto escrito. A história foi contada oralmente, usando o livro como suporte visual. Logo após, numa roda de conversa, eles conversaram sobre os principais acontecimentos, isto é, as cenas que mais impactaram os estudantes. Posteriormente, a docente solicitou que cada discente escrevesse a história a sua maneira:

Figura 5 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: ADS, 2019.

Transcrição:

Criança (ADS)

Título: O macaco bombeiro

Era uma vez um macaco chamado Janjão. Ele tinha um sonho de ser bombeiro, mas todos diziam que ele não podia ser bombeiro, porque só poderia ser bombeiro o elefante, porque tinha tromba. Ele dizia que [ele] podia carregar água no seu chapéu, mas todos diziam que não dava certo. Mas ele teve a ideia de ir até a cidade e pegar todos os equipamentos que um bombeiro precisava, daí no incêndio do ninho ele conseguiu ajudar a apagar o incêndio e [ele] foi nomeado um bombeiro voador.

Fim!

Em concordância com Marcuschi e Koch (1998), não vamos trabalhar o ato de referir como visto em concepções tradicionais, isto é, uma ação de “etiquetar” o mundo,

mas como uma atividade discursiva, de modo que os referentes passam a ser objetos de discurso e não realidades independentes que não se relacionam com o meio. Assim, a criança utiliza-se de expressões referenciais, que são formas linguísticas, a fim de manter o objeto de discurso introduzido (“*O macaco bombeiro*”) na progressão referencial do texto. Logo após, ocorre de forma explícita a recategorização desse objeto de discurso através das formas linguísticas “um macaco”, “Janjão”, “Ele”, “bombeiro”, “seu” (*seu chapéu*) e “um bombeiro voador”. Materializadas no cotexto, essas expressões formam a cadeia coesiva ou referencial do texto (6). Temos aqui uma recategorização anafórica correferencial (APOTHÉLOZ, 2003), vista como uma estratégia da progressão referencial que diz respeito à reativação de um dado objeto anteriormente ativado no contexto sociodiscursivo-interacional. Contexto este que exerce uma função textual-discursiva essencial à construção de referentes anafóricos.

As anáforas diretas fazem referência a um mesmo objeto de discurso, neste texto (6): “*ao macaco bombeiro*”. Segundo Cavalcante (2012), os referentes nunca ficam estáveis na mente dos interlocutores. Em consonância com a linguista, vemos que eles sofrem modificações explícitas na continuidade textual à medida que o produtor do texto escrito vai fazendo suas escolhas lexicais a partir de suas percepções de conhecimento de mundo ou de seus conhecimentos prévios, a fim de manter o objeto de discurso introduzido na produção textual pela primeira vez, neste caso, “*O macaco bombeiro*”.

Nesse sentido, percebemos que os referentes cumprem papel importante na construção da coerência, dando sentido ao escrito, bem como indicando o tópico discursivo, isto é, o assunto/tema de que o texto trata. Por isso, vemos uma estreita relação entre a coerência e as representações dos objetos de discurso. Julgamos que essa relação deve ser trabalhada em sala de aula, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa como possibilidade de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes em escrever textos.

Também detectamos, no exemplo (6), o uso de elipse em “[ele] podia” (*Ele dizia que [ele] podia carregar água no seu chapéu [...]*) e em “[ele] foi nomeado” (*[...] ele conseguiu ajudar a apagar o incêndio e [ele] foi nomeado “um bombeiro voador”*), pela omissão do pronome substantivo “ele”. Sabemos que os processos referenciais podem desempenhar funções gerais e específicas, e uma delas seria ativar na memória discursiva outros referentes que se relacionam com nossas experiências culturais. É nesta situação que a criança usa seu conhecimento de mundo e demonstra sua familiaridade com a narrativa.

Nas palavras de Cavalcante (2012), a construção dos sentidos deve ser vista como uma situação histórica e social, uma vez que resulta no processo de negociação entre os sujeitos nas práticas discursivas. A visão de mundo da criança ADS auxilia na conservação da coerência, fato expresso na situação em que o referente principal “O macaco bombeiro” não desiste dos seus sonhos, pois, mesmo diante de algumas dificuldades (*não conseguir levar água no seu chapéu*), encontra uma forma de resolver a situação. Ele ativa na memória de quem escreve e de quem lê o clássico final das histórias (“felizes para sempre”), aquele sentimento de que, no final, tudo dá certo. Além de ser também um organizador textual, já citado anteriormente.

Diante do exposto, registramos a importância das análises linguísticas nas séries iniciais, principalmente no tocante à qualidade e compreensão da produção escrita. A liberdade precisa existir na educação, principalmente na produção, mas uma liberdade com sentido, com objetivo e qualidade. É neste viés de qualidade que procuramos usar os segmentos linguísticos para ampliar as possibilidades textuais infantis.

Para Koch e Elias (2009), quando as crianças chegam à escola, já dominam a língua falada, mas, ao entrarem em contato com o mundo da escrita, elas necessitam adequar-se às exigências do meio educativo, o que não é uma ação fácil. Por esta razão, os textos escritos por crianças têm marcas de oralidade, como se apresenta o texto exemplificado. Percebemos que as repetições (*ele, bombeiro,*) acontecem com frequência, desempenhando funções didático-argumentativas, de acordo com uma visão tradicional da língua. As repetições estariam associadas a dificuldades de organização sintática dos períodos, mas, consideramos que as crianças estão lidando, ao mesmo tempo, com numerosas e complexas demandas textuais e mecânicas da escrita. São estas premissas que nos fazem pensar e pesquisar sobre o texto infantil, pois os vários elementos que nele existem podem nos dar respostas linguísticas que contribuem para o seu entendimento e coerência.

Compreender os mecanismos da coerência textual não é suficiente para gerar produtores de texto, mas é fundamental para acender respostas, levando o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação dele enquanto escritor, sua intencionalidade diante daquilo que registra várias vezes. Para isso, é preciso instaurar uma consciência dialógica de quem ensina (professor), já que as práticas pedagógicas tendenciam a apontar uma cobrança meramente gramatical do código, esquecendo-se de que a escrita deriva de um processo longo, que deve ser ensinado, sustentado, questionado, etc.

2.2 Recategorização referencial

Antes de discutirmos sobre a recategorização, é necessário apresentar a categorização, pois esta se configura em uma habilidade na qual os sujeitos dão sentido ao que experienciam, num frequente movimento de compreensão e interpretação das ações do dia a dia. Neste sentido, a categorização seria responsável pela introdução do objeto de discurso representado por uma expressão nominal. E, uma vez introduzido, esse objeto de discurso, possivelmente, será referido e mantido no texto, sendo a reconstrução dele realizada tanto no cotexto quanto no contexto. Esse movimento de renomeação é feito através da recategorização.

Alinhados a uma abordagem de referenciação, os pioneiros dos estudos sobre a recategorização foram Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). Eles concebiam esse fenômeno como a capacidade de os sujeitos representarem os objetos de discurso no que diz respeito às várias situações comunicativas. Além disso, postulavam que ela estaria apenas para o movimento de remissão ou retomada de itens lexicais, em outras palavras, centravam na descrição de suas funções apenas discursivas, explícitas e cotextuais. Todavia, a complexidade da recategorização alcança níveis maiores, pois demanda estruturas cognitivas. Conforme abordado por Lima (2009), a recategorização não se caracteriza por um grau absoluto de explicitude, mas se trata de uma perspectiva cognitivo-discursiva e não apenas textual-discursiva. Segundo a autora, esta visão abrangente acerca da recategorização tem por base os seguintes termos:

(1) A recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; (2) em se admitindo (1), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados em nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; (3) em decorrência de (2), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais (LIMA, 2009, p. 57).

Pelo ângulo mais aberto acerca da recategorização, Cavalcante (2012), em consonância com os aspectos elencados por Lima (2009), também remete a uma investida discursivo-cognitiva, trazendo à tona um dos aspectos encontrados nesta pesquisa, isto é, a recategorização nas introduções referenciais. Cavalcante (2005) chama de curiosa a possibilidade de acontecer a recategorização nas introduções referenciais: “O referente que

se recategoriza não se acha explicitado em nenhum ponto do cotexto e, no entanto, nosso conhecimento de mundo nos permite recuperá-lo e compreender a transformação que se processa no próprio instante em que o objeto de discurso é introduzido [no texto].” (CAVALCANTE, 2005, p. 130).

Em nossa pesquisa, encontramos os aspectos discutidos no momento em que as crianças, do 3º Ano do Ensino Fundamental, recategorizam a personagem “Chapeuzinho Vermelho” na introdução referencial, na qual esse referente transformado ou recategorizado no título das histórias infantis já aciona o enquadre mental do enredo da narrativa. No mais, esses estudos vêm demonstrando que certas introduções de referentes se deparam com algum tipo de ancoragem no contexto, o que lhe permite um caráter anafórico. De forma exemplificada, as crianças recategorizam a personagem principal dando-lhe um adjetivo ou escolhendo outra cor, como “*Chapeuzinho comilona*” e/ou “*Chapeuzinho rosa*”, respectivamente. Assim, ao ser introduzido no texto, o personagem já está renomeado, isto é, passível de ser categorizado através de pistas lexicais ou não, atrelado ao conhecimento de mundo que possuímos. Para Cavalcante (2005), a recategorização é, por definição,

uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública do mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é a própria troca, explícita ou implícita, que define a recategorização de um referente, quer tenha ela sido já introduzida no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora (CAVALCANTE, 2005, p. 132).

No que tange ao processo de introdução referencial, este ocorre quando um objeto de discurso (referente) é inserido pela primeira vez no texto, ou seja, “durante o processo de compreensão, um referente (ainda que não manifestado por uma expressão referencial) é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto/discurso. Esse referente pode (ou não) ser retomado anaforicamente ao longo do texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 60).

Por esta razão, Cavalcante (2005) também endossa que caem por terra algumas questões em torno da recategorização, ou seja, ela desmistifica que, para um referente se recategorizar, seria necessário que ele já tivesse sido introduzido lexicalmente no discurso.

Para tanto, a autora justifica essa afirmação na análise do poema de Vinicius de Moraes a seguir:

A rosa de Hiroxima

Pensem nas crianças
 Mudas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh! Não se esqueçam
 Da rosa, da rosa
 Da rosa de Hiroshima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A anti-rosa atômica
 Sem cor, sem perfume
 Sem rosa, sem nada.

Fonte: Cavalcante (2005, p. 135).

Acerca da música, a autora discorre que ela alude à bomba atômica que dizimou muitas vidas em Hiroxima, “a este referente transformado, ou seja, recategorizado no título do poema, que aciona o enquadre mental da tragédia” (CAVALCANTE, 2005, p. 130). A autora propõe ainda que as introduções referenciais recategorizadoras

sofrem, em frações mínimas de tempo, um processo de ativação de um novo objeto-de-discurso, mas também de reativação implícita. Veja-se o que acontece com “rosa de Hiroxima” [...]: no instante mesmo em que a tal rosa remete à informação da bomba atômica presente em nossas memórias de longo termo, recategoriza a noção de rosa. (CAVALCANTE, 2005, p. 135).

Além de avançar nas discussões sobre a recategorização pautada numa percepção do fenômeno segundo uma premissa discursivo-cognitiva, a linguista também reconhece a percepção de recategorização amparada em retomadas/remissões de expressões referenciais, isto é, adverte que ainda há a presença de elementos linguísticos que denotam o fenômeno.

Nessa perspectiva, argumenta-se que apenas um referente categorizado seria capaz de ser recategorizado, isto é, a expressão referencial deve estar introduzida no texto. Essa concepção reducionista é oposta à perspectiva que a prioriza como um fenômeno que somente se efetiva na relação de retomadas de referentes já postos na produção textual. Entretanto, em conformidade com Cavalcante (2011), admitimos a recategorização como sendo

um fenômeno cognitivo-discursivo que corresponde à evolução natural que todo referente sofre ao longo do desenvolvimento do texto; ele se dá abstratamente, na mente dos interlocutores, podendo ou não realizar-se no contexto por meio de termos anafóricos. Para essa evolução, concorrem não somente as expressões referenciais que manifestam explicitamente as transformações do objeto de discurso, mas também um conjunto de pistas contextuais que, acionando informações sócio historicamente compartilhadas, ajudam os participantes da enunciação a (re)construírem a referência (CAVALCANTE, 2011, p. 90).

