

**LUCIMARA SALETE GUERCHEWSKI**

**DIFERENÇAS TEXTUAIS EM DADOS DE GÊMEOS IDÊNTICOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Reny Maria Gregolin**

**CURITIBA**

**2005**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

LUCIMARA SALETE GUERCHEWSKI

### **DIFERENÇAS TEXTUAIS EM DADOS DE GÊMEOS IDÊNTICOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr.

Curitiba, 18 de novembro de 2005

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus.*

*À minha orientadora Professora Doutora*

*Reny Maria Gregolin.*

*Às Professoras Doutoradas Iara e Tereza.*

*Ao secretário Odair.*

*À minha família.*

*Às gêmeas G1 e G2.*



## PARECER

Defesa de dissertação da mestranda LUCIMARA SALETE GUERCHEWSKI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas RENY GREGOLIN, ROSA HELENA BLANCO MACHADO e IARA BEMQUERER COSTA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“DIFERENÇAS TEXTUAIS EM DADOS DE GÊMEOS IDÊNTICOS”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
RENY GREGOLIN		Aprovada
ROSA HELENA BLANCO MACHADO		Aprovada
IARA BEMQUERER COSTA		aprovada

Curitiba, 18 de novembro de 2005.

Prof. Fernando Cerisara Gik  
Coordenador

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	vi
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	5
1.1 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE .....	5
1.2 A REFERENCIAÇÃO E A ANÁFORA.....	9
1.2.1 Referenciação .....	9
1.2.2 As Retomadas Anafóricas .....	12
1.3 A REESCRITA COMO ATIVIDADE DE LINGUAGEM .....	20
1.4 GÊNEROS TEXTUAIS .....	24
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	30
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: G1 E G2 .....	30
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	33
2.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS .....	35
<b>3 OS DADOS</b> .....	42
3.1 OS RELATOS.....	42
3.2 AS CARTAS .....	52
3.3 AS NARRATIVAS.....	56
3.4 AS REGRAS DO JOGO .....	66
3.5 OS TEXTOS DE OPINIÃO .....	73
3.6 OS TEXTOS POÉTICOS.....	74
3.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FATOS LINGÜÍSTICOS .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>ANEXO 1 - TEXTOS DE G1</b> .....	96
<b>ANEXO 2 - TEXTOS DE G2</b> .....	111
<b>ANEXO 3 - FÁBULA – O LEÃO E O RATINHO</b> .....	125
<b>ANEXO 4 - EPISÓDIO DA AULA DE FILOSOFIA</b> .....	133

## LISTA DE QUADROS

1	RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO.....	<b>Erro! Indicador não</b>
2	RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO.....	<b>Erro! Indicador não</b>
3	ASPECTOS TIPOLOGICOS .....	28
4	RELAÇÃO DA ATIVIDADES REALIZADAS - 2003-2004 .....	38
5	GÊNERO TEXTUAL - RELATOS.....	78
6	GÊNERO TEXTUAL - NARRATIVAS.....	79
7	GÊNERO TEXTUAL - AS REGRAS DO JOGO .....	81
9	GÊNERO TEXTUAL - CARTA.....	82
10	GÊNERO TEXTUAL - TEXTO DE OPINIÃO.....	83
11	GÊNERO TEXTUAL - TEXTO POÉTICO .....	83
12	TOTAL DE OCORRÊNCIAS DO USO DAS ANÁFORAS.....	84

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de produção de textos de dois sujeitos gêmeos do sexo feminino com dez anos que, apesar da identidade da carga genética, têm um ritmo diferente no processo escolar. Para isso foi estudado o uso de anáforas, em gêneros textuais diferentes. O trabalho com os sujeitos foi norteado com uma concepção sociointeracionista e os subsídios teóricos foram encontrados na Lingüística Textual nos trabalhos de Schneuwly (1988), Bronckart (1993), Schneuwly e Dolz (1999), Mondada e Dubois (1995), Marcuschi e Koch (2002) e Ilari (2001), os quais assumem a linguagem como atividade, ação. Esta prática interativa de atividade, compartilhada pelos aprendizes e interlocutor oportunizou a produção textual na perspectiva mais próxima dos usos efetivos da escrita. Os dados foram coletados durante dois anos em sessões de produção e reescrita de textos, ora com interação individual investigador e sujeito, ora em sessões em que o investigador interage com os dois sujeitos. O *corpus* deste trabalho foi constituído de 128 textos (66 produzidos por G1 e 62 produzidos por G2). Deste total, foi selecionada uma amostra de 13 textos para serem analisados contemplando atividades com diferentes gêneros textuais. Cada sujeito apresentou singularidades, o que permitiu concluir que a capacidade lingüística para o uso de anáforas é diferente nas duas aprendizes. Os processos cognitivos necessários para a tessitura textual são particulares, quando se compara a produção textual da aprendiz G1 (que cursa a segunda série) com a da aprendiz G2 (que cursa a quarta série).

## ABSTRACT

The purpose of this report is to analyse the text production process in identical twins with 10 years-old who, however their genetical charge, present a different rhythm in the school process. For that, it was studied the anaphora use in different text composition patterns. The report with the twins was based in the social-interaction conception and the theoretical presupposes were found in the Textual linguistic from the studies of Schneuwly (1988), Bronckart (1993), Schneuwly and Dolz (1997), Mondada and Dubois (1995), Koch and Marcuschi (2002) and Ilari (2001), that assume the language as activity, action. This interactive practical of activity, shared by the students and speaker, allowed the textual production to the nearest perspective of the effective writing use. The data were obtained, over two-years period, from text production and rewriting sessions, sometimes with researcher and student individual interaction, sometimes in sessions in which the researcher interact with both students. The *corpus* of this report was formed by 128 texts (66 produced by G1 and 62 produced by G2). From this total was selected a sample of 13 texts contemplating activities with different textual patterns. Each student presented singularities what allowed find that the linguistic capability for anaphoras use is different between the twins. The cognitive processes for text-making are very particular, when one compares subject G1 (a 2<sup>nd</sup> grader) to subject G2 (a 4<sup>th</sup> grader).

## INTRODUÇÃO

Ainda na escola de hoje, muitas vezes, olha-se para o texto não como um processo, mas como um objeto pronto para avaliação. O professor torna-se o único interlocutor do aprendiz, fazendo a correção do léxico e da sintaxe, e o aprendiz é levado apenas a "*passar a limpo o texto*" sem fazer nenhuma reflexão lingüística que enriqueça seu conhecimento da estruturação textual.

Considerando o texto como "um grande tecido anafórico" a ser retrabalhado, revisto, refeito e que aprendizagem da escrita é um processo que inclui a reescrita. Neste processo, verifica-se que os conceitos de refacção, reelaboração e reestruturação, muitas vezes, são utilizados sem distinção. Há poucos trabalhos que tratam da refacção, tal como propõem Abaurre e Sabinson (1997) e da reestruturação, tal como proposto por Fiad (1997). Estas autoras compreendem a refacção como uma atividade em que o aprendiz realiza sozinho o trabalho de "*conserto*" do texto, sem a interferência de um interlocutor. Já a reestruturação ocorre quando o aprendiz produz ou reescreve um texto com a orientação de um interlocutor.

Com base nos estudos dessas autoras, os trabalhos de refacção e reestruturação foram utilizados nesta pesquisa como estratégias para analisar o uso das anáforas em diferentes gêneros textuais. Tal análise permitiu identificar como ocorre o uso das estratégias anafóricas em dois momentos: sem a interferência da interlocutora (produção de texto de forma autônoma) e com a interferência da interlocutora (atividade de reestruturação).

Para desenvolver este trabalho, foi realizado uma coleta de dados, durante dois anos, com as aprendizes G1 e G2. O fato de serem gêmeas idênticas com nível escolar diferenciado é o ponto de partida desta pesquisa, pois permitiu verificar como ocorre o uso das estratégias anafóricas em séries diferentes (G1 no início deste acompanhamento, cursava a primeira série e G2 a terceira). Este fato também garantiu o controle na coleta de dados, pois tinham as mesmas variáveis ambientais

(família, escola, grupo social) e realizavam as atividades, na maioria das vezes, juntas.

As atividades de linguagem procuraram recobrir diferentes gêneros textuais. Desta forma, foi possível verificar as estratégias usadas na construção de relações anafóricas de acordo com cada gênero textual, tanto na produção de texto de forma autônoma como com a interferência da interlocutora, na reestruturação. Além disso, ora os textos foram produzidos com os sujeitos em casa, ora na escola (mas fora da turma) e, também, ora as gêmeas foram postas juntas, ora separadas.

O *corpus* deste trabalho foi constituído de 128 textos (66 produzidos por G1 e 62 produzidos por G2). Deste total, foi selecionada uma amostra de 13 textos priorizando atividades com diferentes gêneros textuais. Toda a coleta de dados é de minha inteira responsabilidade, não tendo havido outro interlocutor leitor que tenha participado deste processo.

A coleta de dados ocorreu em contexto escolar e com atendimento individual fora da escola a cada quinze dias. No primeiro semestre de 2003 foram realizadas atividades com G1 (na escola – sala separada da turma). No segundo semestre de 2003 foram realizadas atividades com G1 e G2 juntas (na escola – sala separada das turmas). No primeiro semestre de 2004 foram realizadas atividades com G1 e G2 juntas (casa da interlocutora). E no segundo semestre de 2004, as atividades foram realizadas na casa da interlocutora, em ambientes separados, com atendimento individual.

As hipóteses que orientaram este trabalho são duas: a primeira consiste na idéia de que as aprendizes, independentemente do nível escolar, utilizam diferentes estratégias anafóricas nas produções textuais escritas de forma autônoma, nos diferentes gêneros textuais e nas atividades de reestruturação.

A outra hipótese é que o conhecimento de diferentes gêneros textuais permite a escolha de determinadas estratégias anafóricas. Por isso, parto do pressuposto de que as gêmeas têm noções de alguns desses conhecimentos pela reprodução feita em contexto escolar e em diferentes contextos de uso. A apropriação dos conhecimentos é um processo individual e, em decorrência disso, outros fatores entram em jogo para

compreensão dos processos pelos quais as aprendizes fazem uso das anáforas: práticas concretas de escrita, domínio das convenções da escrita, conhecimento de mundo, conhecimento dos gêneros textuais. Estes são alguns dos muitos fatores que contribuem para a interiorização do uso dos processos anafóricos em um texto.

Com essas hipóteses, este trabalho pretende evidenciar algumas estratégias anafóricas utilizadas pelas aprendizes na produção textual de forma autônoma e os procedimentos que a interlocutora/pesquisadora coloca em ação para que estas tenham o conhecimento das estratégias anafóricas, utilizando-as em diferentes gêneros textuais, mediante a reestruturação. Para isso, foram realizadas sessões de produções textuais e suas respectivas reescritas, durante dois anos, buscando subsídios teóricos na Linguística Textual, nos estudos de Marcuschi e Koch (2002) e Mondada e Dubois (1995).

Para dar conta do objetivo proposto, o trabalho compõe-se de quatro capítulos. O primeiro foi dividido em três seções: apresentação de considerações teóricas sobre a concepção de linguagem, assumindo, como perspectiva analítica, a linguagem em suas dimensões discursiva, social e interativa. Na segunda seção há uma breve exposição sobre conceitos de referenciação e anáforas, de acordo com os estudos de Marcuschi e Koch (2002). O trabalho da reescrita como atividade de linguagem está demonstrado na terceira seção, diferenciando os processos de refacção e de reestruturação. E na última seção, estão expostas algumas considerações sobre gêneros textuais a partir dos estudos de Bronckart (1993) e Schneuwly e Dolz (1999).

O segundo capítulo está dedicado à metodologia do trabalho. Na primeira seção, encontra-se um breve perfil das aprendizes desta pesquisa (as gêmeas G1 e G2) e, na segunda seção, os procedimentos adotados para análise de dados.