Dessa visada, Custódio Filho (2012, p. 848) pondera na mesma direção, admitindo este fenômeno de forma ampla, pois “mesmo quando um referente é manifesto no texto por uma expressão nominal, não é obrigatório que as transformações sofridas se restrinjam ao universo das relações internominais de que porventura ele venha a participar”. Após essas considerações teóricas, passemos agora ao percurso metodológico desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A produção escrita de crianças tem despertado pesquisas nas teorias linguísticas. Um dos aspectos de interesse das investigações é compreender como esses sujeitos utilizam os processos referenciais em suas produções escritas, com vistas à construção de sentidos, uma vez que esses textos são marcados por estratégias referenciais. Por isso, justifica-se a abordagem da Referenciação, inserida no escopo teórico-analítico da LT. Desde meados da década de 1990, ela tem sido vista como um fenômeno textual-discursivo de permanente reelaboração de referentes. É, portanto, uma atividade de elaboração da realidade, um trabalho sociocognitivo que resulta da negociação entre interlocutores no uso da língua (CAVALCANTE, 2012). Para tanto, faz-se necessário analisar textos escritos por crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental, produções estas que constituem o *corpus* desta pesquisa. Os textos serão analisados sob a ótica da recategorização anafórica correferencial, servindo, também, para exemplificação de questões específicas da escrita nesta fase escolar.

3.1 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa é qualitativa (GIL, 2002) e de cunho analítico-descritivo, visto que analisamos a frequência com que ocorrem as anáforas correferenciais na produção de textos infantis. Utilizamos, também, a pesquisa bibliográfica (PRODANOV; FREITAS, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2017), que busca conhecer as contribuições culturais e científicas sobre um determinado tema e que explica um problema a partir de estudos de campo para a coleta dos textos a serem analisados. Esta atividade foi desenvolvida por meio do processo de produção de reconto do clássico *Chapeuzinho vermelho*.

3.2 O local da pesquisa e os sujeitos envolvidos

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Paripiranga-BA. A instituição de ensino foi escolhida intencionalmente, pois se trata da realidade educacional pública, além de ser um ambiente onde ocorrem formas de interações variadas e, igualmente, configura-se como um local propício para uma análise da realidade textual. No total, são duzentos e setenta e cinco alunos, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. A equipe diretiva se configura com Diretora, Vice-diretora,

Coordenadora e Secretária. Com relação à organização dos docentes nas turmas, é só a partir do 3º Ano do Ensino Fundamental que eles são divididos por disciplinas. Por compreender que a leitura faz parte intrinsecamente da evolução da escrita, percebemos que na instituição escolar não tem biblioteca, apenas um pequeno acervo de livros na sala da direção.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos/gêneros, com 08 anos de idade, correspondentes ao nível de ensino. A turma contém vinte e três alunos, sendo doze meninas e onze meninos. Elegemos trabalhar com essa turma porque houve um olhar preocupante em adotar uma realidade que fosse alfabetizada, que as crianças se encontrassem no nível de escrita alfabética, consoante ao que Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam acerca da escrita de texto convencional, tornando-se, pois, viável o estudo do fenômeno da referenciação.

Outrossim, detectamos pouca atenção com relação ao estudo da compreensão e interpretação na atividade de leitura, para o uso de processos de referenciação. O mesmo fato observamos no que diz respeito à produção escrita textual-discursiva da criança nesta etapa escolar. Desse modo, buscamos compreender e discutir como crianças, com oito anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental dessa escola pública municipal de Paripiranga-BA, em produções escritas, recorrem ao uso de anáforas correferenciais (APOTHÉLOZ, 2003) para renomear o objeto de discurso “Chapeuzinho Vermelho”.

3.3 A coleta e o tratamento dos dados

A realização da coleta de dados, ocorreu na própria escola mencionada, em ambiente de sala de aula, na primeira semana de dezembro. O período foi escolhido devido às competências de escrita estarem concretizadas, possibilitando mais aspectos linguísticos referenciais para análises. O *corpus* coletado diz respeito às produções textuais baseadas em narrativas do gênero textual conto de fadas, especificamente, do clássico infantil “Chapeuzinho Vermelho”, a que se fez corresponder o tipo de atividade “reconto”. No capítulo 4, transcrevemos os recontos com leves ajustes ortográficos, com o intuito de o leitor compreendê-los melhor, mas não alteramos a sintaxe.

O reconto trata-se de um enredo com mudanças de cenários e de personagens que interagem e dialogam com a protagonista. O registro de uma história conhecida facilita a tarefa dos escritores. Tendo sido selecionados os personagens e a trama, as crianças podem

concentrar-se nas escolhas lexicais e sintáticas, a fim de construir um texto coeso, coerente e pertinente face ao texto base.

Mas, por que Chapeuzinho Vermelho? Este conto foi publicado em 1697 com o título de *Le Petit Chaperon Rouge*. É uma das obras mais conhecidas no mundo, escrita pelo francês Charles Perrault. Sua criação, pelo nível de sucesso adquirido, ganhou outras versões consagradas na Literatura Mundial, sendo a mais popular a dos Irmãos Grimm, na qual Chapeuzinho e a avó voltam a viver e o lobo recebe um castigo bem merecido. O enredo de Chapeuzinho Vermelho transmite a imagem de uma menina inocente e encantadora, sendo engolida por um lobo que deixa uma marca preponderante na mente das crianças. Para uma compreensão qualitativa, segue a versão original de Charles Perrault, discutida por Bruno Bettelheim (2002) e ilustrada por Gustave Doré:



A estória de Perrault começa, como nas outras versões, contando que a avó fizera uma capinha vermelha com chapéu para a neta, o que levou a menina a ser conhecida por este nome. Um dia, a mãe mandou *Capinha Vermelha* levar uns doces para a vovozinha que estava doente. O caminho da menina passava por uma floresta, onde se deparou com o lobo. Este, na ocasião não se atreveu a devorá-la porque havia lenhadores na floresta. Por isso perguntou a Capinha Vermelha para onde ela ia, ao que ela respondeu. O lobo perguntou o lugar exato onde morava a avó e a menina informou-lhe. Então ele disse que iria visitar a avó e partiu rapidamente, enquanto a menina se retardava pelo caminho. O lobo consegue entrar na casa da avó fingindo ser Capinha Vermelha e engole imediatamente a velhinha. Na estória de Perrault o lobo não se disfarça de avó. Simplesmente deita-se na cama dela. Quando Capinha chega, o lobo pede-lhe que se deite com ele. Capinha Vermelha tira a roupa e entra na cama, quando então se espanta com a aparência desnuda da avó, e exclama: "Vovó, que braços enormes você tem!", ao que o lobo responde: - "São para te abraçar melhor!" - Capinha então diz: - "Vovó, que pernas grandes você tem!" - e recebe como resposta: - "São para correr melhor!"

- Seguem-se a estes dois diálogos, (que não ocorrem na versão dos Irmãos Grimm), perguntas bem conhecidas sobre os olhos, orelhas e dentes grandes da Avó. O lobo responde a esta última pergunta dizendo: "São para te comer melhor". - E, pronunciando estas palavras, atira-se sobre Capinha Vermelha e devora-a. (BETTELHEIM, 2002, p. 181).

Na segunda versão da história, datada de 1812, os Irmãos Grimm modificaram o final, introduzindo o caçador que abre a barriga do lobo e tira a menina e sua avó, colocando pedras no lugar. A segunda parte da história, também trazida e comentada por Bettelheim (2002), mostra-nos uma suposta continuidade do clássico:



Fonte: Ilustração de Arthur Rackham

[...] como mencionamos anteriormente, os Irmãos Grimm também apresentam uma variação importante de ‘Chapeuzinho Vermelho’, que consiste essencialmente de um acréscimo à estória básica. Na variação, eles contam que posteriormente, quando Chapeuzinho Vermelho leva de novo doces para a avó, outro lobo tenta atraí-la para fora do caminho correto (da virtude). Desta vez a menina corre para a avó e conta-lhe o sucedido. Juntas, trancam a porta para que o lobo não possa entrar. No final, o lobo escorrega do teto e cai numa tina cheia de água e morre afogado. A estória termina, ‘Mas Chapeuzinho Vermelho voltou feliz para casa, e ninguém lhe fez nenhum mal’. (BETTELHEIM, 2002, p. 187).

A versão escolhida e utilizada neste trabalho foi traduzida pelas brasileiras Regina Reis Junqueira e Nilce Teixeira. Percebe-se que entre os elementos presentes nas versões da história há o processo de adaptação da obra original de Charles Perrault (1697). Nesse momento, fica entendido que todo processo de adaptação também é um processo de intertextualidade, entendida por Marcuschi (2008) como uma propriedade constitutiva de

qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outros textos.

Ressaltamos que cada versão escrita de *Chapeuzinho Vermelho* reflete um determinado contexto sócio-histórico. Assim, no século XVII, não existia preocupação em diferenciar socialmente uma criança de um adulto, por isso, a versão primeira é submersa em ações perversas com presença de morte. Já na época dos Irmãos Grimm, em meados do século XIX, os fatos acontecem no ambiente da Revolução Industrial, no qual se desenvolve a noção social de infância. Por esses fatores, os contos eram instrumentos educativos e disciplinadores. Neste segundo enredo, percebemos um final diferente para o desfecho, reavivando o clássico “viveram felizes para sempre”.

Dessa forma, a referida atividade de produção textual, realizada pelas crianças da turma mencionada, deu-se num único encontro. A participação das crianças foi ativa e, havendo interferência e colaboração no desenvolvimento dos episódios. Posteriormente à essa etapa, a professora solicitou que os alunos, por meio de uma produção escrita, recontassem a história ouvida. A solicitação dessa atividade não foi imposta, pois o objetivo era deixar as crianças à vontade durante a produção e elas precisavam sentir o quanto aquela atividade de escrita era divertida e prazerosa. Por isso, também foi disponibilizado um espaço para desenho da nova versão da história, ou apenas recontada do mesmo jeito.

A história utilizada em sala de aula é uma obra adaptada por Karine Lopes Leitinho, publicada pela editora SAS, no ano de 2011. Tal obra serviu como um recurso extra para a apreensão de detalhes e atenção. À medida que os alunos iam concluindo suas produções, a professora as recolhia para posterior seleção e análise por parte da pesquisadora.

Segundo relatos da coordenadora da escola, a realidade da turma investigada era bem diferente. No início do ano letivo, os alunos estavam com muitas dificuldades na escrita e na leitura. Mas foi através da chegada da nova professora que a situação manifestou melhora, ou melhor, a docente tinha um olhar diferenciado, desenvolvia projetos de leitura e solicitava a ajuda dos pais. O avanço foi significativo, já que o percentual de alunos ainda não alfabetizados convencionalmente é baixo, mas passa agora a manifestar desenvolvimento. Sabe-se que este é um dado comum, os níveis de produção e as hipóteses criadas pelos estudantes variam, eles passam por sistematizações iguais, mas

cada um tem o seu tempo e um processo de desenvolvimento que requer paciência e estudo.

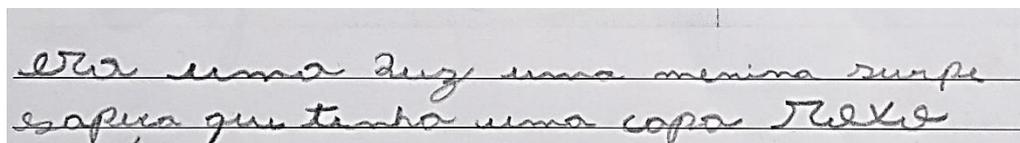
Ademais, é pertinente considerar que as vivências externas são decisivas à ampliação da leitura e da escrita. Emília Ferreiro (2011) discute que as crianças que começam a interagir com a língua escrita desde muito cedo fazem-na através de participação mais ou menos ativa na leitura de livros profusamente ilustrados, na escuta de histórias lidas em voz alta ou na produção de mensagens escritas a partir de um estímulo externo. Dessa forma, quando uma criança pertencente a uma cultura alfabetizada começa a escrever, demonstra um notável domínio da língua.

O procedimento subsequente foi a seleção dos textos para análise. O *corpus* da pesquisa foi constituído por dezenove narrativas coletadas, já que, dos vinte e três alunos, apenas dezenove compareceram ao dia da intervenção. Assim, do total citado, apenas oito foram selecionadas para apreciação. Por que apenas oito? Para a escolha dos textos, adotaram-se os critérios de compreensão do registro escrito e a presença frequente de referenciação anafórica correferencial, acarretando em recategorização do *objeto de discurso* posto em análise, ou seja, *Chapeuzinho vermelho*.

Numa visão global dos textos coletados (dezenove), há algumas características interessantes que merecem ser destacadas, por possuir atributos específicos da idade e por trazer impressões curiosas. Do total de dezenove alunos, doze iniciaram o reconto da história com ERA UMA VEZ, atributo típico das narrativas. Todos apresentaram um FINAL FELIZ, e, além disso, sete deles marcaram o final do texto com a palavra FIM. Os títulos, em que o objeto de discurso de análise é primeiramente introduzido, têm duas performances distintas, isto é, dez alunos renomearam a Chapeuzinho Vermelho com outra cor (*rosa, roxo, azul*) e oito a recategorizaram atribuindo-lhe um adjetivo (*malvada, teimosa, sapeca*). E mais: apenas uma história escrita manifestou um enredo distante do apresentado ou solicitado, ao que o aluno deu o título de “O Cinema da Chapeuzinho”. A seguir, apresentamos alguns trechos do *corpus* que expressam o já dito. Vejamos:

- Início dos textos com a expressão ERA UMA VEZ...

Figura 6 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: MVR, 2019.

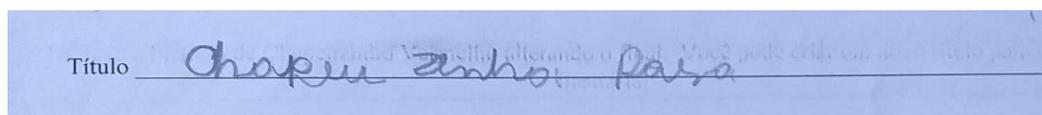
Transcrição:

Criança (MVR)

era uma vez menina surper sapeca que tinha uma capa roxa

- Títulos mais recorrentes no reconto de Chapeuzinho Vermelho:

Figura 7 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



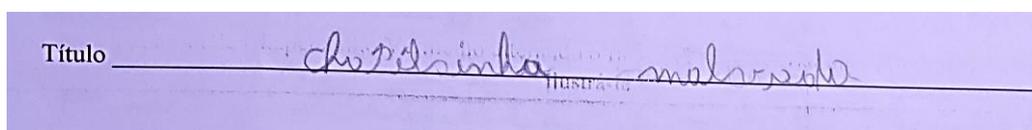
Fonte: MRS, 2019.

Transcrição:

Criança (MRS)

Título: Chapeu zinho Rosa

Figura 8 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: BMS, 2019.

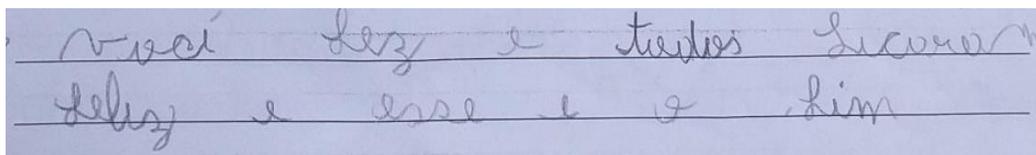
Transcrição:

Criança (BMS)

Título: Chapelsinho malvada

- Final das histórias com conclusão feliz e a expressão FIM:

Figura 9 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: BMS, 2019.

Transcrição:

Criança (BMS)

você fez e todos ficaram felizes e esse e o fim.

No próximo capítulo, vamos apresentar as análises do *corpus*, objetivando verificar como as crianças usam o fenômeno da referenciação, mais especificamente, o da correferencialidade do objeto de discurso Chapeuzinho Vermelho, em suas produções escritas a partir do reconto do clássico infantil.

4 ANÁFORAS CORREFERENCIAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo dos dois primeiros capítulos, buscamos construir uma fundamentação teórica sobre os fenômenos linguísticos que são contemplados nos textos escritos infantis. Dentre eles, destacamos a referenciação e os aspectos da recategorização que acontecem a partir do uso de uma expressão referencial anafórica, ou melhor, do processo da correferencialidade que se encontra materializado no cotexto. As discussões contempladas na pesquisa nos auxiliam a alcançar o objetivo geral proposto, que é o de discutir como crianças, com oito anos de idade, recorrem ao processo de recategorização anafórica correferencial em suas produções escritas, a fim de renomear o objeto de discurso Chapeuzinho Vermelho. Por isso, ao recontar uma história, a criança faz algumas escolhas que a levam a se sobressair em relação às demais.

Como mencionado anteriormente, dentre os dezenove textos escritos, escolhemos oito e, em meio a estes, selecionamos cinco produções, cujos títulos trazem o objeto de discurso “Chapeuzinho Vermelho”, sendo apresentado (ou renomeado) por outras cores, como “Chapeuzinho *rosa*”, “Chapeuzinho *roxo*” e “Chapeuzinho *verde*”, bem como mais três atividades escritas, as quais substituem a palavra *Vermelho* do nome “Chapeuzinho Vermelho” por outros atributos, entre os quais, citemos: *comilona*, *sapeca*, *malvada* e *desobediente*. Apontamos, dessa forma, que a recategorização contribui também com o entendimento das escolhas lexicais, sendo fator argumentativo dos sujeitos dentro do cotexto escrito.

Evidenciamos, também, que o nosso objetivo é fazer análises do que está expresso no cotexto (superfície do texto da criança), porém, quando se fala em linguagem e em uma visão de texto como artefato discursivo, não podemos deixar de mencionar, mesmo que de forma superficial, algumas intenções não explícitas que os sujeitos da pesquisa imprimiram em seus escritos, pois trata-se de elucidar como a recategorização, enquanto construção dinâmica, sugere a interpretação e integração de vários elementos social, cognitivo, cultural e interacional. Sendo assim, neste capítulo, vamos ver como a criança recategoriza o objeto de discurso Chapeuzinho Vermelho ao longo de sua produção escrita. Vejamos o texto a seguir:

Transcrição:**Criança (MSR)****Título:** *Chapeuzinho Rosa*

Era uma vez *uma menina* chamada *Chapeuzinho rosa*. A mamãe mandou *ela* levar dosi [doces] para a vovó e amamai de *chapeuzinho rosa* e vo ele vo uma seta di diosi [mandou ela levar uma cesta de doces] amamai valo [falou] *chapeuzinho* e menho [melhor] elava [levar] *ela* uma sento [cesta] de verdura e *a chapeuzinho* eteimou eteimou e le vou [levou] a sesta de dosi e a mama *ela* e pelo caminho se ele xojou e *ela* segua [seguiu] ocaminho e condo [quando] xoga couose *ela* parou para xeira [cheirar] uma rosa e di repente o lobo parou e xamou a *chapeu zinho* e o lobo falou *Chapeuzinho* va por esi *ela* e *ela* valu [falou] não voupuresi [vou por esse] não vou por esi não vouporesi [vou por esse] lua elesi lada [é uma cilada] e mais para da casa da sua vo muito ebrigada lobo vosi [você] e muito ventio [gentil] pela va para esti e a *chapu sinho rosa* voi pelo lugas qua alobo mando e *a Chapeuzinho* e condo [quando] o lobo xeguu [chegou] na casa da vovó sinhá [vovozinha] o lobo bateu na posa poque que e vovo apri [abriu] aporta e quando ela abriu a porta o lobo comeu a vovo ela vigua a vovo e quondo *Chapeuzinho* chegou na casa da vovo o lobo falou e *chapeuzinho* oi vovo tutoi boi cou asinora [tudo bem com a senhora] e *minha netinha* vovo que onhi [olhos] queda [grandes] e para tioha menho [é para te olhar melhor] vovo que olios olhos nardi [nariz] epara pixeramenho [cheirar melhor] vovo cue boca guadi fosse te [você tem] epara ti come meho e *a chapeu zinho* saiu corais e ocasado evoinha salvo [salvou] e o caçado vone [veio] salva *a chapeuzinho* e a vovo e o caçado abriu a bariga do lobo etiuva [tirou] a vovo e vera velisi [viveram felizes] parasempre

Neste texto (7), de MSR, podemos observar a ocorrência de uma introdução referencial, ou objeto de discurso, no título do texto “Chapeuzinho Rosa” e entender que esse processo acontece quando esse objeto não foi mencionado anteriormente, sendo considerado um referente novo na superfície textual. Em consonância com Morais e Lima (2016, p. 91), admitimos que “os objetos de discurso são fundamentalmente dinâmicos, ou seja, sendo uma vez introduzidos, eles podem ser modificados, desativados, recategorizados [...], construindo e reconstruindo os sentidos no percurso da progressão textual”. Compreendemos que “Chapeuzinho Rosa” é uma introdução referencial, que mantém o objeto de discurso *Chapeuzinho vermelho*, já recategorizado, na medida em que é uma entidade já existente numa memória discursiva dos sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, Cavalcante (2011) diz que o referente ou objeto de discurso é uma entidade que insurge da interação, sendo que muitas vezes nem sempre se explicita por uma expressão referencial, mantendo-se nele sem alterações consideráveis ou permanecendo, mas se recategorizando.

A criança continua o seu texto, retomando “Chapeuzinho Rosa” com a expressão “a menina”. Depois ocorrem outras retomadas desse mesmo objeto de discurso introduzido

inicialmente via o uso de expressões que vão aparecendo ao longo do texto por várias vezes. Dessa forma, o objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho* das histórias infantis tende a permanecer o mesmo, em toda a progressão textual. Por essa razão, podemos dizer que se trata de anáforas diretas, ou correferenciais, que constroem uma cadeia coesiva, que vai evoluindo durante o desenvolvimento da produção textual, ou progressão referencial. O movimento de transformar esse objeto de discurso continua com a supressão do termo “Rosa”, aparecendo no cotexto apenas “Chapeuzinho”. Mais uma vez, acontece o processo de recategorização, agora usando o pronome substantivo anafórico “ela”, que aparece várias vezes na superfície do texto escrito da criança (MSR), retomando “Chapeuzinho Rosa”. Percebe-se o uso de uma elipse \emptyset no trecho ([ela] *teimou*, [ela] *teimou e* [ela] *levou a cesta*). Neste mesmo trecho, notamos o mecanismo de sequenciação por recorrência em que acontece o processo de reiteração do mesmo item lexical (“ateimou, ateimou”), o que provoca a intensificação da carga semântica do verbo. Fato este que colabora para a trama da história que tem por consequência a progressão textual.

Mais uma vez, evidenciamos que o nosso objetivo não é investigar o que a criança deixou implícito, porém, quando adotamos uma abordagem de língua enquanto lugar de interação e discursividade, não podemos desprezar essas pistas no cotexto. Vejamos o trecho: “[...] *leve uma cesta de doces. A mamãe falou: Chapeuzinho leve uma cesta de verdura e a Chapeuzinho teimou, teimou*”. No dito, compreendemos que a escolha da predicação (levar verdura) não se dá de forma neutra, pois ela marca uma retomada anafórica deixando transparecer seu ponto de vista acerca da comida saudável em relação ao que ela afirma anteriormente (levar doces), empregando, mesmo que de forma não linguística, uma forma argumentativa. Em outras palavras, recupera indiretamente um objeto do cotexto com o qual está lexicalmente associado e lhe dá um novo sentido. Segundo Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), isto acontece porque as anáforas podem designar certa dependência interpretativa de um antecedente previamente introduzido.