O terceiro capítulo traz uma amostra dos dados com algumas considerações. Do total de textos coletados (128), foi selecionada uma amostra de 13 textos contemplando as capacidades de linguagem de narrar, relatar, argumentar, expor, descrever e produção de textos poéticos.

O quarto capítulo recolhe as questões consideradas mais relevantes desta pesquisa, destacando a importância do conhecimento destas estratégias, tanto do professor como para o aprendiz, nas atividades de produção e reescrita textual.

Espero que este trabalho possa contribuir tanto para o ensino como para aprendizagem da escrita.

## 1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo trata da concepção de linguagem assumida para este trabalho, dos subsídios teóricos fundamentados nos estudos de Mondada e Dubois (1995), Ilari (2001) e Marcuschi e Koch (2002) para realizar a análise de dados, da diferenciação dos processos de refacção e de reestruturação de acordo com os estudos de Fiad, Abaurre e Sabinson (1997) e dos gêneros textuais a partir dos estudos de Bronckart (1993) e Schneuwly e Dolz (1999).

### 1.1 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE

Este trabalho está ancorado nos pressupostos teóricos sociointeracionistas de linguagem tal como propõem Bronckart (1993) e Schneuwly (1988), que assumem a linguagem como atividade, ação. Estes autores pós-vygotskianos buscam noções de linguagem e atividade nos estudos de Vygotsky (1978) e Leontiev (1984).

As teorias de linguagem e atividade foram consideradas centrais para o estudo do desenvolvimento cognitivo por Vygotsky e Leontiev. Vygotsky pretendia analisar como a atividade prática contribui para a formação da consciência. Contudo, suas pesquisas permaneceram centradas na linguagem, não ficando clara, em seu trabalho, a relação entre a linguagem e a atividade. Leontiev desenvolveu uma teoria centrada na atividade, mas não desenvolveu a análise do papel da linguagem. Embora Vygotsky e Leontiev tenham considerado a relevância desses dois aspectos do desenvolvimento cognitivo, nenhum dos dois os abordou simultaneamente.

A grande contribuição dos trabalhos de Vygotsky está na compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o individual no chamado processo de internalização. Para Vygotsky (1978, p.64):

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...).
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica) (...).
- c) A transformação

de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

É esse movimento do social para o individual que marca, na teoria de Vygotsky, a gênese tanto da linguagem como das funções intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora. Ele apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Diferencia *nível de desenvolvimento real* (aquele que se caracteriza pelas etapas já alcançadas, já conquistadas, resultado de processos de desenvolvimento já completados) de *nível de desenvolvimento proximal* (a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos). A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com ajuda de alguém, conseguirá fazer sozinha amanhã.

Assim, a atividade criadora e constitutiva de conhecimentos deve ser buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, permitindo ao aprendiz o desenvolvimento do pensamento verbalizado. Para Vygotsky (1987, p.73), "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança".

Em outras palavras, a linguagem é atividade social que estrutura o pensamento. As experiências socioculturais funcionam como mediadoras dos processos mentais, ou seja, as situações interativas em que ocorrem a atividade de linguagem ajudam o aprendiz a internalizar os conhecimentos lingüísticos.

Leontiev e Lúria (1987, p.350) verificam que um dos principais problemas desta abordagem está na consideração insuficiente do papel formativo da atividade prática na evolução da consciência, ou seja, embora a noção de atividade seja central na teoria de Vygotsky, em termos pressupostos, ela está pouco presente em seus estudos. Leontiev e Lúria apontam que o desenvolvimento do aprendiz é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre as funções inicialmente passivas.

Em decorrência disso, a teoria de Leontiev apresenta a atividade como elo mediador entre o sujeito e a realidade objetiva envolvendo a análise de três níveis: atividade (motivo), ação (objetivo) e operação (meio). Denomina atividade o movimento humano motivado por finalidades ditadas pela espécie; ação, os processos motivados por interesse social, nos quais objeto e motivo não coincidem, e operação, os aspectos práticos, as condições e os procedimentos. Para ele, a atividade pode ser entendida como uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais.

Embora o tratamento dado à atividade por Leontiev não faça um aprofundamento da análise lingüística e social, essa relação não é ignorada por ele. Com relação à questão social, Leontiev considera que as condições sociais trazem com elas os motivos, os objetivos de sua atividade, seus meios e modos de realizá-las. Quanto à questão de linguagem e sua relação com a atividade, ele considera que para que um fenômeno possa ter significado e refletir-se na linguagem, ele deve ser destacado, o que ocorre inicialmente na atividade prática. Assim, aprendendo a executar uma ação, a criança aprende a dominar as operações correspondentes que são representadas nas significações.

Contudo, Leontiev (1984, p.163) considera que as significações se individualizam e se subjetivam no sentido de não evoluírem mais diretamente do sistema das relações sociais; elas entram em outro sistema de relações, seguem outro movimento, ou seja, as significações ganham sentido pessoal.

Apesar de Leontiev ter tentado formular uma articulação entre sociedade, linguagem e atividade, ele não conseguiu desenvolver várias idéias centrais de Vygotsky como aquelas associadas com a importância da interação social e o desenvolvimento cognitivo.

As noções de linguagem (Vygotsky) e atividade (Leontiev) parecem envolver o significado e a atividade prática. Na concepção de Vygotsky, a unidade de análise deve ser o significado. Este é o elo mediador entre o indivíduo e a realidade, uma vez que a atividade deve ter o caráter semiótico. Já para Leontiev, a unidade de

análise deve ser uma atividade prática. Este é o elo mediador entre o indivíduo e a realidade, já que a assimilação das significações se efetua no curso da atividade da vida.

Bronckart (1993) e Schneuwly (1988) unem as noções de linguagem e atividade consideradas importantes para o desenvolvimento cognitivo por Vygotsky e Leontiev e formulam a concepção de linguagem como atividade. Bronckart (1985, p.11) define a noção de atividade de linguagem como:

forma específica de atividade humana. Trata-se em realidade de uma atividade motivada pelas necessidades de comunicação-representação, articuladas com outras formas de atividade (não verbal) onde se originam esses motivos. A atividade de linguagem se desenvolve em zonas de cooperação social determinadas e ela toma a forma de ações de linguagem, quer dizer, conjunto de condutas verbais orientadas por objetivos determinados. Esses objetivos são projeções de efeito da ação. (...) Cada ação de linguagem se realiza, enfim, sob a forma de um ou vários discursos definidos por sua ancoragem sócio-enunciativa.

A atividade é aqui entendida no sentido desenvolvido por Leontiev, ancorada em três dimensões: *o motivo* (aquilo que incita o aprendiz a agir), *a ação* (visando a um objetivo) e *as operações* (que permitem atender a esse objetivo). Segundo Bronckart (1993), as atividades podem ser decompostas em ações ou estruturas de comportamento, não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos que advêm da vontade consciente que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e das interações sociais.

Portanto, esta pesquisa ancorada na concepção de linguagem como atividade, ação, toma as atividades enunciativas e discursivas direcionadas para um processo de construção do conhecimento como atividade (inter)discursiva, isto é, para uma prática interativa em um espaço de (re)elaboração inter(intra)discursivo. Esta prática interativa, de atividades ou ações, compartilhada pelos aprendizes e interlocutor, permite descrever os procedimentos pelos quais os aprendizes vão se apropriar do uso das anáforas tanto no processo de produção textual como no processo de reescrita.

Na próxima seção, apresento alguns dos conceitos de referenciação e anáfora, pois estes processos permitem discutir a referenciação na construção de diferentes gêneros textuais.

## 1.2 A REFERENCIAÇÃO E A ANÁFORA

Como o objetivo desta pesquisa é analisar o uso das anáforas no processo de produção e reescrita em diferentes gêneros textuais, busco subsídios teóricos na Lingüística Textual para expor os conceitos de referenciação e anáfora, relevantes para análise dos dados.

### 1.2.1 Referenciação

A concepção de linguagem adotada para este trabalho coincide com os pressupostos sociointeracionistas, por isso, optarei por assumir a posição de Mondada e Dubois (1995), que postulam a referenciação como processo realizado no discurso e que resulta na construção de referentes de tal modo que a expressão *referência* passa a ter uso completamente diverso do que lhe é atribuído na literatura semântica em geral.

Essas autoras sugerem substituir o termo *referência* pelo termo *referenciação*, visto que a referenciação pode expressar o processo de progressão referencial constituído ao longo do texto, passando a ser observada como processo que ocorre no interior do discurso, conforme a noção de referenciação postulada por Mondada (1994, p.9): "Ela [a referenciação] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos *enunciadores*."

Na referenciação (ou progressão referencial), os referentes (objetos-de-discurso) são constituídos na atividade discursiva, ou seja, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo transformados, reconstruídos, recategorizados no

curso da progressão textual. Os objetos-de-discurso são caracterizados, conforme Mondada (1994, p.64):

pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis, de se autonomizarem por sua vez em novos objetos.

A progressão referencial não se limita a um só referente, também envolve a introdução de outros novos. Englobando mais de um referente, imbricam-se, entrecruzam-se, um contribuindo na construção do outro. No processo de referenciação, leva-se em conta a carga semântico-referencial prévia de cada item lexical, os fatores discursivos e cognitivos particulares de cada texto e os aprendizes também lançam mão das inferências, do conhecimento de mundo armazenado na mente, do conhecimento compartilhado, do contexto situacional.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (1998a) afirma que os processos de referenciação são construídos na atividade discursiva e os itens lexicais só obtêm significação em sua realização textual. A linguagem é uma atividade social, construída pela interação social, elaborada por meio de processos cognitivos.

Koch (2001, p.75), assim como os autores acima, define a referenciação como "uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos ativos, isto é, implica da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece".

A referenciação, noção de Mondada e Dubois (1995), é um processo discursivo e os referentes são objetos de discurso; a reativação dos referentes no texto é realizada mediante referenciação anafórica (remissão para trás) ou catafórica (remissão para frente). A remissão pode ser realizada por pronomes, numerais, advérbios e artigos definidos ou não; por meio de recursos de natureza lexical como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos; por reiteração de um grupo nominal ou parte dele.

Ao longo deste estudo, a expressão introdutora de objeto é denominada *introdutor do referente* e o elemento lingüístico a que ele remete é chamado de *anáfora*. A anáfora (com suas diferentes estratégias) é um mecanismo coesivo empregado na construção de referentes de uma atividade discursiva, e no processo

de progressão referencial, estes referentes são construídos de acordo com cada tipo de texto.

Marcuschi (1998a, p.2) considera, também, que o texto se constrói com base em dois processos: "(...) *progressão referencial* diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, formando a cadeia referencial e a *progressão tópica* diz respeito ao assunto discursivo tratado ao longo do texto."

Assim, entende-se o texto como processo (trabalho que o sujeito realiza com a linguagem), considerando os seguintes aspectos: o que dizer, para que, para quem, como, onde, quando. Estes aspectos obedecidos em adequação ao gênero textual, pois possibilitam que uma seqüência lingüística constitua-se como um texto.

Portanto, estou concebendo, conforme Koch e Marcuschi (2001, p.75), que "a língua é um trabalho cognitivo e uma atividade social" e que o processo de referenciação tal como a tratam Mondada e Dubois (1995) é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, o que requer uma operação cognitiva na construção de rede anafóricas.

### 1.2.2 As Retomadas Anafóricas

Compreendendo que a progressão referencial se constitui por anáforas, e visto que este trabalho objetiva analisar como ocorre o seu uso (nas diferentes modalidades) no processo de produção e reescrita em diferentes gêneros textuais, apresento algumas considerações teóricas a respeito do conceito da anáfora, buscando subsídios nos estudos de Milner (2003), Ilari (2001), Mondada e Dubois (1995), e Marcuschi e Koch (2002).