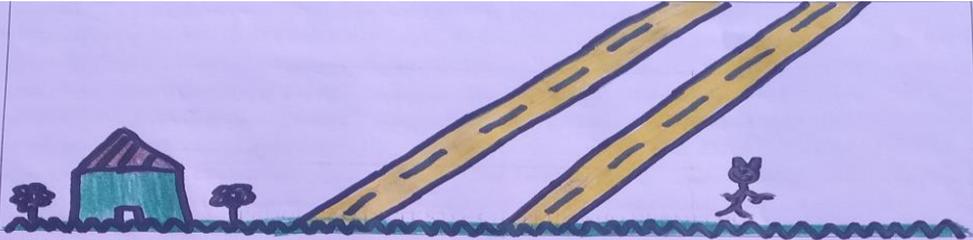
Nota-se que no contexto e no cotexto há marcas fiéis da história original, com alteração apenas no título, acrescentando-se uma cor, mas sem afetar a singularidade comportamental das personagens. Assim, manifesta-se apenas uma preferência pessoal do produtor do texto pela cor “rosa”, mas que nada tem de relação com a trama. A anáfora correferencial “a Chapeuzinho” é a expressão linguística, ou referencial, mais usada para recategorizar, ou retomar, o objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho* em toda a narrativa, demonstrando a importância dada a essa entidade pelo escritor. Retomadas essas feitas

pelo uso de anáforas diretas, como “Chapeuzinho Rosa”, “uma menina”, “ela”, “a Chapeuzinho” e “minha netinha”, vão construir a cadeia referencial relativa à *Chapeuzinho Vermelho*. Nesse sentido, para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 240), “os objetos de discurso se manifestam por meio de atividades dinâmicas e se modificam à medida que o discurso se desenrola”. As retomadas provocam a repetição dos mesmos itens, o que caracteriza esta fase de escrita da criança de oito anos de idade, todavia, pelo exagero do uso de uma mesma expressão, constata-se uma não preocupação nas escolhas por parte da criança.

No texto seguinte (8), o objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho* é também recategorizado já no título “Chapeuzinho Roxo”. Esta foi uma alternativa lexical que a criança optou para renomear o referente de sua história. Esta escolha pode ser justificada pela preferência pessoal da cor “roxa”, já que no decorrer do relato não existem indícios que a expliquem. Nesse âmbito, a discussão de Marcuschi e Koch (1998, p. 46) para tal processo parece sugestiva: “A recategorização acha-se fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação”.

As próximas análises serão referentes à recategorização do objeto de discurso com cores no título. No texto (8) a seguir, a criança modificou a cor “vermelha” por uma de sua preferência. Assim, ela deu continuidade à sua produção, retomando no movimento de recategorização o objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho* de várias formas. Vejamos:

Figura 11 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Titulo Chapeuzinho preto

Foi uma vez uma menina chamada Chapeuzinho preto e ela a mãe dela deu muita coisa para ela na casa da vovó e teve uma cesta de comida mas com uma comilão mas começou com estranho e aí Chapeuzinho respondeu para a mãe mas então ela foi na casa da vovozinha e aí a menina estava indo ela encontrou um lobo e o lobo disse para ela ir para onde para casa da minha vovozinha e que ele está lá levando para a sua vovozinha eu levando uma sapa com legumes para ela para qual caminho eu vou para aquele caminho mas

e melhor para ir para aquele caminho mas a menina não disse e por um lado para aquele caminho mas Chapeuzinho não quer chegar mas perto e aí Chapeuzinho disse então tá bom e aí o lobo foi correndo a casa da vovozinha e Chapeuzinho foi para o caminho que o lobo disse e aí o lobo bateu na porta e aí a vovozinha abriu a porta e a menina também chegou e aí a vovozinha abriu a porta e quando a vovozinha abriu a porta o lobo entrou e engoliu a vovozinha e quando a Chapeuzinho chegou na casa da vovozinha ela disse minha vovozinha para que eu vou achar pau grande minha menina e pra te ver melhor e pra que eu vou fazer tal grande e pra de fazer melhor e para fazer tal grande e pra te comer e quando o lobo disse e pra te comer a Chapeuzinho começou a correr e o carrador viu a Chapeuzinho e também o carrador começou a correr e prendeu o carrador na armadilha e cortou a barriga do lobo e a casa da vovozinha da barriga do lobo e eles tiveram felicidade para sempre

Transcrição:**Criança (GMC)****Título:** *Chapeuzinho rocho*

era uma vez *uma menina* chamada *Chapeuzinho rocho* e ai a mae *dela* dice [disse] *minha filha* vai na casa da vovo e leve essa cheta [cesta] de comida mais com uma comticao [condição] nao comverce com estrainho [estranhos] a ai *chapeuzinho* respondeu sim minha mae entau [então] vai lar na casa da vovozinha e ai *a menina* estava imdo *ela* encontrou um lobo e o lobo disse você vai para onde para casa da minha vovozinha o que voce esta levando para a sua vovozinha eu levando uma sopa com legumes voce vai para qual caminho eu vou para aquele caminho nao e melhor para ir para aquele caminho mas a minha mae dise e par um ir para aquele caminho mas *chapeuzinho* voce vai chegar mas perto e ai *chapeuzinho* voce ental ta om [então] e ai o lobo foi correndo a casa da vovozinha e a *chapeuzinho* foi para o caminho que o lobo disse e ai o lobo partiu na porta a ai a vovozinha abrio a porta o *minha netinha* chegou e ai a vovozinha abrio a porta o lobo entrou e engulio [engoliu] a vovozinha e quando a *chapeuzinho ela* disse minha vovozinha para quer esse olhos pau [tão] grande *minha metina* [netinha] e pra te ver melhor e pra quer esse nariz tal grande e pra de cheirar melhor e essa boca tao grande e pra te comer e quando o lobo disse e pra comer a *chapeuzinho* comecou a correr e o cassador viu a *chapeuzinho* e tambem o casador comecou a correr e prendeu o casador na arvore e cortou a barriga do lobo e saio a vovozinha da bariga do lobo e eles viveram felizes para sempre.

Em (8), o(a) autor(a) deu continuidade à sua produção, fazendo as retomadas anafóricas do referente introduzido no movimento de recategorização do objeto de discurso “Chapeuzinho Roxo”, recorrendo, na maioria das vezes, ao mesmo item lexical “(a) Chapeuzinho”, dentre outras anáforas correferenciais que retomam esse mesmo objeto de discurso: “(d)*ela*”, “*minha filha*”, “*a menina*”, “*ela*”, “a ‘*sua*’ vovozinha”, “*minha netinha*”). Expressões referenciais anafóricas estas que são responsáveis pela continuidade e progressão do texto. Uma delas nos chama atenção, no final da história escrita: [...] *quando o lobo disse é pra comer... a chapeuzinho começou a correr e o caçador viu a chapeuzinho e também o caçador começou a correr e prendeu o caçador na árvore e cortou a barriga do lobo e saio a vovozinha da barriga do lobo e eles viveram felizes para sempre*. Aqui, a criança recupera o objeto de discurso “Chapeuzinho Roxo” e outros indivíduos designados no cotexto, usando o pronome anafórico “eles” mais a predicação “viveram felizes para sempre”, para então se referir a “Chapeuzinho”, “mãe”, “vovó” e “caçador”. Em outras palavras, essa restrição de classe determina um grupo sendo retomado pelo processo de recuperação de conjunto criado em um contexto específico pelo uso do pronome substantivo “eles” ([...] *eles viveram felizes para sempre*).

Além disso, as expressões “minha filha” e “minha netinha” recategorizam “Chapeuzinho”, indicando uma relação de posse ou, ainda, o pronome “minha” particulariza o sujeito de quem se fala. Percebe-se a variedade com que a criança renomeou o objeto de discurso, mantendo-o ativo durante toda a narrativa. No momento da escrita, os aprendizes adquirem formas específicas para renomear esses objetos, dependendo da situação de comunicação apresentada. Cavalcante (2003) diz que os chamados “referentes” são, na verdade, objetos de discurso que vão sendo construídos e reconstruídos durante a interação verbal. Eles são, portanto, altamente dinâmicos e se completam discursivamente. Apotheloz e Reichler-Béguelin (1995) dizem que é necessário adaptar a linguagem conforme os objetivos do sujeito que se pronuncia. Então, os variados objetos de discurso escolhidos pela criança são discursivamente justificáveis, já que são representações semióticas instáveis que se constroem e se reconstróem constantemente (LIMA et al, 2010), gerando um movimento textual/discursivo que amplia a possibilidade de escolha na produção de textos.

No caso do texto escrito, o contexto de produção e o contexto de recepção, geralmente, não coincidem nem em termos de tempo, nem de espaço, porque escritor e leitor normalmente não se encontram copresentes (KOCH; ELIAS, 2009). É preciso salientar que a linguagem é uma atividade em constante transformação. Por isso, criamos, adaptamos e reformulamos constantemente os objetos de discurso, pois, com isso, estamos recategorizando-os. No reconto da história, no texto (9) a seguir, vamos encontrar um comportamento diferente da personagem clássica *Chapeuzinho Vermelho*. A “Chapeuzinho Verde”, de TSR, come as frutas que estavam na cesta da vovó. Ela fala: “*a vovó não vai se importar se eu comer algumas frutas da cesta. Eu comi foi tudo, será que ela vai se importar*”?... Vejamos:

Transcrição:**Criança (TSR)****Título:** *Chapeuzinho Verde*

Era uma vez *chapeuzinho verde* que só vivia na tv e um dia *sua* mae falo vai da essas frutas para a vovozinha e a mãmai falo não vá pesso [por esse] posque [bosque] por que tem lobo mal e *a chapeuzinho* falo da mãmae e enquanto *ela chapeuzinho verde* cantava e um senhor disse para *chapeuzinho* pelo o posque e mais perto e *ela* foi pelo posque enquanto isso o lobo mal fala ele ai ai ai! que fome que cheirinho é esse cheirinho de carne de uma no vou come que otimo vou come que bom ! *A chapeuzinho verde* fala a vovó não vai si enborta [importar] se eu comer alguns frutas sita [da cesta] e comi foi tudo que a vovó vai me perduar [perdoar]. o lobo enconro *a garotinha* fez um monte de armadinhas [armadilhas] e *Chapeuzinho Verde* não caiu do armadinhas [armadilhas] e o lobo foi no casa da vovó e o lobo bateu na porta e a vovó com coração mole abriu e o lobo comeu a vovó e se fantasio de vovó e *a chapeuzinho verde* chegou na casa da vovó e a chamou vovó! e foi no quarto e disse que olhos grande o lobo respondeu e para de ver melhor e que nariz grande... grande vovó e o lobo falou e pra de chera melhor e essa boca e pra de come melhor e *a chapeuzinho* gritou e um caçador ouviu os gritos e entrou na casa da vovó e abriu o lobo e recuperou a vovó e FIM.

Nesse texto (9), encontramos uma recategorização do objeto de discurso “Chapeuzinho Verde”. A criança/autor usa a expressão anafórica correferencial “a garotinha”, pressupondo uma menina pequena, mas esperta. Vejamos o modo como ela justifica a escolha do item lexical (a garotinha) de reconstrução do objeto de discurso, quando o lobo encontra a Chapeuzinho Verde: *o lobo encontrou ‘a garotinha’ e fez um monte de armadilhas e Chapeuzinho Verde não caiu nas armadilhas* [dele]. O fenômeno referencial que estamos discutindo, nesta pesquisa, ainda é visto apenas como uma das possibilidades de retomada anafórica direta, embora esse posicionamento reducionista vá ao encontro de uma perspectiva que a privilegia como um fenômeno que se efetiva na relação de retomada e/ou recategorização de referentes já postos nos textos. Isso significa encarar uma (re)construção do objeto de discurso não apenas como um mecanismo explícito simplesmente de retomada (a garotinha), mas também levando em consideração a implicitude textual/discursiva.

Para Cavalcante (2011, p. 90), a recategorização manifesta explicitamente “as transformações do objeto de discurso, mas também um conjunto de pistas contextuais que, acionando informações sócio-historicamente compartilhadas, ajudam os participantes da enunciação a (re)construírem a referência”. Assim, ao fazer uma retomada recategorizando *Chapeuzinho Verde* em “a garotinha”, a criança/autor(a) recorreu a conhecimentos social, cognitivo e interacional ou a fatores outros adquiridos por meio de conhecimentos prévios.

Sabemos, pois, que o processo de referenciação diz respeito a atividades de construção e reconstrução de objetos de discurso que usam de expressões linguísticas, também chamadas de expressões referenciais.

No próximo texto (10), escrito pela criança KMS, o referente introduzido no título é *Chapeuzinho Azul*. As várias expressões referenciais que o(a) autor(a) utilizou para se reportar a esse objeto de discurso possibilitaram a recategorização anafórica correferencial de *Chapeuzinho Vermelho*. Fenômeno este que age no texto/discurso, desempenhando papéis que podem expressar a posição de quem escreve. Na produção escrita (10), percebemos que, ao retomar o referente introduzido “Chapeuzinho Azul”, o(a) autor(a) recorre ao uso de expressões referenciais, como “uma *linda* menina”, “ela” (*ela era tão educada*), “obediente”, “muito inteligente” ([...]) e além de ser *obediente* ela é *muito inteligente*) e “menina educada” ([...]) mais que *menina educada* os familiares dela admiravam muito a menina [...]).

Todas essas renomeações usadas expressam a posição da criança diante da situação, fato que também ativa a nossa memória de leitores e nos convida a agir de forma precisa, coesiva e coerente. Com isso, podemos dizer que a qualquer momento realizamos atividades de referenciação, “sempre introduzindo, nomeando, [categorizando] e recategorizando entidades [objetos de discurso] que nos servem de apoio [e de pistas linguísticas] para a consolidação de propósitos sociocomunicativos” (LIMA; MATOS, 2016, p. 126). Como veremos no texto a seguir:

Figura 13 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Título Chopuzinha A.511

Era uma vez (uma linda menina) cha-
 mada Chopuzinha AZUL. Ela era (muito) educada
 que toda dia a mãe pedia para a meni-
 na fazer sopa para luncos para a Vózinha
 e além de ser obediente ela é (muito) inteligente.
 Um belo dia ela estava brincando com
 os seus amigos e ela encontrou um Cebolinha
 e ela pensou assim que ela podia levar para seu
 pai. Já como ela era educada e ela está
 dando a ela ficaria (muito) feliz mais que me-
 nina educada as familiares (deles) admiravam
 (muito) a menina mais tarde de nome ela me-
 rita era Ana só chamavam ela assim porque ela
 usava um espelho azul um dia a menina foi
 levar uma cesta de doces para a Vózinha e
 ela na cozinha encontrou um lobo e a
 Vózinha e ela deu os doces para os dois
 que eles tinham com muita fome. Fim.

Moral: Não tem que ser obediente e seguir os
 pedidos

Fonte: KMS, 2019.

Transcrição:**Criança (KMS)****Título:** *Chapeuzinho azul*

Era uma vez *uma linda menina* chamada Chapeuzinho azul. *Ela* era tão *educada* que todo dia a mãe pedia para *a menina* fazer sopa para levar para a vovozinha e além de ser *obediente ela é muito inteligente*. um belo dia *ela* estava brincando com os *seus* amigos e *ela* encontrou um cachorrinho *ela* pensou assim que *ela* podia levar para *sua* vovó já como ela ama cachorros e ela está dodói e ela ficaria muito feliz mais que *menina educada* os familiares *dela* admiravam muito *a menina* na verdade *o nome da menina* era Ana só chamavam *ela* assim porque *ela* usava um capuz azul um dia *a menina* foi levar uma cesta de doces para a vovo e *ela* no caminho encontrou um lobo e a vovó *ela* deu os doces para os dois que eles tavam [estavam] com muita fome. Fim.

moral: você tem que ser *obediente* [obediente] e ajudar as pessoas.

Lima (2009) fala que a recategorização não se caracteriza por um grau de explicitude absoluta. Trata-se, pois, de uma perspectiva que usa as pistas linguísticas para falar e retomar de outra maneira. A um só tempo, o uso dos atributos “linda” (uma *linda* menina), “educada” (menina educada), “obediente” e “inteligente” reafirma, no cotexto, qualidades acerca da personagem central da história recontada. Neste sentido, os adjetivos elencados pelo locutor apontam valores positivos para Chapeuzinho Vermelho. A valoração pelas entidades demonstra, mais uma vez, a posição e as escolhas particulares de quem escreve, ou seja, articuladores linguísticos concretos que estão na superfície que nos ajudam a compreender as profundidades da língua em escolhas lexicais.

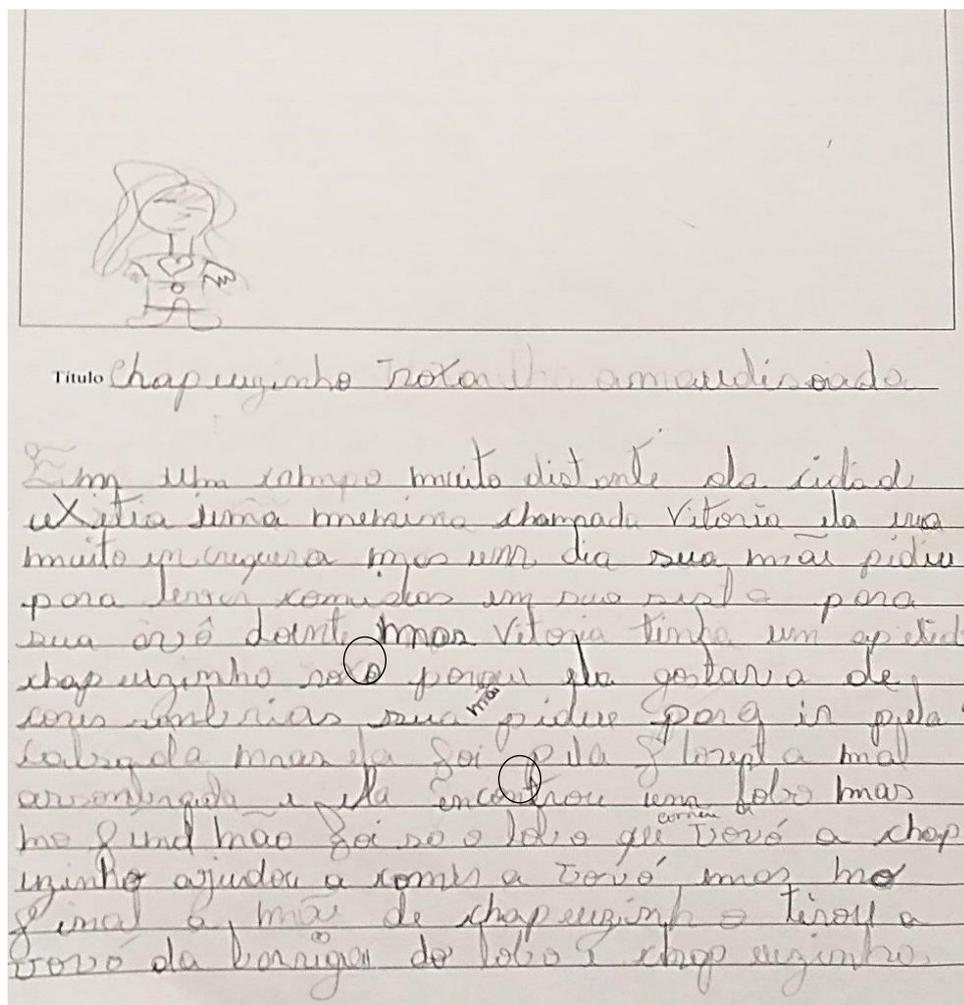
Então, alguns objetos de discurso que se manifestam no texto nos ajudam a construir representações mais salientes de quem escreve, mesmo sendo estas entidades abstratas (admirável, inteligente, educada [...]) (CAVALCANTE, 2011). Ainda no mesmo texto (10), para se certificar que sua mensagem foi entendida pelo leitor no cotexto e no contexto, KMS colocou no final do seu registro uma moral para a história: “*você tem que ser obediente e ajudar as pessoas*”. Geralmente, este mecanismo textual é usado em fábulas, gênero textual que tem sempre uma moral no final. Dessa forma, verifica-se que tanto a escrita quanto a recepção de um texto recorrem a conhecimentos prévios de outras produções. A esse respeito, Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 16) comentam: “Todo texto é, portanto, um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”.

Outro fato interessante é a recategorização feita pela criança através do nome próprio “Ana”. O(a) aluno(a) justifica a personagem ter esse nome, porque usava “capuz azul” (*o nome da menina era Ana só chamavam ela assim porque ela usava um capuz azul [...]*). Na superfície do texto, não encontramos evidências da relação feita, mas, para KMS, existe toda relevância, pois o ato de renomear através de “Ana” desencadeia uma atmosfera afetiva que cerca o nome, tornando-se discursivo, cultural, pessoal. Segundo Cavalcante (2011, p. 108), este é um dos aspectos da referenciação, quer dizer, “a realidade é submetida a reelaborações por parte dos sujeitos que se envolvem na interação”. Nesse viés, a criança pode dar a uma realidade origens a outros referentes/objetos de discurso, já que ela dispõe de possibilidades linguístico-discursivas.

O próximo texto é da criança GMC. Ela também inova quanto ao título de sua história ao introduzir a expressão referencial “Chapeuzinho roxo amaldiçoada”. Além da cor roxa, percebemos um outro atributo que qualifica o objeto de discurso como algo maldito, ruim. Esses atributos dados ao objeto de discurso pela criança apontam pistas que serão apresentadas no decorrer do texto escrito, ou seja, o leitor é sinalizado sobre algo que poderá vir na continuidade dessa produção. Nesse caso, o referente “Chapeuzinho roxo amaldiçoada” está explícito, porém, a explicitude do objeto de discurso não é fator determinante, pois as discussões atuais sobre recategorização têm mostrado que o objeto de discurso não precisa estar explícito no texto para ser homologado pelos interlocutores; ele será construído discursivamente. Por isso, não é preciso estar lexicalizado para que ocorra o processo de recategorização, pois, comumente, o sujeito do discurso faz referência ao contexto em que se encontra (KOCH; ELIAS, 2009).

Na verdade, se entendemos a concepção de texto como o próprio lugar da interação, no qual, os sujeitos constroem e são construídos, por intermédio de fatores sociais, linguísticos e não linguísticos, cognitivos, históricos, culturais, entre tantos outros de igual valor, podemos considerar que para se ter uma compreensão e/ou produção satisfatória de um texto/discurso, é preciso recorrer não só ao material linguístico, ou imagético, que aparece na superfície textual, mas também a dados implícitos, os quais não aparecem no cotexto, no entanto, são muito relevantes para a construção dos sentidos, como o conhecimento de tipos de relação que um texto mantém com outros textos. Nenhum texto começa do nada. O/s escritor/es direciona/m suas iniciativas a partir de conhecimentos obtidos anteriormente em leituras, produções, compreensões e interpretações de textos (LIMA; CARDOSO, 2015). Vejamos o texto (11) a seguir:

Figura 14 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: GMC, 2019.

Transcrição:

Criança (GMC)

Título: Chapeuzinho roxo amaldiçoada

Era uma campo muito distante da cidade existia uma menina chamada Vitória ela era muito encruqueira mas um dia sua mãe pediu para levar comidas em sua sesta [cesta] para sua avô doente mas Vitória tinha um apelido Chapeuzinho Roxo porque ela gostaria [gostava] de cores sombrias sua mãe pedia para ir pela calçada mas ela foi pela floresta mal assombrada e ela encontrou um lobo mas no final não foi só o lobo que comeu vovó a chapeuzinho ajudou a comer a vovó mas no final a mãe de Chapeuzinho tirou a vovó da barriga do lobo e Chapeuzinho.