Esses autores analisam as relações anafóricas de um ponto de vista diferente de acordo com a noção (estrita ou ampla) que assumem a respeito do conceito de anáfora. A diferença entre as duas noções está nas várias formas de ancoragem do elemento anafórico: na noção estrita, a ancoragem deve se dar em um item nominal

do texto, enquanto na noção ampla, há formas de ancoragem diferenciadas, ou seja, o elemento anafórico não ancora necessariamente em um item nominal explícito no texto.

Entendia-se, na retórica clássica, o termo *anáfora* como repetição de uma expressão ou de um sintagma no início da frase. Hoje, como observa Marcuschi (2001 a p.219), "*anáfora* é o termo 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 progressão referencial".

Milner (2003) assume uma concepção restrita de anáfora, pois em uma visão mais formal das relações anafóricas, o mínimo exigido era que pelo menos dois termos entrassem em ação: o anafórico e seu antecedente, conforme se encontra na afirmação de Milner (2003, p.94) "há relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se dizer que a unidade B só é interpretável na medida em que ela retoma, inteira ou parcialmente A". Sendo assim, o termo anafórico pode retomar seu antecedente num processo de correferenciação.

Para Milner, a base de toda a anáfora está na idéia de continuidade (retomada), pelo menos parcial, de referente, e para isso ele indica como condição necessária a relação entre anáfora e antecedente. Esta noção estrita de anáfora facilita a identificação da relação anafórica, mas não permite um diálogo com a diversidade do processo dinâmico e discursivo da progressão referencial do texto escrito.

Ilari (2001) tende a uma concepção ampla de anáfora, buscando respostas semânticas e cognitivas para sua análise das relações anafóricas, considerando que a progressão é um elemento constituinte de textos, ou seja, os textos se constroem pela progressão referencial-anafórica.

Marcuschi e Koch (2002) assumem uma noção ampla sobre o conceito de anáfora, valorizando a interação e os conhecimentos prévios na análise das relações anafóricas. Esta pesquisa enfatiza a noção ampla sobre o conceito da anáfora, e é exposta a partir dos estudos destes últimos autores.

Nesta noção, ela é utilizada como um recurso de construção de objetos dos discursos, compreendendo as várias estratégias anafóricas, diversidade das formas lingüísticas, informações explícitas e implícitas, o conhecimento de mundo e de língua e aspectos cognitivos e discursivos importantes na constituição da progressão referencial. Portanto, estou considerando anáfora (com suas estratégias) como a relação anafórica entre cada ocorrência (elemento anafórico) com a introdução do referente no processo de progressão referencial, e não com o antecedente mais próximo.

Numa tentativa de estabelecer as possíveis relações de construção das redes anafóricas, Marcuschi e Koch (2002, p.50) propõem um quadro apresentando os recursos e as estratégias anafóricas que podem ser usados na referenciação. Apoio-me no quadro 1, proposto por estes autores, para realizar a análise de dados do trabalho.

Porém, para fazer a análise, foi necessário modificar o quadro 1 , retirando as estratégias (4), (8) e (9), visto que as aprendizes não a utilizaram nas produções e na rescrita de textos da pesquisa. Portanto, passa-se a trabalhar com as seguintes categorias (quadro 2):

QUADRO 1 – RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO

REFERENCIAÇÃO PROCESSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INDICIALIDADE</li> <li>• EXPLICITUDE</li> </ul> <p>-----</p> <p>REFERENCIAÇÃO ESPECIFICADA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• REFOCALIZAÇÃO</li> <li>• IMPLICITAÇÃO</li> <li>• ASPECTUALIDADE</li> <li>• AVALIAÇÃO</li> <li>• SUBESPECIFICAÇÃO</li> <li>• HIPERESPECIFICAÇÃO</li> </ul> <p>-----</p> <p>REFERENCIAÇÃO INFERIDA</p>	SITUAACIONAL OU COTEXTUAL																				
REFERENCIAÇÃO ESTRATÉGIAS	<p>MANUTENÇÃO REFERENCIAL</p>	<p>CORREFERENCIAÇÃO COM REFOCALIZAÇÃO</p> <p>ALTERAÇÃO REFERENCIAL</p>	INTRODUÇÃO DE REFERENTE																				
RELACÃO COM REFERENTE	<table border="1"> <tr> <td>ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)</td> <td>ANÁFORA PRONOMINAL (características de coreferencialidade)</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td colspan="2">não-recategorização</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td colspan="2">recategorização</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td colspan="2">correferenciação</td> <td>7</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td colspan="2">não-correferenciação</td> <td>9</td> <td></td> </tr> </table>	ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)	ANÁFORA PRONOMINAL (características de coreferencialidade)	1	2	não-recategorização		3	4	recategorização		5	6	correferenciação		7	8	não-correferenciação		9		<p>ANÁFORA NOMINAL (sinonímias paráfrases)</p> <p>NOMINALIZAÇÃO (deverbal ou não e nome-verbo)</p> <p>DESCRICOÃO DEFINIDA (completa incompleta com permuta)</p> <p>HIPONÍMIA HIPERONÍMIA (relação do tipo classe/membro especificação individualização seleção)</p> <p>RELACOES INDIRETAS (conceituais associativas intrínsecas)</p> <p>DEFINICOES EXPLICACOES (procedimentos metalinguísticos)</p>	INDICACÃO PRONOMINAL (referenciação induzida)
ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)	ANÁFORA PRONOMINAL (características de coreferencialidade)	1	2																				
não-recategorização		3	4																				
recategorização		5	6																				
correferenciação		7	8																				
não-correferenciação		9																					
	correferenciação		???																				
	co-significação	não-co-significação	???																				

Fonte: Marcuschi e Koch (2002, p.50)

QUADRO 2 – RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO (MODIFICADO PARA PESQUISA)

REFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INDICIALIDADE</li> <li>• EXPLICITUDE</li> </ul> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• REFOCALIZAÇÃO</li> <li>• IMPLICITAÇÃO</li> <li>• ASPECTUALIDADE</li> <li>• AVALIAÇÃO</li> <li>• SUBESPECIFICAÇÃO</li> <li>• HIPERESPECIFICAÇÃO</li> </ul> <p>-----</p> <p>REFERENCIAÇÃO ESPECIFICADA</p> <p>REFERENCIAÇÃO INFERIDA</p>	SITUACIONAL OU COTEXTUAL												
ESTRATÉGIAS	<p>MANUTENÇÃO REFERENCIAL</p>	<p>CORREFERENCIAÇÃO COM REFOCALIZAÇÃO</p> <p>-----</p> <p>ALTERAÇÃO REFERENCIAL</p>	INTRODUÇÃO DE REFERENTE												
RELACÃO COM REFERENTE	<p>não-recategorização</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1066 1355 1264 1624">ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)</td> <td data-bbox="1066 1097 1264 1355">ANÁFORA PRONOMINAL (características de correferencialidade)</td> <td data-bbox="1066 840 1264 1097">ANÁFORA NOMINAL (sinonímias paráfrases)</td> <td data-bbox="1066 582 1264 840">DESCRICAÇÃO DEFINIDA (completa com permuta)</td> <td data-bbox="1066 324 1264 582">HIPONÍMIA HIPERONÍMIA (relação do classe/membro especificação individualização seleção)</td> <td data-bbox="1066 313 1264 324">RELACÕES INDIRETAS (conceituais associativas intrínsecas)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1066 1355 1264 1355">1</td> <td data-bbox="1066 1097 1264 1097">2</td> <td data-bbox="1066 840 1264 840">3</td> <td data-bbox="1066 582 1264 582">4</td> <td data-bbox="1066 324 1264 324">5</td> <td data-bbox="1066 313 1264 324">6</td> </tr> </table>	ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)	ANÁFORA PRONOMINAL (características de correferencialidade)	ANÁFORA NOMINAL (sinonímias paráfrases)	DESCRICAÇÃO DEFINIDA (completa com permuta)	HIPONÍMIA HIPERONÍMIA (relação do classe/membro especificação individualização seleção)	RELACÕES INDIRETAS (conceituais associativas intrínsecas)	1	2	3	4	5	6	---
ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)	ANÁFORA PRONOMINAL (características de correferencialidade)	ANÁFORA NOMINAL (sinonímias paráfrases)	DESCRICAÇÃO DEFINIDA (completa com permuta)	HIPONÍMIA HIPERONÍMIA (relação do classe/membro especificação individualização seleção)	RELACÕES INDIRETAS (conceituais associativas intrínsecas)										
1	2	3	4	5	6										
	<p>co-significação</p>	<p>correferenciação</p>	???												
	<p>não-co-significação</p>	<p>não-correferenciação</p>	???												

Na seqüência, a partir do quadro 2, apresento o uso dessas estratégias, com exemplos retirados de trechos de textos<sup>1</sup> dos aprendizes desta pesquisa:

a) Estratégia (1) - Anáfora nominal (repetição lexical)

*A cigarra só ficava cantando e não trabalhava chegou o inverno e a cigarra falou:*  
(G2 - 30/06/04)

O referente introdutor *a cigarra* é repetido como nome-núcleo do elemento anafórico *a cigarra* com o mecanismo de correferência, proporcionando a especificação do referente.

Esta estratégia utilizada em textos falados, ocorre também com freqüência em textos escritos na fase inicial da aquisição da escrita, usada como recursos de coesão e progressão do texto, pois, segundo Marcuschi (1997), "*a repetição é uma estratégia de formulação textual...*"

b) Estratégia (2) - Anáfora pronominal<sup>2</sup>

*A cigarra ficava só cantando. Ela ficou no frio.* (G1 - 30/06/04)

No exemplo anterior, o pronome *ela* retoma o referente introdutor *A cigarra*, estabelecendo retomada correferencial. Já a elipse (pronome nulo ou anáfora zero - Ø) pode ter, também, função referencial. Por este motivo foi acrescentada na estratégia (2). A elipse é a omissão do pronome, recuperável no texto, como no exemplo abaixo:

*(...) a cigarra ficou com frio e pediu comida e abrigo para elas. Ø falaram que não (...)* (G1 - 30/06/04)

c) Estratégia (3) - Anáfora nominal

*E o leão soltou e falou:*  
*– Muito obrigad (...) O rato ajudou o Simão e o dois ficaram amigos.* (G1- 20/11/03)

<sup>1</sup>Todos os textos da pesquisa estão de forma integral nos anexos.

<sup>2</sup>Neste estudo serão analisados apenas os pronomes em terceira pessoa.

O referente introdutor *leão* é retomado por *o Simão*. Nesta estratégia o elemento anafórico pode se mostrar apenas como novo nome ou novo nome acrescido de determinantes e modificadores também novos. Esses acréscimos formais podem ser fundamentais na identificação referencial, considerando que devido a eles, em geral, ocorrem refocalização, aspectualidade e reavaliação do referente. Essa estratégia torna-se relevante na progressão referencial de um único referente pelo fato de ativar novos aspectos do referente, sob novo ponto de vista (com avaliação positiva ou negativa).

d) Estratégia (4) - Descrição definida

(...) o ratinho que estava prezo na sua pata. O pequenino falou:(...) (G2 - 29/06/03)

Nesse exemplo, o referente introdutor *o ratinho* é retomado por um determinante (artigo definido) *o* + modificador (adjetivo) *pequenino*, recategorizando o referente introdutor. O uso de um sintagma nominal na posição de elemento anafórico reativa um referente já conhecido, refocalizando-o a partir de novos aspectos. Essa estratégia implica recategorização do referente, conforme observam Marcuschi e Koch (2002, p.41): as *descrições definidas* caracterizam-se por "operar uma seleção entre as diversas propriedades de um referente – reais, contextualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor – daquela que, em dada situação de interação, são relevantes para seus propósitos".

Ao usar a descrição definida, G2 enfatizou ao leitor determinados aspectos e propriedades do referente, os quais considerou relevante no texto. Desse modo, a descrição definida não é apenas uma estratégia para retomar o referente, mas também para aspectualizar, refocalizar e reavaliá-lo para recategorizá-lo.

e) Estratégia (5) - Hiponímia - Hiperonímia

(...) viu uma galinha e resolveu transformar a ave em um bule. (G2 - 20/11/03)

No exemplo acima, o referente introdutor *uma galinha* mantém com o elemento anafórico *a ave* uma relação parte-todo; portanto, tem-se o hipônimo. Já no exemplo abaixo, o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo-parte; logo, tem-se o hiperônimo.