Ao longo da análise desse texto (11), comprovamos a relação entre *cor* e *adjetivo*, isto é, para GMC, a cor roxa remete a algo sombrio neste trecho: “*Vitória tinha um apelido de ‘Chapeuzinho roxo’ porque ela gostava de cores sombrias*”. Além disso, o comportamento dela também se encontra entrelaçado ao título “amaldiçoada”: ela diz que “*no final não foi só o lobo que comeu vovó a Chapeuzinho ajudou a comer a vovó*”. Os movimentos de recategorização se realizam com as expressões anafóricas correferenciais “uma menina”, “Vitória”, “ela”, “encrenqueira”, “Chapeuzinho roxo” e “Chapeuzinho”. Nessas retomadas correferenciais, o texto vai sendo produzido por meio do uso de formas lexicais diferentes, que são escolhas feitas para atingir os propósitos discursivos do escritor/a e de cada interação, dado apresentado na escolha do nome da personagem recategorizada de “Vitória”, uma vez que, para GMC, quem escreveu este nome pode lhe trazer uma lembrança ou associação à “encrenca”, fato relativo para o/a leitor/a que pode não tomar para si esta semelhança. Dessa forma, os referentes são retomados através de nomes, pronomes e anáfora zero (“*tinha um apelido Chapeuzinho Roxo porque ela gostaria de cores sombrias sua (mãe) pedia para [Ø] ir pela calçada*”).

Assim, destacamos a amplitude do processo de referenciação para a produção de textos infantis em ambientes escolares. Sabe-se que os objetos de discurso podem atuar em posições diversas, seja organizando informações, construindo coerências, mantendo entidades linguísticas, dando continuidade à topicalidade discursiva (LIMA et al, 2019), mostrando que as expressões nominais referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção dos sentidos desses textos infantis em sala de aula. Considerando tais questões, corroboramos com Cavalcante (2011) a ideia de que a recategorização é um processo cognitivo-discursivo, em que as transformações pelas quais os referentes/objetos de discurso passam revelam índices cotextuais, podendo ser reconstruídas pelo ouvinte, ou seja, pelo interlocutor.

Entendemos que os papéis desempenhados pelos objetos de discurso não são fixos, mas se constroem à medida que a história vai se desenrolando. Como a criança GMC não domina, ainda, os recursos da língua padrão (normativa), são notórias, no seu texto, marcas de que ela empreende tentativas para corrigir o que chamamos de desvios padrões para o nível escolar em que ela se encontra (3º Ano do Ensino Fundamental), como ilustram as “retomadas” corretivas que fez (estão circuladas no texto), sinais de maturidade linguística, já que ela retorna à leitura do que escreveu e percebe que estavam ausentes algumas

palavras, ou sinais, buscando, assim, acrescentá-las para uma melhor compreensão de seu texto.

Ao analisar o *corpus* da pesquisa, percebemos que o papel da linguagem não é dizer fielmente uma realidade pronta e acabada, contudo, o de construir através dela mesma um mecanismo que a reinventa, recorrendo não só à estabilidade das categorias linguísticas, mas também à instabilidade dessas categorias situadas em questões sociais, cognitivas, culturais, interacionais (MONDADA; DUBOIS, 2003). A discussão em tela reafirma um dos aspectos da referenciação, ou melhor, os eventos escritos não se fazem na forma estática, mas na discursividade de forma dinâmica. Como afirmado no capítulo 3, agora vamos analisar três textos em que seus títulos são postos juntamente a uma característica da personagem principal (*Chapeuzinho Vermelho*), não mais atrelados a cores, mas a atributos (adjetivos) que são materializados no decorrer do reconto escrito.

No próximo texto (12), o/a autor/a (TAS) intitula a sua história de “Chapeuzinho comilona”. Durante a leitura, notamos a relação entre o objeto de discurso introduzido no título e a personagem *Chapeuzinho Vermelho*, sendo recategorizada pela expressão referencial introduzida. Dessa forma, já existe na mente da criança que escreve uma realidade a ser reelaborada (*Chapeuzinho Vermelho*). Não precisando estar linguisticamente presentes na escrita, essa retomada e essa renomeação acontecem também nas implicitudes do modelo textual. Ao considerar essa premissa discursiva, cognitiva e cultural da referenciação, dizemos que, quando a criança recategoriza o objeto de discurso, explica ou imprime a representação do referente. Para Cavalcante (2005, p. 132):

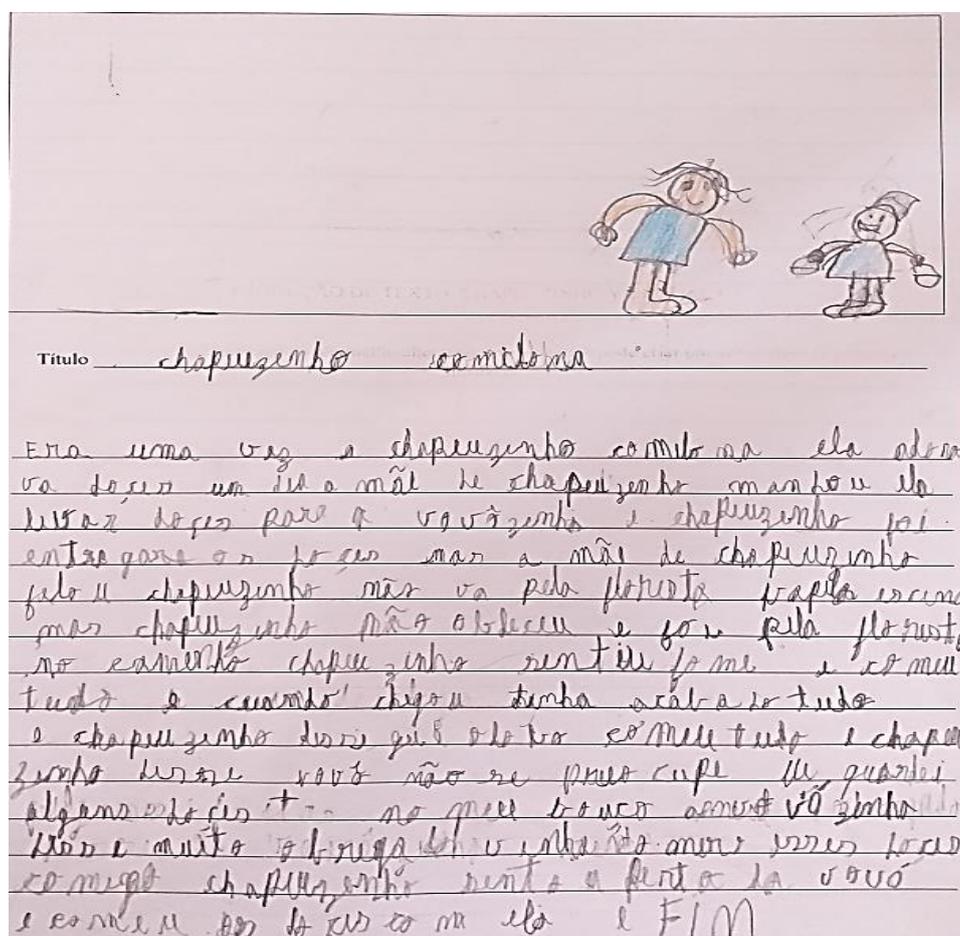
A ‘recategorização’ é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora.

Nessa perspectiva, o/a produtor/a do texto escrito (TAS), de forma explícita, escolhe a expressão referencial, apontada no título, como uma recategorização anafórica de *Chapeuzinho Vermelho*. O referente introduzido no texto (12), abaixo, é retomado inicialmente por meio do processo de repetição total de mesmo item lexical (*Chapeuzinho comilona*) e pelo pronome substantivo “ela”. É importante entender que essas anáforas

correferenciais são responsáveis pela continuidade e manutenção do objeto de discurso no modelo textual. Podemos verificar aqui que a recategorização lexical ocorre de forma explícita, visto que as expressões linguísticas que retomam, ou renomeiam, “Chapeuzinho comilona” se encontram presentes (materializadas) no cotexto.

De maneira implícita, o que não está presente nos objetivos desta pesquisa, acontece a recategorização de *Chapeuzinho Vermelho*, mesmo esta expressão referencial não se fazendo presente no cotexto e, sim, contextualmente. A recategorização do *objeto de discurso* em textos produzidos em sala de aula, segundo os estudos do texto, na abordagem sociocognitivo-interacional, pode servir, sim, de orientação teórica para descrição e análise de textos em ambientes escolares, visto que todo processamento, de forma dinâmica, depende não somente de características textuais, mas também de características próprias dos usuários da língua, levando em consideração seus conhecimentos prévios, de mundo (LIMA et al, 2019). Vejamos o texto a seguir:

Figura 15 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: TAS, 2019.

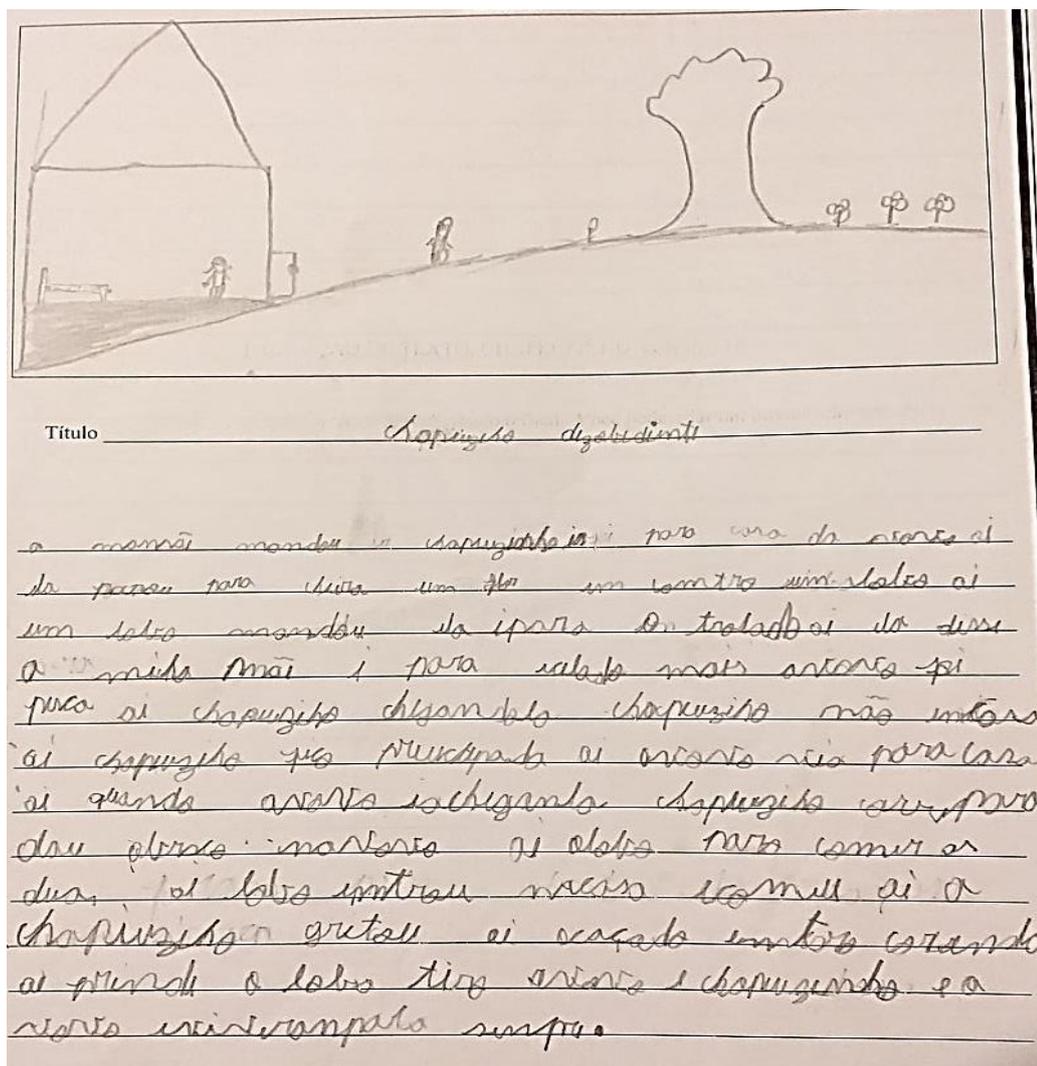
Transcrição:**Criança (TAS)****Título:** *Chapeuzinho comilona*

Era uma vez a *Chapeuzinho comilona* na *ela* adorava doces um dia a mãe de *Chapeuzinho* mandou *ela* levar doces para a vovozinha e *Chapeuzinho* foi entregar os doces mas a mãe de *Chapeuzinho* falou *Chapeuzinho* não vá pela floresta vá pela escina [esquina] mas *Chapeuzinho* não obedeceu e foi pela floresta no caminho *Chapeuzinho* sentiu fome e comeu tudo e quando chegou tinha acabado tudo e *Chapeuzinho* disse que o lobo comeu tudo e *Chapeuzinho* disse vovó não se preocupe eu guardei alguns doces no meu bouço [bolso] vózina [vovozinha] disse muito obrigada venha comer esses doces comigo *Chapeuzinho* sentou perto da vovó e comeu os doces na [com] ela e fim.