*(...) aves que voam pelo nosso país. Vou ditar algumas nomes de espécies: corió, sabiá, canário. (G2 –19/10/04)*

Há uma relação todo-parte quando o referente introdutor *aves* (todo) estabelece relação com *corió, sabiá e canário, etc.*(parte), pois *corió, sabiá e canário* são espécies de *aves*.

#### f) Estratégia (6) - Relações indiretas

*O jogo da memória*

*Eu, G2 e Lucimara jogamos o jogo da memória. É assim: coloca pecinhas viradas para baixo. Cada jogador vira duas figuras, se for diferente vira de novo e se for igual marca ponto. Eu fiz 20 pontos, G2 fez 10 e a Lucimara fez 2 pontos. (G1 - 05/04/04)*

No exemplo acima, tem-se o uso da estratégia (6) – relações indiretas baseadas em relações léxico-estereotípicas, pois se há *jogo da memória*, implicitamente sabe-se que haverá *jogadores*, neste caso, as participantes do jogo (*Eu, G2, Lucimara*).

Ao tratar das relações indiretas, Marcuschi (2001a, p.242) observa que "o movimento de um pólo a outro equivale à integração de conhecimentos por processos cognitivos diversos, destacando-se a inferenciação". A inferenciação é um processo de ordem cognitiva e deve ser levada em conta nesta estratégia, pois as relações indiretas conceituais são um tipo de anáfora armazenadas cognitivamente, voltando para o *continuum anafórico* projetando no texto relações referenciais que podem ser de ordem semântica (lexical), conceitual (cognitivo) ou processual/ inferencial (textual) podendo haver um imbricamento de conhecimentos léxico-

estereotípicos com conhecimentos cognitivo-conceituais e discursivo de acordo com cada particularidade.

No texto não está explícito se todos os jogadores (*Eu, G2, Lucimara*) viram as peças para baixo, ou é um jogador de cada vez que vira duas peças, o leitor (implicitamente) que conhece as regras do jogo, saberá que cada jogador tem a sua vez de virá-las. Há também relação indireta baseada em uma relação de mereologia (são conjuntos, em geral, de elementos não humanos que mantêm uma relação de parte-todo) no exemplo *duas figuras – parte e pecinhas – todo*.

Outros conceitos que estão no quadro 1 e que devem ser lembrados aqui são os de correferência, recategorização e o de co-significação, pois são processos integrantes da progressão referencial. Para tanto, emprestarei os conceitos de Marcuschi (1998a, p.6-7):

- Correferência: remissão que retoma o referente como sendo o mesmo já introduzido; dá-se, no geral, com retomadas por repetição, sinônimo ou designações alternativas para o mesmo referente.
- Recategorização: remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação. Essa remissão pode ou não se caracterizar como uma retomada (parcial, total ou similar). Uma característica de todas as remissões referenciais que envolvem recategorização é a não-co-significatividade;
- Co-significação: a relação de co-significatividade se dá como uma relação léxico-semântica dos elementos linguísticos que constituem as relações anafóricas.

Outras categorias do quadro 1 que não são recorrentes nos dados da pesquisa, e que eventualmente apareçam nos textos, serão analisados no decorrer do trabalho. Na seqüência, apresento a reescrita como atividade de linguagem.

### 1.3 A REESCRITA COMO ATIVIDADE DE LINGUAGEM

Nesta seção, apresento algumas considerações teóricas a respeito da prática de produção de textos escritos, diferenciando os processos de refacção e reestruturação. Em seguida, apresento a reescrita como uma atividade de linguagem na qual o aprendiz refaz a produção de diferentes gêneros textuais, de modo

autônomo (processo denominado refacção) ou com a interferência do interlocutor (reestruturação).

Nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.77) a refacção/reestruturação são consideradas como atividades que são realizadas ao mesmo tempo, sem distingui-las:

A refacção parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre um produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Assim, a refacção conforme definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais pressupõe que esta atividade seja mediada pelo professor como ponto de partida para trabalhar tanto aspectos relacionados às características estruturais do texto como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno ao domínio da modalidade escrita da língua. É importante esclarecer os conceitos de refacção, reelaboração e reestruturação, pois observa-se que em muitos estudos lingüísticos que envolvem o trabalho da reescrita textual, estes conceitos aparecem sem distinção. Para diferenciá-los, busco subsídios teóricos nos estudos lingüísticos de Abaurre, Fiad e Sabinson (1997).

Abaurre, Fiad e Sabinson (1997) têm concebido a refacção como atividade que o aprendiz faz sobre a linguagem para *consertar* letras, ortografia ou até alterar parágrafos internos, sem a interferência de um interlocutor. O aprendiz deixa no texto marcas visíveis (indícios) de riscos, apagamentos, acréscimos ou exclusão de letras ou palavras resultantes de uma leitura que faz do seu texto refletindo sobre a linguagem, e segundo critérios internos, julga a escrita como "errada", reescrevendo por cima ou do lado da letra ou palavra o que crê como certo. Já na reestruturação, como propõe Fiad, Abaurre e Sabinson (1997), tal procedimento ocorre quando o sujeito produz ou reescreve um texto com a ajuda de um interlocutor.

A reescrita quando feita de forma autônoma é considerada uma atividade epilingüística, pois detectam-se dados em que o aprendiz trabalha com a linguagem, como observam Abaurre, Fiad e Sabinson (1997, p.69):

As marcas de reelaboração permitem acompanhar importantes operações das quais são agentes os próprios aprendizes de escrita, ao longo do processo de aquisição. Nos episódios de refacção as marcas de supressão, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas, são dados que indiciam as operações epilingüísticas que o sujeito realiza durante a produção textual.

Já a reestruturação é a atividade de reescrita em que é feito o trabalho com a estrutura do texto com a ajuda da interferência do interlocutor.

Na reestruturação, o percurso epilingüístico é diferente do processo de refacção, pois na reestruturação, o outro (interlocutor-adulto experiente) é que orienta o aprendiz a refazer o percurso lingüístico.

Portanto, as diferentes versões de um texto, sejam elas produzidas por processos de refacção (autônoma) ou com mudanças decorrentes da interferência do interlocutor (reestruturação), evidenciam o envolvimento do autor no trabalho com a escrita. Fiad (1990, p.1), a partir dos estudos de Debove (1987, p.106), diz que:

o texto rasurado, é para o lingüista, um documento importante, pois nele há a passagem do pensamento para a linguagem. Desse ponto de vista, todo o texto rasurado se orienta para a versão final, não importa qual o documento, desde uma nota de serviço até uma carta de amor; é precioso para avaliar a atividade de codificação.

Tomando a reescrita como uma atividade de linguagem, pode-se dizer que há ações que o aprendiz faz com a linguagem e ações que faz sobre a linguagem. Neste processo de produção de escrita pode-se afirmar que há uma ação de linguagem.

Geraldi (1991, p.20) distingue essas ações como "atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas". A atividade epilingüística é caracterizada por Geraldi como:

operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, que estão sempre presentes nas atividade verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de aquisição da linguagem quanto nos processos de reconstrução da linguagem (GERALDI, 1991, p.24).

Considera-se como atividade metalingüística aquela que se relaciona à análise e reflexão da sistematização dos conhecimentos lingüísticos. Finalmente, as operações lingüísticas, segundo Fiad (1990, p.2), podem ser consideradas como os processos de substituição, adição, supressão e deslocamento.

A substituição consiste na troca de um termo por outro no interior de um período ou parágrafo com a finalidade de evitar as excessivas repetições. Pode ser troca de expressões ou sentenças. A adição caracteriza-se pelo acréscimo de novos elementos no interior do período; a supressão é a eliminação de um ou mais termos do texto; e, por fim, o deslocamento consiste na alteração da ordem das palavras no período ou de parágrafos.

Ao mesmo tempo em que ocorre a atividade epilingüística, ocorrem as operações lingüísticas e metalingüísticas. Estas operações se entrecruzam e se concretizam nas ações lingüísticas, isto é, na produção de texto.

Assim, quando o aprendiz está articulando estas operações no texto, ele, de forma autônoma, ou com a interferência do interlocutor está fazendo uso, também, dos elementos anafóricos, construindo o texto.

Por considerar todos esses pressupostos teóricos importantes para esta pesquisa, a atividade de reescrita não pode ser usada apenas para "corrigir ou dizer o que está errado no texto". Ela é usada como atividade na qual o aprendiz aprende a agir lingüisticamente em situações de escrita. Neste trabalho, foi usada como estratégia para analisar como os aprendizes interiorizam os diferentes tipos de anáforas. Os rascunhos oferecem pistas para aprender interessantes informações sobre as operações lingüísticas utilizadas pelos aprendizes em suas produções textuais nas várias versões que realizam.

Por isso, o processamento das redes anafóricas em um texto é realizado por aprendizes em ação, ou seja, requer que o aprendiz utilize uma operação cognitiva no momento em que está produzindo um texto. Isto implica, por parte do aprendiz, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece, quando produz tanto de forma autônoma como com a ajuda de um interlocutor.

A análise ou interpretação de um elemento anafórico consiste não em localizar um segmento lingüístico no texto, mas sim em estabelecer uma ligação com um tipo de informação que se encontra na memória e que é reconstruído de maneira significativa para o aprendiz no ato em que está escrevendo ou reescrevendo o texto.

Na seqüência, na seção 1.4, apresento uma exposição sobre gêneros textuais buscando subsídios teóricos nos estudos de Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (1999).

#### 1.4 GÊNEROS TEXTUAIS

Como o objetivo desta pesquisa é analisar como ocorre o uso das anáforas em diferentes gêneros textuais, busco subsídios teóricos nos estudos de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1999) e Schneuwly (1994) para fazer uma breve exposição sobre gêneros textuais. A noção de gêneros textuais tal como propõem estes autores, privilegia a interação, reconhece tipos diferentes de textos com diferentes formas de textualização.

Schneuwly (1999, p.12) compreende o gênero como:

instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – que deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação; (...) por outro lado, uma situação pode ser concebida, conhecida como uma situação de linguagem de um certo tipo, somente na medida em que um gênero está disponível. Desta forma, os gêneros prefiguram as ações de linguagem ou, ainda o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre a ação discursiva com diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto e cuja forma e possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento comunicativo; tratamento lingüístico.

Os gêneros textuais são instrumentos mediadores da linguagem, objetos socialmente elaborados, frutos de experiências de gerações precedentes pelos quais se transmitem e se ampliam as experiências possíveis; determinam o comportamento, guiam, afinam e diferenciam as ações pelas quais o aprendiz é levado a agir. Como instrumento, o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade.

Ao mesmo tempo em que o aprendiz se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização.

Fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente.

Assim, o sujeito, dentro de um conjunto de possibilidades, não copia formatos já existentes, mas constitui um texto original, novo, que preserva características das matrizes internalizadas na interação social.

Referindo-se às pesquisas sobre texto e discurso, elas têm mostrado concepções e classificações de textos e discurso variadas, com base em múltiplos critérios, que nos fazem ver a diversidade de textos existente numa sociedade. Bronckart (1999) usa a metáfora da *arquitetura interna* do texto para explicar sua organização em diferentes níveis, que seria semelhante à de um *folhado*, formado por três camadas que se sobrepõem, mas que estão em interação contínua: a da infra-estrutura textual, a dos mecanismos de textualização e a dos mecanismos enunciativos. Cada tipo de gênero caracteriza-se por um conjunto de unidades lingüísticas típicas, o que permite sua distinção em quatro tipos: interativo, teórico, relato interativo e narração.