Verificamos, igualmente, em (12), que as retomadas do referente acontecem com uso do mecanismo de repetição lexical, em que a expressão anafórica correferencial “Chapeuzinho” aparece várias vezes. A repetição da mesma entidade lexical poderia ser justificada pela influência da língua falada e/ou imaturidade com a forma padrão da língua, porém, vamos entendê-la de acordo com Koch e Elias (2009), para quem a repetição é uma maneira de realçar propriedades do objeto de discurso, favorecendo, com isso, as intenções de quem escreve. Isso faz sentido porque, nesta idade, as crianças gostam de repetir o personagem que mais lhes agrada. Além disso, Marcuschi (2001) discute que a repetição faz parte das funções coesivas referenciais.

Algumas posições tomadas pelo/a autor/a (TAS) são tratadas ainda no desenvolvimento do próximo texto (13), da criança LMS. Em alguns trechos, encontramos o objeto de discurso “Chapeuzinho” já recategorizado, sendo frequentemente retomado sem alterações de sentidos, ocorrendo repetições significativas, além de aparecerem marcas de oralidade frequentes (*vovó foi pescar, aí Chapeuzinho chegando lá Chapeuzinho não encontrou, aí Chapeuzinho ficou preocupada, a vovó foi para casa, aí quando a vovó ia chegando Chapeuzinho correu para dar um abraço*). De acordo com o transcrito, além da repetição, também, há marcas de organizadores textuais típicos da oralidade (neste exemplo, seria “aí”), fato que não é de nossa obrigação discutir, porém, são parâmetros importantes para os docentes analisarem, visto que colaboram na construção de sentido pela criança ou, em nosso caso, desejo de conferir lugar de destaque, por isso, a forma enfática de pô-la (KOCH; ELIAS, 2017). Passemos ao exemplo a seguir:

Figura 16 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: LMS, 2019.

Transcrição:

Criança (LMS)

Título: Chapeuzinho desobediente

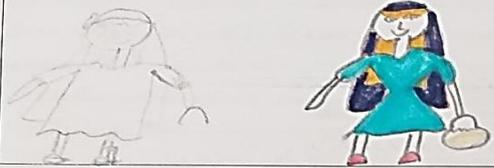
a mamãe mandou chapeuzinho ir para casa da vovo aí ela parou para cheira um flor em comtroy [encontrou] um lobo ai um lobo mandou ela ir para o trabalho [outro lado] ai ela disse a miha mãe i [mandou ir] para ialado [outro lado] mais avovo foi pesca ai chapeuzinho chegandola Chapeuzinho não encara [encontrou] ai chapeuzinho fico preocupada ai avovo via paracasa ai quando avovo iachegando chapeuzinho corrapara [corre para] dar abraço navovo ai o lobo para comer as duas ai o lobo entrou [entrou] nacasa e comeu ai a chapeuzinho gritou ai ocaçador entra corendo ai prende o lobo e tira avovo e chapeuzinho e a vovo eviverapara [e viveram] sempre.

Dando continuidade, nesse texto (13), da criança LMS, fica evidente que o adjetivo (desobediente), proposto por ela para ela recategorizar *Chapeuzinho Vermelho*, acrescenta à entidade referida características que deveriam defini-la como uma personagem “desobediente”, porém, quando damos continuidade à análise, percebemos a ausência de correspondência entre título e reconto. Fato este que nos faz pensar que a criança apenas escolheu avulsamente o título adjetival, não refletindo a posição do narrador em sua articulação estrutural.

Nessa perspectiva, de algum modo pode ter havido uma pretensão anterior acerca de se desenvolver uma temática voltada para uma “Chapeuzinho desobediente”. No entanto, ela não se concretizou na tessitura do texto escrito. Esse sintagma nominal “Chapeuzinho desobediente”, objeto introduzido e recategorizado no título, apresenta-se de maneira majoritária como agente de ações que desencadeiam e desenvolvem os principais acontecimentos. Outras formas de recategorizar também são evidentes quando o/a autor/a escreve o trecho: “*chapeuzinho corre para dar abraço na vovo ai o lobo entra para comer ‘as duas’ [...] ela gritou ai o caçador entra correndo e prende o lobo e tira a vovo e chapeuzinho e viveram [felizes] para sempre*”. A expressão “as duas” foi usada para se referir à “Chapeuzinho” e à “vovó”. As formas linguísticas usadas estão retomando pessoas explícitas no cotexto em que “Chapeuzinho” está também sendo enunciada. Por isso, o/a produtor/a seleciona aquilo que acha mais apropriado para permitir a identificação do referente “Chapeuzinho”, além de usar a recategorização com o intuito de expressar as suas intenções (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995).

Nesse sentido, apreendemos que, dentro do fenômeno da referenciação, os referentes são elaborados discursivamente, na medida em que os conhecimentos são construídos no contexto e materializados no cotexto. Conforme Cavalcante (2005), o processo de recategorização acontece num jogo de *idas e vindas*, demarcando instabilidades e estabilidades dos objetos de discurso. Assim, na análise seguinte, veremos, mais uma vez, a *Chapeuzinho Vermelho* ser recategorizada logo na introdução referencial (título), ou seja, ela ganha marcas linguísticas que a definem, pois a criança a qual nomeamos de MVR intitulou sua narrativa de “a Chapeuzinho sapeca”. O artigo definido marca a identificação direta de quem se está falando, neste caso, desse mesmo referente. Atentemo-nos para o texto a seguir:

Figura 17 – Texto de criança, 3º ano do Ensino Fundamental.



Titulo A Chapeuzinha raposa

Uma vez havia uma menina muito
 raposa que tinha uma capa vermelha
 e de manhã ela colocou frutas
 deliciosas numa cesta e deu para
 a chapeuzinha raposa e mãe da chapeuzin-
 ha raposa deu ela porque ela é muito
 raposa e a mãe colocou frutas e chapeuzinha
 raposa tirou as frutas da cesta e colocou
 duas para a raposinha e a raposinha estava
 deente daí a chapeuzinha raposa foi a casa
 da mãe e ela parou e no caminho ela en-
 trou um lobo de preto e o lobo deu a
 chapeuzinha raposa duas vezes para vender
 uma vez para a casa da mãe e a raposinha é
 longe e o lobo deu duas vezes para esta raposinha
 mais longe é mais o lobo é de bem e a
 chapeuzinha deu e porque a mãe é que eu sou
 in um lobo e o lobo e a chapeuzinha foi para
 a casa da raposinha e quando ela a raposinha
 estava muito deente e com a raposinha de chapeuzi-
 ha raposa deu duas para a raposinha muito muito
 deente e o lobo deu a chapeuzinha raposa a sua
 raposinha está muito deente e o lobo deu
 o lobo deu um lobo para a mãe e ela
 sempre sou e feliz para sempre

fim

Transcrição:**Criança (MVR)****Título:** *a Chapeuzinho sapeca*

Era uma vez *uma menina super sapeca* que tinha uma capa roxa e a mamãe *dela* colocou frutas deliciosa em uma cesta e deu para *a chapeuzinho sapeca* a mãe *da chapeuzinho sapeca* deu esi [esse] nome porque *ela é muito sapeca* tirou as frutas da cesta e colocou doces para a vovozinha e a vovozinha estava doente daí *a chapeuzinho sapeca* foi a casa da vovó pela floresta e no caminho *ela* encontrou um lobo do bem e o lobo disse oi *chapeuzinho sapeca* você vai para onde eu vou para a casa da vovo e o caminho e longe e o lobo disse porque nada é que eu quero ir com você e lobo e *a chapeuzinho* foi para a casa da vovozinha... chegando lá a vovo estava muinto [muito] doente e com a surpresa e de *chapeuzinho sapeca* deu doces pra vovozinha muito muito doente e o lobo disse *chapeuzinho sapeca* a sua vovozinha esta muito doente você é broca entau [então] o lobo deu um remédio para a vovo e ela [ficou] super boa e felizes para sempre. Fim.

Ao começar a escrever seu texto (14), a criança MVR já recategoriza “Chapeuzinho sapeca” via o uso da expressão anafórica correferencial “uma menina super sapeca”. As formas lexicais escolhidas pelo/a escritor/a subsidiam o fortalecimento da informação dada acerca do objeto de discurso introduzido. O uso da expressão nominal adjetival “super sapeca” pelo/a produtor/a, que recorre ao determinante “super” ligado ao nome “sapeca”, atribui à entidade (Chapeuzinho sapeca) um efeito de intensidade, caracterizando-a como uma menina muito esperta, inteligente, desobediente, extrovertida e levada ([...] *a mamãe dela colocou frutas deliciosa em uma cesta e deu para a chapeuzinho sapeca a mãe da chapeuzinho sapeca deu esse nome porque ela é muito sapeca tirou as frutas da cesta e colocou doces para a vovozinha [...]*).

Dessa visada, as informações contidas no texto e conectadas aos atributos da “Chapeuzinho sapeca” se evidenciam na quantidade de retomadas, usando a mesma expressão correferencial anafórica para recategorizá-la. Neste exemplo (14), são dadas informações que acrescentam pontos de vista do/a autor/a do texto sobre *Chapeuzinho*, servindo como argumento, defendido por esse/a produtor/a. Estes elementos ganham forma em alguns trechos que comprovam a validação da informação da personagem, pois, além de dar ênfase a algumas características da menina através da repetição da mesma expressão, MVR também justifica o nome de “Chapeuzinho”, bem como traz para o cotexto ações concretas acerca da personalidade forte dela (*Era uma vez uma menina super sapeca que tinha uma capa roxa e a mamãe dela [...] deu esse nome porque ela é muito sapeca tirou as frutas da cesta e colocou doces para a vovozinha*).

O/a autor/a do texto (14) dá continuidade à sua decisão diante do seu ponto de vista, acrescentando um comportamento ao lobo diferente do habitual; quer dizer, no relato da criança produtora do texto, é atribuída uma personalidade boa ao personagem do lobo, descaracterizando os traços típicos do lobo mau. Para ilustrar isto, segue o trecho: ([...] *a chapeuzinho sapeca foi a casa da vovó pela floresta e no caminho ela encontrou um lobo do bem e o lobo disse oi chapeuzinho sapeca você vai para onde eu vou para a casa da vovo e o caminho é longe e o lobo disse porque nada é que eu quero ir com você e lobo e a chapeuzinho foi para a casa da vovozinha.*).

Conforme Cavalcante et al (2017), algumas construções de processos referenciais, como as vistas no texto da criança ao recategorizar a personagem *Chapeuzinho* em “Chapeuzinho sapeca”, são mobilizadas visando o projeto de dizer do locutor/a, usando estratégias para guiar o interlocutor, convencendo-o quanto a determinados dados. O enunciado “você é broca”, igualmente, retoma “Chapeuzinho sapeca”, atribuindo-lhe uma característica. A retomada correferencial causa a recategorização do objeto de discurso e proporciona ampliações e aprovações (CUSTÓDIO FILHO, 2011) das informações que “guiam” uma direção argumentativa do texto escrito. Por isso, a forma enfática de a criança MVR renomear, reafirmando o que pensa e acredita. Portanto, a recategorização, nesta pesquisa, diz respeito, sobretudo, à dinamicidade de retomada anafórica correferencial, por meio da qual os referentes se constroem e/ou se reconstroem. É por isso que “se diz que a referenciação é um processo em permanente reelaboração, que, embora opere cognitivamente, é indicado por pistas linguísticas e completado por inferências várias” (LIMA et al, 2010).