Schneuwly e Dolz (1999) explicam que todo gênero se define por três dimensões essenciais: os conteúdos, a estrutura e configurações específicas nas práticas de linguagem. As práticas de linguagem implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento de linguagem. Quanto à noção de capacidade de linguagem, Bronckart (1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação. Para os autores, o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui, sempre, parcialmente, um mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias para que os aprendizes possam se apropriar deles.

A aprendizagem da linguagem se dá no espaço entre a prática e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, podem, assim, ser considerados instrumentos que fornecem suporte para as atividades, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. Entre as decisões que os aprendizes tomam durante o processo de construção do texto, Bronckart (1993) aponta: 1) elaboração do mundo discursivo, ou seja, escolha de um modo de apresentação do conteúdo referencial (ex.: expor ou recontar). 2) adoção de uma forma de seqüencialidade ou organização linear (ex.: narração ou argumentação). 3) opção por implicar ou não os parâmetros da situação no texto (ex.: citar ou não o destinatário).

Os conceitos como tipo/gênero textuais que às vezes se sobrepõem, às vezes se diferenciam. Marcuschi (2003, p.22) aponta que é fundamental em todo o trabalho com a produção de texto a distinção entre estas duas noções. Segundo ele:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência estrutural de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Usamos a expressão gênero textual para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Os gêneros textuais são formas relativamente estáveis e nem sempre é possível submeter um texto a uma classificação única, pois há uma variedade de possibilidades de produção de gêneros, por isso, Schneuwly e Dolz (1999) agruparam-os a partir de três critérios: 1) domínios sociais de comunicação (correspondem às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade); 2) capacidades de linguagem dominantes (retomam, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamento e currículos); 3) exemplos de gêneros orais e escritos (sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados).

Mas é preciso considerar que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2000) apresentam os agrupamentos do gêneros textuais de forma didática e de maneira provisória, pois não é possível classificar um gênero de maneira absoluta. Desta forma, os gêneros foram agrupados em função dos três critérios citados acima, e que, segundo os autores, "a originalidade da estratégia não reside nos agrupamentos propostos, que, ao contrário, são semelhantes a muitos outros, mas antes de tudo no fato de trabalharmos a nível dos gêneros e na tentativa de definirmos as capacidades de linguagem globais em relações às tipologias existentes".

O quadro 3 apresenta o agrupamento de gêneros levando em conta os três critérios, conforme apontam os autores acima citados:

QUADRO 3 - ASPECTOS TIPOLOGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Liberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo Entrevista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

FONTE: Dolz, Noverraz e Schuneuwly (2000)

Portanto, tais decisões, articuladas com o objetivo, o tipo de leitor e o conteúdo vão configurar os tipos textuais, os quais se constituem em gênero. A partir deste quadro, foram selecionados alguns gêneros textuais de acordo com as capacidades de linguagem implicadas – narrar, relatar, argumentar, expor e descrever

ações para analisar como as aprendizes gêmeas, com nível escolar diferenciado, utilizam as anáforas em produções de forma autônoma e com ajuda do interlocutor.

No próximo capítulo, apresento um breve perfil dos sujeitos da pesquisa e a amostra dos dados.

## 2 METODOLOGIA

No capítulo 2 apresenta-se a metodologia usada para análise dos dados deste trabalho. O capítulo está dividido em duas seções: na primeira faz-se uma exposição de breve perfil dos sujeitos da pesquisa e na segunda seção trata-se dos procedimentos metodológicos a serem utilizados neste trabalho.

### 2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: G1 E G2

No senso comum há uma suposta avaliação igual para gêmeos idênticos. Gêmeos monozigóticos não são idênticos no sentido de serem réplicas um do outro. Eles são indivíduos inteiramente distintos que compartilham um vínculo forte e têm muito em comum. Os gêmeos idênticos resultam da divisão de um único óvulo, o que determina carga genética idêntica, ficando visível em algumas características físicas.

Grande parte dos estudos que tentam contribuir para o contexto do desenvolvimento de gêmeos é feita não pela comunidade de "pesquisa de gêmeos", mas por psicólogos, pediatras e assistentes sociais que buscam respostas para as questões intrigantes feitas pelas famílias de gêmeos – questões sobre cuidados práticos, relacionamento, vida escolar e maneiras pelas quais os pais podem ajudar os filhos a se desenvolverem como indivíduos.

Nos estudos lingüísticos há poucos trabalhos com análise de dados de aprendizes gêmeos idênticos e os que estão na Literatura Lingüística ou apresentam estudos de casos em relação a problemas relacionados com a articulação (fonológico), como é o caso de Lúria e Yudovich (1985), que estudaram os casos de atraso do desenvolvimento verbal em gêmeos, ou são voltados para pesquisa com dados de aquisição da linguagem oral, como é o estudo de Perroni (1992). Na análise que vem fazendo dos dados de aquisição da linguagem oral de seus sujeitos, essa

pesquisadora vem demonstrando a necessidade de postular diferentes rotas de aquisição para explicar o seu desenvolvimento lingüístico.

Segundo ela, a hipótese mais interessante a fazer, no caso, é a de que por trás desse desenvolvimento diferenciado estaria a singularidade de cada sujeito, a sua maneira particular de interagir com a linguagem e seus interlocutores.

A aquisição da escrita é um momento particular de manifestação da singularidade das aprendizes, e, para observar estas singularidades, foi feito um acompanhamento longitudinal com as gêmeas: J.N. e G.N. (10 anos). J.N. está sendo identificada como G1 (G - gêmea e 1 porque nasceu primeiro) e G.N. será identificada como G2 (G - gêmea e 2 porque nasceu depois). Ambas estudam, no período da tarde, em uma escola pública da região metropolitana de Curitiba. Pertencem a uma família de classe média, cujo pai é caminhoneiro e a mãe trabalha nos serviços gerais da escola onde as aprendizes estudam. Elas têm mais duas irmãs, uma com 25 anos e a outra com 23, professoras. Como estas também estudavam à noite, não dispunham de tempo para orientar as gêmeas no processo de aprendizagem. Seus pais e suas irmãs trabalham o dia todo, por este motivo, as gêmeas freqüentam uma instituição da prefeitura – Projeto Nossas Meninas, no período da manhã. Nessa instituição, as gêmeas não são separadas por turmas, realizando as atividades juntas.

O desenvolvimento das gêmeas foi normal na primeira infância, mas há nelas diferenças significativas no comportamento. Personalidades individuais e interesses bem distintos estão presentes no relacionamento entre elas. G1 é repetente há dois anos da primeira série e apesar disso é a mais extrovertida, agitada, egocêntrica. G2 está na terceira série, apresenta, segundo a escola, uma boa aprendizagem, e ao contrário de G1, é mais tímida e calma.

No segundo ano de repetência, a escola encaminhou G1 para fazer uma avaliação com uma psicóloga. Segundo o parecer da psicóloga, durante o processo avaliativo, G1 mostrou-se tímida, porém estabelecendo posteriormente um bom vínculo de relacionamento. De acordo com os resultados dos testes realizados, a testagem

formal que avalia o nível mental, demonstrou, no momento, idade mental na média, porém no limite inferior ao esperado para sua idade cronológica. Conforme os relatórios de acompanhamento, G1 demonstrou déficit de atenção, impulsividade e insegurança, portanto, segundo a psicóloga, problemas emocionais estavam interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Após análise desses resultados, G1 foi encaminhada para receber atendimento em Sala de Recursos (classe especial para alunos com dificuldades de aprendizado) uma vez por semana e apoio pedagógico duas vezes por semana, pois os testes neurológicos não apontaram nenhuma anormalidade.

O acompanhamento longitudinal começou no final do ano de 2002, quando a mãe de G1 (8 anos), preocupada com suas dificuldades de aprendizado, procurou-me para dar aulas de reforço escolar, pois ela já havia reprovado a primeira série pela segunda vez, sem apresentar progressos significativos na escrita e na leitura, enquanto G2 apresentava, segundo a escola, um desenvolvimento normal e já cursava a terceira série. Devido às dificuldades de aprendizado de uma delas, existe uma comparação entre as duas pelo fato de estarem em séries diferentes, sendo rotulada como mais "atrasada", tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar.

. Para ilustrar o que considera a escola "atraso escolar", tomo como exemplo os textos do primeiro encontro, quando solicitei para que respondessem à seguinte pergunta: "Você gosta de ter irmã gêmea?"

Texto da G1 – 10/03/03

*Não porque ela pega as coisa dagete.*<sup>3</sup>

Texto de G2 - 10/03/03

*Eu tenho uma irmã. Nós somos gêmeas. Eu gosto de ter irmã gêmea. Nós brigamos, mas é legal ser gêmeas porque brincamos passeamos juntas.*

---

<sup>3</sup>"Não porque ela pega as coisas da gente."

Com esses conhecimentos sobre as gêmeas, e considerando o fato de elas terem as mesmas variáveis ambientais (escola, família, social), passarei a investigar as hipóteses de que, apesar de serem gêmeas idênticas, cada aprendiz é diferente; a apropriação dos conhecimentos é um processo individual e o uso das estratégias anafóricas depende de outros fatores como sua experiência e domínio da linguagem escrita, série em que estudam (G1 está na primeira série e G2 está na terceira série), conhecimento dos gêneros textuais, entre outros fatores.

Com essas informações, com a autorização da direção da escola em que as gêmeas estudam e da professora, iniciei o trabalho de acompanhamento individual com G1. No início do ano letivo de 2003 comecei meu trabalho de coleta de dados, indo uma vez a cada quinze dias na escola, para fazer atividades de produção textual com sua respectiva reescrita. Em sala de aula, G1 era uma aluna isolada dos demais alunos porque como não acompanhava a turma, ficava conversando e andando pela sala, sem realizar as tarefas escolares. Por isso, as atividades de produção textual e reescrita, no primeiro semestre de 2003, foram realizadas em sala separada da turma, apenas com ela.

Explicito na seção seguinte os procedimentos metodológicos usados para análise de dados desta pesquisa.

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa são resultados da articulação das reflexões do capítulo 1 sobre a concepção de linguagem com o acréscimo do suporte teórico da lingüística textual, considerando uma abordagem sociointeracionista da linguagem, que concebe o texto como uma ação discursiva, processo em que estão implicados o aprendiz e o interlocutor. Dessa ação resulta a produção de textos de diferentes gêneros que são tomados como atividades para verificar como ocorre o uso de diferentes tipos de anáforas, de acordo com o quadro

de uso de estratégias de redes anafóricas sugeridas por Marcuschi e Koch (2002, p.51), citado no capítulo 1.

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade de produção e reescrita de textos é entendida no sentido desenvolvido por Leontiev, ancorada em três dimensões: *o motivo* (aquilo que motiva o aprendiz a agir), *a ação* (visando a um objetivo) e *as operações* (que permitem atender a esse objetivo, considerando o uso social da escrita), levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção de texto (objetivo, gênero, tipo de leitor e o conteúdo).

O trabalho com os gêneros textuais está baseado nos estudos de Schneuwly e Dolz (1999). Segundo estes autores, os gêneros textuais podem e devem ser ensinados sistematicamente por meio de uma "seqüência didática", considerando a interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática. Estas estratégias de ensino buscam confrontar os aprendizes com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Por isso, nesta pesquisa, os aprendizes e o interlocutor têm uma participação ativa no processo da apropriação da escrita, uma vez que, segundo Bronckart (1996), a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do aprendiz com seu meio e da utilização da linguagem. Com isso, as intervenções desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto.

A participação do outro (interlocutora/pesquisadora) como mediador do desenvolvimento das ações proporciona oportunidade de internalização do conhecimento. A interação, constitutiva dos processos da passagem do social para o individual e vice-versa, exige participação mútua.