Diante disso e de acordo com os textos analisados, podemos perceber que o referente que se recategoriza (*Chapeuzinho Vermelho*) não está explícito no cotexto dos textos escritos pelas crianças, porém, nosso conhecimento de mundo e das coisas nos permite recuperá-lo e compreender suas modificações que se processam no próprio instante em que o objeto de discurso é introduzido nos títulos das histórias: *Chapeuzinho rosa* (7); *Chapeuzinho roxo* (8); *Chapeuzinho verde* (9); *Chapeuzinho azul* (10); *Chapeuzinho amaldiçoada* (11); *Chapeuzinho comilona* (12); *Chapeuzinho desobediente* (13); *Chapeuzinho sapeca* (14).

Todas as introduções referenciais apresentadas no título de cada texto recategorizam o objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho*. Isto quer dizer que para um referente ser recategorizado não é necessário que ele tenha sido introduzido no discurso.

Assim, nas palavras de Cavalcante (2012, p. 130), “como se poderia falar em recategorização se não tivesse havido a categorização de uma entidade antes [...]?” No *corpus* coletado para a nossa análise, verificamos que o processo da recategorização, ou das retomadas feitas ao longo dos textos escritos pelas crianças, aconteceu mediante a ocorrência de anáforas diretas ou correferenciais.

Nessa perspectiva, com estas análises, verificamos como a *Chapeuzinho Vermelho*, personagem clássica das histórias infantis, é recategorizada pelas crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental, fundamentada na correferencialidade. Percebemos que, pelo viés da referenciação, não se pretende apresentar conclusões fechadas sobre a recategorização correferencial em textos infantis, mas aspectos significativos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades textuais dessas crianças, principalmente no que se refere ao texto escrito, o que nos ajuda também a empreender uma visão coerente sobre a construção de competências comunicativas nas práticas contemporâneas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, os textos escritos das crianças de oito anos de idade foram investigados/analísados à luz da referenciação, esta concebida como uma atividade textual-discursiva que viabiliza a relação entre linguagem, realidade, discurso e cultura e oportuniza uma compreensão e interpretação além dos aspectos linguísticos formais. Com efeito, essa perspectiva sociocognitivo-interacional tem também direcionado discussões sobre diferentes aspectos para melhor compreender a produção da linguagem, em contexto escolar, no que concerne à recategorização dos objetos de discurso. Além disso, a referenciação direciona um caráter dinâmico na construção dessas entidades (referentes/objetos de discurso), pois é na produção textual que os sujeitos mobilizam conhecimentos (linguístico, social, cultural, cognitivo, interacional) armazenados na memória conforme a situação comunicativa, visto que é a partir dessa interação que os alunos realizam suas escolhas.

Em nossa empreitada analítica, as escolhas que as crianças imprimiram em suas produções escritas foram respeitadas, compreendidas e interpretadas em sua totalidade. Partindo das produções escritas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e, tendo como texto base, para discussões e análises, a narrativa do clássico infantil “Chapeuzinho Vermelho”, buscamos investigar as estratégias de recategorização anafórica correferencial utilizadas por essas crianças, em seus textos, à medida que a atividade de escrita ia progredindo, envolvendo aspectos de natureza linguística, cognitiva, social e interacional. Dessa forma, a análise empreendida nos mostra que os textos desses alunos são equivalentes no que se refere às narrativas e ao uso da correferencialidade. Outrossim, foi percebido que elas explicitam habilidades para estruturar suas histórias, imprimindo sequências lógicas, deliberando resoluções às desordens do enredo.

Assim, identificamos que as recategorizações feitas nas produções textuais das crianças contribuem para que os objetos de discurso em questão sejam renomeados ou retomados via o uso de expressões referenciais explícitas no cotexto, auxiliando a formação do escritor iniciante. Logo, a nossa hipótese foi confirmada, mas foi ainda além, pois notamos que o processo da recategorização referencial contempla, também, indícios implícitos na transformação e na avaliação/caracterização do objeto de discurso nas introduções referenciais realizadas no título dos recontos. Isso ocorre a partir do momento

em que o/a escritor/a decide nomear o seu texto de “Chapeuzinho verde”, “Chapeuzinho comilona”, “Chapeuzinho desobediente”, “Chapeuzinho sapeca”, dentre outros atributos. Atitude esta que gera uma transformação, mesmo que parcial, do objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho*, que não se encontra no co(n)texto, havendo assim uma recategorização anafórica correferencial mais complexa.

Isso fica muito evidente quando vemos que na introdução do referente (título do texto da criança) são utilizadas expressões recategorizadoras do objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho*, por meio das quais, as crianças tentam mostrar a sua atitude de estima, recorrendo aos atributos elencados anteriormente. A escolha dos itens lexicais (atributos) está diretamente ligada à imagem que cada criança tem/faz da personagem *Chapeuzinho Vermelho*. Ao recategorizar objetos presentes na memória sociodiscursiva, os alunos destacam atributos dessa entidade que beneficiam a intenção do/a escritor/a do texto para anunciar seu ponto de vista e recomendar as direções argumentativas que pretende imprimir à narrativa produzida. Assim, verificamos que a concentração de anáforas diretas é significativa, contribuindo para a manutenção do objeto de discurso no modelo textual. Por isso, visualizamos também esse tipo de anáfora expresso frequentemente por repetição lexical (parcial ou total), como sendo relevante para a progressão do texto, em se considerando o nível de escrita de crianças dessa faixa etária.

Dessa forma, alcançamos o objetivo da pesquisa de identificar e analisar, nos textos escritos das crianças selecionadas, processos de recategorização do objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho*. Portanto, com as análises do *corpus*, verificamos que a recategorização não ocorre apenas através de mecanismos linguísticos explícitos, mas acontece também por meio de fatores, ou conhecimentos, implícitos ativados, compartilhados na interação que ocorre no âmbito das relações entre sujeitos sociais. Conhecimentos esses usados pelas crianças que marcam suas relações e interações como sujeitos construtores de linguagens, trazendo para seus recontos particularidades, preferências e escolhas.

Diante das análises, reconhecemos a importância do processo da referenciação e de como é possível as crianças dessa faixa etária atribuírem sentidos aos textos ainda no processo de alfabetização. Cavalcante (2012, p. 679) compartilha das ideias abordadas quando postula que “trabalhar com a referenciação em sala de aula, portanto, significa formar leitores e produtores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica das estratégias textual-discursivas”.

Ressaltamos que não era objetivo do trabalho discutir as implicitudes dos textos analisados, mas apenas verificar como os alunos da realidade exposta poderiam recategorizar *Chapeuzinho Vermelho* no decorrer dos registros. Porém, em algumas recorrências, os alunos trouxeram à tona a presença de marcas implícitas, fazendo diferenças e acrescentando singularidades para as narrativas. Essa possibilidade de olhar o texto infantil torna-se inovadora sobre a ótica da referência porque se trata de argumentar que a recategorização, enquanto atividade dinâmica, pode ocorrer de maneira integrada acerca das relações estabelecidas nos textos, considerando o cotexto e o contexto.

A despeito das constatações elencadas, pressupomos alcançar o terceiro objetivo, quer dizer, levar o professor a analisar a importância dos registros escritos dessas crianças, de forma contextualizada e discursiva-textual, com base em parâmetros linguísticos para explicá-los, ampliando sua visão de texto. Sugere-se, então, uma nova forma de avaliar os textos dessas crianças, pois devemos compreendê-los como potencialidades funcionais, já que as apreensões dos aspectos meramente formais da língua não alcançam o viés subjetivo e cognitivo que dão sentido às ideias muitas vezes encaradas como equívocos, “erros”. Enfim, esboçar a produção de linguagem na escola enquanto atividade interativa para a criação de sentido requisita um olhar diferenciado do educador na produção de textos pela criança.

No cerne dessas questões, Cavalcante (2012) pleiteia que o professor de língua materna precisa dominar o conhecimento linguístico para reconhecer as possibilidades de sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. Levando em conta o objetivo geral deste trabalho, que foi tratar do uso da recategorização anafórica correferencial na produção escrita de crianças com oito anos de idade, é preciso, para isso, recorrer ao processo da referenciação como uma atividade discursiva altamente dinâmica na ação de referir, posto que, quando a criança escreve, ela informa seu ponto de vista e designa as direções argumentativas que planeja imprimir. Por esse ângulo, compete à escola propor produções textuais visando a aprendizagem de diferentes estratégias textual-discursivas na formação intelectual/social do sujeito aluno, com vistas ao redimensionamento de planejamento pedagógico, uma vez que este último lida com seres naturalmente dialógicos e ativos.

Enfim, é preciso salientar que esta pesquisa não representa o aprendizado de apenas uma pessoa, mas, sim, o conhecimento acerca do fenômeno da referência no contexto infantil, mais especificamente, das recategorizações das anáforas diretas feitas a partir do objeto de discurso *Chapeuzinho Vermelho*.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontros e interações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

_____.; REICHLER-BÉGUELIN. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONER; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (Eds.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâth: Université de Neuchâth, 1995. p. 227-271.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. Longman: London-New York, 1981.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras. In: SIGNORINI, I. (Org.). *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.

_____.; Linguística textual e sociolinguística. In: SOUZA, E. R.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 258-301.

BETTELHEIM, B. *Psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P. Linguística textual e pragmática: uma interface possível. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 44, Campinas, p. 105-118, jan./jun. 2003.

_____. *Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram*. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 123-149.

- _____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- _____.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. *REVEL*, v.13, n.25, 2015. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 15 jun. 2017.
- _____. et al. Coerência e referenciação. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2011.
- _____. Reflexões sobre a recategorização sem menção referencial anafórica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.12, n.3, p. 839-858, set./dez., 2012.
- ELIAS, V. M. Linguística textual e ensino. In: SOUZA, E. R.; PENHABEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 456-475.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FERREIRO, E.; *Reflexões sobre a alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIORIN, J. L. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1996.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in spoken and written english*. Longman: London, 1976.
- JUBRAN, C. S. O papel de Ingedore Koch na formulação da perspectiva textual-interativa. In: SOUZA, E. R.; PENHABEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 513-517.
- KOCH, I. G. V. Aquisição da escrita e textualidade. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Contexto, 1998.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grande temas*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, G. O. S. *O rei do cangaço, o governador do sertão; o bandido do sertão, o cangaceiro malvado: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião*. 340f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. Contribuições da Linguística de Texto na formação do professor de língua portuguesa. In: SILVA, E. B.; SILVA SOBRINHO, H. F. *Língua falada e escrita: reflexões e análises*. Maceió: EDUFAL, 2014.

_____.; CARDOSO, T. G. Quadrinhos, intertextualidade e orientação argumentativa: discutindo o processo de recategorização em um gênero multimodal. *Revista (Con)Textos Linguísticos* (Edição Especial Humor nos Quadrinhos), v. 9, n. 13, 2015.

_____.; MATOS, S. S. Referenciação e ensino: recategorização de objetos de discurso sob múltiplas âncoras. In: BERNARDO-SANTOS, W. J.; TFOUNI, F. E. V. (Org.). *Discurso, mídia e ensino: entrecruzamentos de abordagens*. Aracaju: Criação, 2016. p. 93-119.

_____. et al. Organização tópica na interação em rede: aspectos textuais, contextuais e de coerência. *Revista (Con)Textos Linguísticos - Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise*, v. 13 n. 25, 2019.

_____. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização*. 205f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Cognição, oralidade e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-101.

_____.; KOCH, I. G. V. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

MATOS, S. S. *Processos referenciais e estratégias argumentativo-retóricas como indícios do ethos discursivo do ativista LGBT*. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

MORAIS, T. C.; LIMA, G. O. S. O gênero editorial jornalístico: persuadindo o leitor sobre a verdade. In: LIMA, G. O. S.; BERNARDO-SANTOS, W. J. (Org.). *Linguística e literatura: confluências e desafios* (Coleção PPGL). Aracaju: Criação, 2016, v. III, p. 84-101.

MORATO, E. M. Linguística textual e cognição. In: SOUZA, E. R.; PENHABEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 394-430.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e trabalho científico*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2017.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Org.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e produção textual*. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 73-116.

TRAVAGLIA, L. C. Linguística textual: da teoria à prática de ensino. In: SOUZA, E. R.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 518-528.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.