O *corpus* dessa pesquisa é constituído no total de 128 textos: 66 produções textuais (35 de G1 e 31 de G2) e 62 textos reescritos (35 de G1 e 27 de G2), tendo em vista as estratégias anafóricas do quadro de Koch e Marcuschi (2002). Os dados

foram coletados durante dois anos em contexto escolar e atendimento individual fora da escola, mediante um acompanhamento longitudinal (2003-2004). Toda a coleta de dados é de minha inteira responsabilidade, não tendo havido outro interlocutor leitor que tenha participado do processo.

Desse conjunto de textos produzidos e suas respectivas reescritas coletados, foi selecionada uma amostra por semestre, de acordo com os seguintes critérios:

1. Atividades com diferentes gêneros textuais em situações contextualizadas de uso da linguagem, considerando o tema, a estrutura, as especificidades discursivas e o estilo de cada gênero a ser produzido.
2. Ordem cronológica para verificar, comparar os progressos e as dificuldades dos aprendizes no decorrer desta pesquisa. Todos os textos com as respectivas reescritas estão em anexo, seguindo a ordem cronológica em que foram produzidos.
3. Subsídios (fornecidos pela interlocutora/pesquisadora) que possibilitem ao aprendiz condições para realizar a atividade de reescrita, respeitando sua decisão de realizar ou não o trabalho com a reestruturação. Na atividade de produção de texto, de forma autônoma, não houve interferência do interlocutor e as sessões de reescrita foram realizadas em seguida da primeira versão.

A seguir, apresento como foi realizada a coleta de dados.

### 2.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

O *corpus* desta pesquisa foi constituído de um total de 128 textos (66 produzidos por G1 e 62 produzidos por G2), coletados no ano de 2003, no processo escolar (fora de sala de aula, apenas com a pesquisadora), e no ano de 2004, com acompanhamento individual, fora do ambiente escolar (casa da pesquisadora).

A coleta de dados foi realizada por semestre e as sessões de produção com a respectiva reescrita textual aconteceram de duas maneiras: separadas e juntas

para verificar se os textos apresentariam diferenças. No primeiro semestre do ano de 2003, as sessões foram individuais, apenas com a G1, no ambiente escolar (fora da sala de aula), conforme as orientações da psicóloga. Ela sugeriu que fosse realizado um trabalho apenas com G1, com atividades em que relatasse fatos vivenciados ou presenciados por ela, incentivando-a a escrever sobre si mesma, pois tinha sido observado durante as avaliações psicológicas que o estado emocional, ou seja, a auto-estima de G1 estava comprometida. Os fatores que interferiram no desenvolvimento da aquisição da escrita teriam sido a reprovação pela segunda vez na primeira série e as comparações feitas entre ela e sua irmã gêmea. Porém, a sugestão da psicóloga não foi acatada porque para os objetivos desta pesquisa eram fundamentais atividades com diferentes gêneros textuais.

No segundo semestre do ano de 2003, as sessões de reescrita foram realizadas junto com G2. No início, G2 não aceitava participar das atividades com a irmã porque achava que o aluno que fosse para aula de "reforço" (nome dado pela escola para o atendimento individual) era aluno que tinha dificuldades na aprendizagem, e este não era o caso dela. Aos poucos foi aceitando participar das atividades, pois foi criado um vínculo entre G1, G2 e a interlocutora/pesquisadora.

No ano de 2004, a coleta de dados foi realizada fora do ambiente escolar, na casa da interlocutora, para não atrapalhar as atividades desenvolvidas na escola, pois as gêmeas estavam em séries diferentes (G1 estava na segunda série e G2 na quarta). Por isso, nesse ano, as sessões de reescrita foram feitas da seguinte maneira: no primeiro semestre, as atividades foram realizadas num mesmo ambiente, com as mesmas orientações para ambas. No segundo semestre, houve a necessidade de separá-las de ambiente porque enquanto era feito o trabalho de reescrita com G2, G1 não havia terminado a produção de texto, pois dependia da ajuda da interlocutora ou de G2 para escrevê-lo, o que poderia comprometer a coleta de dados.

Antes de apresentar cada texto, farei uma explicação sobre os procedimentos e as orientações de cada atividade de produção e reescrita. Em seguida, será feita a apresentação da produção e reescrita do texto, primeiro de G1 depois de G2 e, na

seqüência, a descrição das estratégias usadas no processo de produção e reestruturação do texto.

O processo de análise dos textos será baseado especificamente nas ocorrências das estratégias anafóricas do quadro II, resultantes da modificação do quadro I, de Marcuschi e Koch (2002), adotando a seguinte organização:

- Apresentação dos textos produzidos obedecendo à seguinte ordem: primeiro a produção de texto e em seguida sua reescrita de G1 e logo em seguida de G2.
- Palavras em negrito indicam as estratégias anafóricas que a aprendiz usou na produção ou reescrita do texto; o colchetes [ ] indica o número de ocorrências no texto e palavras sublinhadas indicam fatos lingüísticos que serão analisados no decorrer da descrição dos dados.
- Identificação da linha da ocorrência das estratégias utilizadas pelas aprendizes, por meio de números na vertical do texto.

Para delimitar a pesquisa ao seu objetivo – analisar como ocorre o uso das anáforas em produções textuais de aprendizes em fase de aquisição da escrita – não serão analisados outros fatos peculiares a este processo. No entanto, como se trata de olhar sobre a reestruturação, algumas refacções da escrita (não das estratégias anafóricas) serão destacadas para salientar as hipóteses que os aprendizes realizam no processo de produção ou reescrita. Foi sugerido, como estratégia, que as aprendizes não usassem a borracha no momento da produção dos textos justamente para que pudesse se tornar visível o processo de refacção.

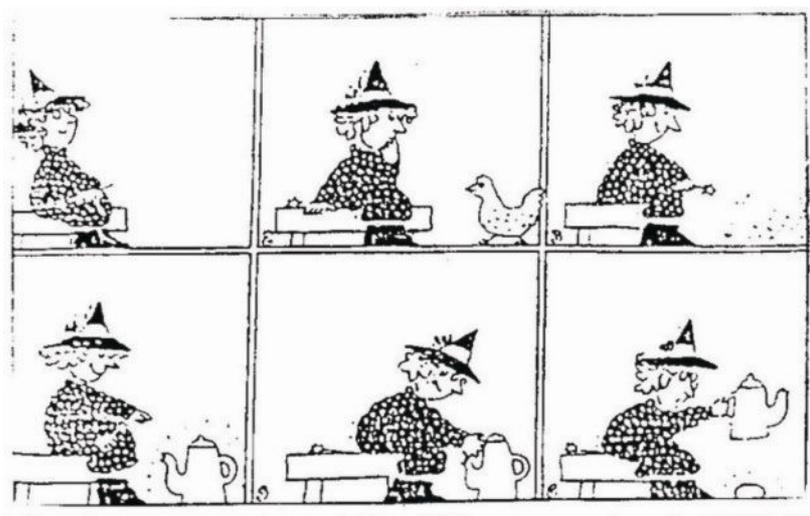
Apresento a seguir o quadro das atividades realizadas por G1 e G2 que serão analisadas no próximo capítulo.

QUADRO 4 - RELAÇÃO DA ATIVIDADES REALIZADAS - 2003-2004

CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	GÊNERO	QUEM, COMO E ONDE FOI REALIZADA A ATIVIDADE
RELATAR	Relato Relato Relato Relato	G1 - individual - escola G1 - individual - escola G1 - individual - escola G1 e G2 - juntas - casa
EXPOR	Carta	G1 e G2 - juntas - escola
NARRAR	Histórias em quadrinhos Fábula Caso	G1 e G2 - juntas - escola G1 e G2 - juntas - escola G1 e G2 - separadas - casa
ARGUMENTAR	TEXTO DE OPINIÃO	G1 E G2 - SEPARADAS - CASA
DESCREVER	Regra do jogo Descrição (objeto/animal) Receita	G1 e G2 - juntas - casa G1 e G2 - separadas - casa G1 e G2 - separadas - casa
POÉTICO	POESIA	G1 E G2 - JUNTAS - CASA

FONTE: Quadro adaptado e modificado pela pesquisadora a partir do quadro apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2000)

Mostra-se, agora, um exemplo de análise de dado, com um texto de G1. Foi apresentada a seqüência dos quadrinhos de Furnari (1992). Essa atividade consistiu em narrar e produzir texto acompanhando a seqüência da história em quadrinhos.



Texto - [G1-2 – série – no mesmo ambiente de G2 – casa –16/06/04]

- 1 **A bucinha[1]**
- 2 **Uma bucinha[2]** setava sucegada quando viu[3] uma galinha[4] e ficou
- 3 [5] pesado e trefomo[6] nei um bule e pegou[7] e viu[8] um ovo e ovo éra da
- 4 da galinha[9].

Reescrita - 16/06/04

1. **A bruxinha[1]**
- 2 **Uma bruxinha[2]** estava sentada no banco vi viu[3] uma galinha[4] e
- 3 resolveu[5] transformar a ave[6] em um bule.
- 4 Ela[7] pegou o bule para tonar chá e viu um ovo que era do animal.[8]

Os dados acima permitem observar que G1 produziu a narrativa com apoio na imagem visual da seqüência dos quadinhos utilizando as seguintes estratégias:

*A bucinha* [1] - introdução do referente.

*Uma bucinha* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

*viu* [3] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*uma galinha* [4] - introdução de um novo referente.

*ficou* [5] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*tréfomo* [6] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*pego* [7] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*viu* [8] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*da galinha* [9] - retoma [4] pela estratégia nominal (repetição)

Observa-se que o processo anafórico é interrompido no decorrer da narrativa porque a bruxinha transforma a galinha em um objeto – *um bule*. As mudanças de estratégias ocorreram na atividade de reescrita com a ajuda da interferência da interlocutora, pois orientava a G1 a eliminar repetições e acrescentar outras anáforas.

As estratégias anafóricas utilizadas na reescrita foram as seguintes:

*A bruxinha* [1] - introdução do referente.

*Uma bruxinha* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

*viu* [3] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*uma galinha* [4] - introdução de um novo referente.

*resolveu* [5] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*a ave* [6] - retoma [4] pela estratégia hiponímia-hiperonímia.

*Ela* [7] - retoma [1] pela estratégia pronominal.

*do animal* [8] - retoma [6] pela estratégia nominal.

Ao mesmo tempo em que a aprendiz faz tentativas de apropriação do uso dessas estratégias pela atividade de reescrita, apropria-se também, com a interferência da interlocutora, dos seus esquemas de utilização. Calkins (1989), em seu trabalho

com a revisão de textos, considera a atividade de reescrita como um procedimento fundamental na construção da competência textual. Segundo ela, a partir das interações realizadas entre adulto – criança, o aprendiz aprende a revisitar seus primeiros pensamentos, a refletir sobre sua escrita.

Na seqüência, no capítulo três, apresento dados, agrupando-os por gêneros conforme o quadro proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2000).

### 3 OS DADOS

Este terceiro capítulo está dedicado à amostra dos dados da pesquisa que aparecem subdivididos em seis seções, conforme os gêneros textuais escritos e capacidades de linguagem dominantes (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever e produções de textos poéticos). Para encerrar o capítulo, têm-se apresentando um quadro comparativo do as considerações sobre os dados lingüísticos, acompanhados dos respectivos quadros com o número de ocorrências de cada estratégia.

#### 3.1 OS RELATOS

Como já foi mencionado no capítulo anterior, no primeiro semestre de 2003, os episódios de produções de textos e suas respectivas reescritas foram feitos apenas com G1, privilegiando situações em que G1 escrevesse fatos vivenciados por ela. Então foram priorizados os textos do gênero relato, o qual, por definição, segundo Perroni (1992, p.76), "é um discurso de ação que tem um compromisso com o real e não com um enredo fixo".

Contemplando a teoria sociointeracionista e abandonando as concepções tradicionais de ensino, as propostas de produções textuais estão voltadas para as práticas de uso de linguagem privilegiando situações efetivas de interlocução: a aprendiz tem o que dizer, para quem dizer (interlocutora/pesquisadora), para que dizer (a finalidade do texto) e como dizer (as características específicas do gênero).

Foram selecionados quatro relatos para análise de dados deste gênero (os três primeiros produzidos apenas com G1 na escola, fora da turma, e o último produzido junto com G1 e G2 na casa da investigadora).

Para estabelecer um vínculo com G1, no primeiro encontro (apenas com ela, fora da sala de aula), solicitei para que ela escrevesse um texto contando um pouco sobre sua vida, pois, segundo Bruner e Weisser (1995, p.149), o ato da elaboração da autobiografia "é um relato de vida transforma a vida em texto, por

mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualidade que podemos conhecer a vida de alguém". Assim, para que este trabalho fosse realizado, foi organizado da seguinte maneira. Primeiro fazia perguntas e ela foi orientada para que, ao invés de falar, respondesse escrevendo. As perguntas foram as seguintes: Quem é você? Quantos anos tem? Estuda em que série? Quem é a sua professora? Quem são seus pais? Quem são suas irmãs? O que você mais gosta de fazer na escola?

Texto 1 - [G1 –1 série – individual – escola – 18/03/03]

1. Eu sou a G1 Oteinho 8 nemo Oetou ma 1 sere. a mimqo pofesora rozeli.
2. Meo pors Maleme jorge. Minha gens G2 e Jaziel e Gizele.
3. Eu goto de e tuda etuda matamtica.

Reescrita - 18/03/03

1. Minha vida
2. Eu sou G[1], O tenho 8 anos. O estou na 1 seire série a A minha pó professora é
3. Roseli.
4. Meus pais Marleme Marlene e Jr Jorge Minhas irms irmas são G2 E, Jaziel e
- 5 Gisele
- 6 Eu gota gato goi gasto gosto de es tudar estudar matemática.
- 7 **G1[2]**

Percebe-se que G1 produziu respostas coerentes porque foi uma atividade orientada, pois as perguntas estavam relacionadas com conhecimentos internalizados (nome dos pais, irmãs, professora) e fez uso das formas pronominais e elipses em primeira pessoa.

As alterações realizadas do texto original para o texto reescrito foram orientadas pela interlocutora/pesquisadora em parceria com G1. Por exemplo, a interlocutora dava um comando para que ela lesse o texto apontando pistas para a atividade de reescrita, quando necessário, e quando ela não entendia pedia ajuda.

Na atividade de reescrita, G1 reconstrói a mesma cadeia anafórica do texto original acrescentando apenas uma estratégia: G1 [2] – retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

Pôde ser observado que uma das garantias de entendimento do texto é que o interlocutor estava presente na hora de reescrever o texto, interferindo com

pistas e orientações sem alterar o seu sentido, pois o processo de reconstrução do texto dá-se no ato de interação, compartilhando os conhecimentos. Compreender o texto é uma atividade que requer um processo de interferência.

Nesta primeira atividade, G1 reescrevia enquanto soletrava letra por letra, pois percebia o que estava escrevendo fora da convenção ortográfica. Na linha 6 ocorreu a atividade epilingüística (exemplo de refacção), pois para escrever o verbo *gosto*, ela fez quatro tentativas de escrita *gota gato got gasto* para chegar à escrita convencional. Isso pode mostrar que o aprendiz está articulando estas operações no texto, de forma autônoma, ou com a interferência do interlocutor, está refletindo sobre a linguagem.

Assim, para que o aprendiz faça a apropriação da linguagem escrita e bem estruturada, a escola deve realizar atividades de linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Por isso o trabalho com diferentes gêneros textuais é importante na escola, pois, segundo Dolz e Schneuwly (1999), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e as atividades escolares que constituem o instrumento de mediação para aprendizagem de linguagem.

Considerando que o trabalho com gêneros textuais é realizado na escola que as gêmeas estudam<sup>4</sup>, a atividade 2 foi coletada em sala de aula para verificar como G1 estava escrevendo sem a presença da interlocutora.

Após a aula de Filosofia, a professora passou no quadro a seguinte atividade: "Relate o que você aprendeu na aula de Filosofia". G1 redigiu o texto seguindo o modelo da letra do enunciado da atividade (letra de imprensa):

---

<sup>4</sup>A escola que as gêmeas freqüentam tem no currículo uma aula de filosofia por semana. A aula inicia com uma brincadeira e em seguida é feita a leitura de um episódio do livro. O tema da aula é discutido com os alunos. O episódio desta aula está em anexo.

Texto 2 - [G1 – 1 série – individual – escola – 05/04/03 ]

1. *RELATE O QUE VOCÊ APRENDEU NA AULOSOFIA.*
2. *EU GOSTEI DOS PULIMHO*
3. *E DA MHAGRA DOS ISSAO[1] E DAS GUGA[2] E DAS REPOTAS*
4. *E UM REPOTA FOI ASI A GUGA[3] FEIS UM MHAGRA BEI*
5. *FEITINHA E O ISSAO[4] FEIS UM MHAGRA BEI FEIA. E O ISSAO [5]*
6. *ÉRA O NICOLAS[6] E A GUGA[7] FOI A MARI EMENHA. [8]*

Reescrita - 05/04/03

1. *EU GOSTEI DAS BRINCADEIRAS DOS PULINHOS.*
2. *A PROFESSORA FEZ UM TEATRO DA ESTÓRIA COM MEUS CO-*
3. *LEGAS. [1]*
4. *NA ESTÓRIA [2] FUZ UMA MANGA BEM FEITINHA E O ISSAO[3] FES*
5. *UMA MANGA BEM FEIA. NA ESTÓRIA O NICOLAS[4] ERA O ISSÃO[5]*
6. *E A MARIA HELENA[6] ERA A GUGA. [7]*
7. *EU APE APRENDI MNA AULA QUE CADA PESSOA TEM SEU*
8. *JEITO PARA FAZER AS COISAS.*

A princípio, um leitor que não conhece o contexto da produção do texto não conseguirá apreender a significação e irá julgá-lo sem coerência, se for lido sem a presença da aprendiz. G1 relatou o que ocorreu na aula de filosofia.

As estratégias anafóricas utilizadas no texto original foram as seguintes:

*Issão [1] - introdução do referente.*

*Guga [2] - introdução do segundo referente.*

*Guga [3] - retoma [2] por relação indireta.*

*Issão [4] - retoma [1] por relação indireta.*

*O Issão [5] - retoma [1] por relação indireta.*

*O Nicolas [6] - retoma [1] por descrição definida e também nominal (nome).*

*A Mari Emenha [7] - retoma [2] por descrição definida e também nominal (nome).*

Ainda há ocorrências de repetições de itens lexicais: *mhagra* (manga) três vezes (linhas 3,4 e 5), *repotas* (respostas) duas vezes (linhas 3 e 4). Segundo Marcuschi (1997), a repetição "é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na fala, que contribui discursiva e a monitoração da coerência; favorece a coesão de seqüências mais compreensíveis..." Então, tal mecanismo, próprio da oralidade, é empregado para os textos em fase de aquisição de escrita.

A aprendiz G1 também fez uso de uma relação indireta, pois, mesmo sem estar escrito, o texto oferece pistas para o leitor entender que *Issão* e *Guga* são colegas da turma de G1.

Na atividade de reescrita foram acrescentadas informações que faltavam no texto original, para isso, foi utilizada, com a ajuda da interlocutora. Com acréscimos de informações no texto reescrito, observamos a estratégia hiperonímia: *meus colegas* [1] todo em relação a um grupo menor parte *Issão* [2] e *Guga* [3]. G1 acrescentou, no último parágrafo (com a ajuda da interlocutora) o que tinha aprendido na aula de filosofia "*eu aprendi na aula que cada pessoa tem seu jeito para aprender as coisas*".

A atividade de reescrita foi conduzida com as orientações da interlocutora. Primeiro G1 relia cada palavra e, quando percebia que havia escrito errado, pedia a ajuda da interlocutora para escrever de forma correta. Foi necessário soletrar letra por letra de algumas palavras, associando letras aos sons, objetos conhecidos para que ela reescrevesse cada palavra do texto. As preocupações com a convenção da escrita mostraram-se como uma das primeiras inquietações que a aprendiz G1 apresentou em relação ao próprio texto.

Essa prática interativa, de atividades, compartilhada entre o aprendiz e interlocutor permitiu uma troca de conhecimento. Se comparadas, as atividades em que os assuntos *Minha vida* e *Aula de filosofia* são abordados no gênero relato, constata-se que no primeiro texto, G1 não apresentou tanto equívocos de convenção ortográfica como no segundo. No texto *Minha Vida*, a atividade retomava conhecimentos que G1 já tinham sido internalizados: palavras cuja forma escrita lhe era familiar e que tinham um significado para ela (seu nome, nomes de pessoas ligadas a sua vida diária). Já na atividade 2 *Aula de Filosofia*, observa-se uma elaboração individual da escrita, transcrevendo palavras no texto conforme a sua fala.

Essas atividades permitiram conhecer o processo pelo qual o aprendiz está se apropriando da escrita, detectar os problemas mais comuns da aquisição da

escrita e foram ponto de partida para elaborar atividades que forneçam subsídios para que o aprendiz produzisse e reescrevesse outros textos. O gênero relato também permite ao interlocutor conhecer um pouco sobre a vida da aprendiz, pois, segundo Perroni (1992, p.76), relatos são "narrativas que a criança recompõe, lingüisticamente, seqüências de experiências pessoais por ela vividas e que, no início, constituem um conhecimento partilhado com a mãe ou outro adulto".

Apesar de G1 estar em processo de apropriação das convenções da escrita, reescrevendo os textos (relato) com a interferência do interlocutor, utilizou com freqüência repetição de itens lexicais. As poucas tentativas de utilizar outras estratégias, cujo conhecimento mais elaborado é exigido na reestruturação das atividades, foram produzidas por meio de pistas e orientações da interlocutora. Aqui o percurso epilingüístico na reestruturação é diferente do processo de refacção, pois na reestruturação, o outro é quem faz a operação epilingüística para que o aprendiz faça ou refaça o percurso lingüístico, como nos exemplos de substituições e uso da estratégia hiperônimo, hipônimo na reestruturação do relato (Aula de Filosofia).

Em relação à apropriação da convenção da escrita, Abaurre (1990, p.191), em seu estudo sobre a escrita infantil, manifesta a preocupação com o necessário caráter participativo da criança no processo de aquisição da escrita. Segundo ela:

A escola costuma trabalhar com um conceito equivocado de prontidão para a escrita e leitura. Seria muito mais interessante definir prontidão em termos de uso da escrita do que prontidão para 'aprender a desenhar letras'. Algumas crianças estão muito mais 'prontas' do que outras para usar as atividades no seu ambiente familiar e no contexto social em que vivem.

Vale destacar a ênfase posta pela autora na relação entre prontidão e uso da escrita para o caso de G1. Segundo a escola, ela não estaria "pronta" para a escrita. Se G1 fosse avaliada pela produção textual sobre a aula de filosofia. A escola desconsidera que ela está em processo de interiorização das convenções da escrita.

Na avaliação do texto da aprendiz, esta atividade (produção de texto sobre a aula de filosofia) permite ao interlocutor detectar os problemas mais comuns e elaborar as atividades que forneçam subsídios para o aprendiz reescrevê-lo, pois é

preciso considerar não apenas os conhecimentos já apropriados pela aprendiz, mas também os conhecimentos que pode aprender a partir da interação com a interlocutora.

A produção do terceiro relato de G1 foi organizada a partir de dados da sua vivência escolar, após relatar oralmente as ocorrências da Festa Junina da qual ela havia participado. Considerando que a referenciação constitui uma atividade discursiva, pedi para que ela escrevesse um texto relatando como foi e o que ela tinha feito na festa.

Texto 3 - [G1 –1 série – individual – escola – 10/07/03]

1. A FETA JUNINA E EU DESCEIS, E CU MUTO EEU BIQUEDO
2. MOTO E EU TODOS O BRINQUEDO E FIQUEI ATE O FINAU E
3. NO FINAUZIMO E CAI NO PIZO.<sup>5</sup>

Reescrita - 10/07/03

1. FESTA JUNTO JUNINA[1]
2. NA FESTA JUNINA[2] EU DANCEI MUITO.
3. EU BRINQUEI EI EM TODOS OS BRINQUEDOS.
4. NO FINAL DA FESTA[3] EU CAÍ.

G1 utilizou, tanto na produção do texto original como na reescrita, a forma pronominal em primeira pessoa (pronome eu).

Os acréscimos no texto reescrito, foram feitos a partir das orientações da interlocutora, que retomava o texto original, por meio de perguntas a G1, a qual reescreveu o texto utilizando as seguintes estratégias:

*Festa junina* [1] - introdução do referente.

*festa junina* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

*Festa* [3] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição) de maneira parcial, ou seja, retoma uma parte do referente introdutor – *festa*.

G1 eliminou do texto original o trecho e *cumuto* (eu comi muito) na linha 1, reescrevendo-o com as orientações da interlocutora, que soletrava as letras das palavras que G1 não tinha ainda internalizado.

Até aqui, os relatos foram produzidos apenas com G1 e a investigadora, na escola (fora da turma). Desde este ponto, apresento a última atividade com o gênero relato em que as gêmeas G1 e G2 produziram os textos no mesmo ambiente (escola – fora da sala de aula). Depois de ter conversado com elas sobre as atividades que tinham realizado no período da manhã, propus que cada uma escrevesse um texto relatando o que elas faziam no Projeto Nossas Meninas (Instituição onde elas ficam no período contrário ao da escola). Sugeri que elas explicassem o porquê do nome Projeto Nossas Meninas (também referente a ser analisado).

O interessante desta atividade, é que ambas as aprendizes realizam tarefas (na instituição) juntas e na mesma turma, o que proporciona uma maior interação no sentido de troca de informações entre elas e impossibilita que elas sejam rotuladas por série, como na escola. Na seqüência, apresento as produções e reescritas de G1 e G2:

Texto 4 - [G1 – 1 série – junto com G2 – escola – 24/10/03]

1. *por poque o nome e meninas poque laso tei meninas one no faza teator*
2. *fasa croche fasa brincadera.*

Reescrita - 24/10/03

1. *O Projeto meninas recebe este nome porque só vai meninas.*
2. *A professora ensina a fazer teatro, crochê, e também brincar.*

Texto - 4 [G2 – 3 série – junto com G1 – escola – 24/10 /03 ]

1. ***Lá[1]** no **Projeto nossas msenina[2]** nós aprendemos muita coisas. **Nós***
2. *aprendemos a fazer fuchico, trico, croche, boneco de palha etc.*
3. ***Lá[3]** nós ganha presente, o vamos em festas, chácara é muito legau.*
4. *Nós tomamos banho, o almoçamos. Porque o nome é **Projeto nossas meninas?[4]***
5. *Por que **lá[5]** só tem menina.*

Reescrita - 24/10/ 03

1. **Projeto nossas meninas[1].**
2. ***Lá[2]** na casa **Projeto nossas meninas[3]** eu vou todos os dias pela manhã.*
3. *Nós aprendemos a fazer fuchico, trico, croche e bonecos de palha com a*
4. *professora Claudete.*
5. *As meninas ganham presentes, o vamos em festas, e chácara passar o dia*
6. *brincando.*
7. *Na casa **Projeto nossas meninas[4]** nós tomamos banho e almoçamos.*
8. *Por que o nome **Projeto nossas meninas?[5]***
9. *Porque **na escola[6]** só vai meninas.*

O texto de G1 não apresenta nenhum caso de anáforas, apenas tentativas de refacção. Relata apenas o que foi pedido na proposta da atividade. Para se entender uma série de ações como coerentes, deve-se encontrar a intenção que as justifica, a partir do que se sabe sobre o autor e do contexto de produção de texto. A coerência não se apresenta como algo pronto, mas se constitui na interação e na busca de um ponto comum de entendimento. Assim, aquele que lê faz uma operação cognitiva para apreender a intenção do autor.

Portanto, as interferências e pistas foram realizadas pela interlocutora/ investigadora de maneira consciente e planejada, pois há no texto original dados para

orientar o aprendiz na hora em que está reescrevendo. G1 refez o texto acrescentando o nome *Projeto meninas* (linha 1) e *consertando* os equívocos da escrita.

No relato (versão original), G2 fez algumas refacções de letras, neste momento é possível inferir que houve atividade epilingüística que se volta para os aspectos da convenções da escrita. A aprendiz G2 utilizou o pronome *nós* referindo-se ao grupo de meninas no qual ela está inserida junto com a irmã G1, pois nessa instituição estão realizando atividades na mesma turma, ao contrário do que lhes ocorre na escola.

A estratégia anáfora nominal por repetição foi utilizada para retomar o referente introdutor (*Projeto Nossas Meninas*) e também pela forma remissiva adverbial repetições *lá* em [1], [3] e [5] referindo-se ao lugar (casa) onde fica o Projeto Meninas, nas linhas 1, 3 e 5. Na linha 3, G2 escreveu *vamos em festas, chácara* incorporando certas informações que não são acessíveis a um referente do texto, pois ela não especificou se esses lugares são na própria instituição ou fora dela.

A aprendiz G2 utilizou um exemplo de catáfora (quando se faz referência a um elemento subsequente) nas linhas 1 e 2 quando escreveu *muitas coisa* e logo em seguida retomou-a especificando o que seriam estas coisas: *nós aprende fazer fuchico, trico, croche, boneco de palha etc.*

Na atividade de reescrita, G2 começou o relato em primeira pessoa *eu vou todos os dias pela manhã*, mas logo em seguida acrescenta o pronome *nós*, como na versão 1. Houve uma substituição do pronome *nós* por uma anáfora nominal (as meninas), grupo no qual G2 está inserida.

A interlocutora solicitou que G2 relesse o texto e, por meio de perguntas, ensinava a substituir as repetições por outras estratégias. Foram eliminadas duas expressões adverbiais *lá* das linhas 3 e 5 e acrescentadas algumas informações no primeiro parágrafo: linha 2 *todos os dias pela manhã* e linhas 3 e 4 *Professora Claudete*, deixando o relato com mais informações.

O referente introdutor *Projeto nossas Meninas* [1] foi retomado pela anáfora nominal por repetição em [3], [4]. Na linha 9, em [6] há uso da relação indireta, com

descrição definida transportando o conhecimento do conceito de escola, de forma equivocada, para o Projeto Nossas Meninas, pois substitui o referente introdutor *Projeto Nossas Meninas* por *escola*. Neste exemplo, *escola* tem função diferente da Instituição *Projeto Nossas Meninas*, pois as atividades que são realizadas no *Projeto* são diferentes das realizadas na escola.

Os processos anafóricos na produção de texto (versão 1) são diferentes dos processos anafóricos do texto reestruturado, pois, no primeiro, a escolha do uso de anáforas se deu de acordo com o conhecimento lingüístico de G2. Já no texto reestruturado o processo do uso de anáforas é compartilhado e orientado pelo interlocutor, o que acompanha o pensamento de Bronckart (1999, p.321): "as representações disponíveis no autor são sempre interativas, no sentido de que integram as representações dos outros e continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las".

Procurando diversificar o trabalho com os gêneros textuais, apresento, a seguir, produção do gênero carta de G1 e G2.

### 3.2 AS CARTAS

As atividades de produção de texto e reescrita com o gênero carta foram realizadas com G1 e G2 em contexto escolar (juntas, em sala separada das turmas), lembrando ao leitor que G1 está cursando a primeira série pela segunda vez e a G2 está na terceira série.

Foram planejadas situações de interação com as aprendizes, pois estou considerando o papel do outro e das condições sociais da interlocução importantes no processo da aquisição da escrita, visto que é na interação entre aprendizes e interlocutor que o sujeito aprende e ensina. Por isso, foi evitada a repetição de um mesmo gênero, propondo-se diferentes atividades com variados exemplos de gênero. Desse modo, o contato das aprendizes com diferentes gêneros textuais é também uma estratégia para proporcionar o domínio da escrita.

Schneuwly e Dolz (1999, p.9) afirmam que o trabalho com os gêneros leva o sujeito a aprendê-los pelas práticas sociais, mediante os parâmetros próprios à situação e as interações com os outros. O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se parcialmente num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. Por isso, aproveitei o contexto da escola, que estava realizando atividades para o Dia dos Pais, e solicitei a elas para que escrevessem uma carta a seu pai, sem lhes fornecer nenhuma orientação prévia, para verificar o conhecimento das gêmeas sobre este gênero.

Tem-se o trabalho de G1 e em seguida o de G2, com a respectiva reescrita.

Texto 5 - [ G1 – 1 série – junto com G2 – escola – 06/08/03]

1. **Papai Jorge do Nascimento**[1]
2. *Te amo e te adoro e gosto de você.*
3. *Você é 10 você é 1000.*
4. *Gosto de você po que te amo.*
5. *Beijo e abaso*
6. *De G1 para Jorge*. [2]

Continuaçexto 2 - 06/08/03

1. **Ele**[1] *viaja de caminhão. Limpa*[2] *a cas, e as vezs ele*[3] *faz comida. O pai*[4]
2. *Arruma a quando aparelho estrahga*.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>"Ele viaja de caminhão. Limpa a casa e as vezes faz comida. O pai arruma a televisão quando o aparelho estraga."

Texto - [G2 – 3 série – junto com G1 – escola – 06/08/03]

1. **Papai Manou Jorge do Nascimento[1]**
2. *Eu quero te dar parabéns para você **pai[2]** eu e nossa família te adora*
3. *mos e te amamos. Feliz dias dos **pais[3]** felicidades que você seja feliz*
4. *para você: Paz, amor, alegria, felicidade.*
5. **Pai[4]** você é de mais feliz dias dos **pais[5]**. G2

Reescrita - 06/08/03

1. **Papai Manoel Jorge do Nascimento[1]**
2. *Eu quero te dar parabéns. Eu e nossa família te adoramos. Feliz **dias***
3. **dos pai[2]** felicidades. Te de sejo para você: Paz, amor, alegria. G2

Silva (1997), analisando cartas em geral, reconhece que sua estrutura discursiva permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, exposição de sentimentos, notícias familiares e outros) e pois circulam em campos de atividade diversos (negócio, relações pessoais, trabalho e outros). Assim, este gênero (carta) é agrupado de acordo com o assunto da carta, o que, nesta atividade, foi considerado como capacidade de linguagem dominante, a exposição de sentimentos, pois as gêmeas expõem por carta seus sentimentos ao pai.

Embora tivesse reproduzido o modelo de um cartão que fez na aula de educação artística, G1 tentou produziu a estrutura da carta; memorizou o texto do cartão e o reescreveu.

G1 utilizou as seguintes estratégias anafóricas:

*Papai Jorge do Nascimento [1]* - introdução do referente.

*Jorge [2]* - retoma [1] pela anáfora nominal por repetição de maneira parcial, só escrevendo o primeiro nome do pai.

Percebendo que G1 havia feito uma reprodução, expliquei que era para escrever uma carta para seu pai, dizendo o porquê ele era importante para ela. A aprendiz G1, no entanto, continuou o texto original descrevendo as atividades que seu pai realiza. Nesta atividade, pode-se observar que G1 utilizou as seguintes estratégia anafóricas:

*Ele [1]* - introdução do referente.

*φ* [2] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

*Ele* [3] - retoma [1] pela estratégia pronominal por repetição.

*O pai* [4] - retoma [1] pela estratégia nominal – nome

G2 produziu também a estrutura da carta de forma correta, mas com um discurso "modelo" aprendido em contexto escolar. Assim, o aprendiz, dentro de um conjunto de possibilidades, em relação ao gênero textual, não copia formatos já existentes, mas constitui um texto novo, que preserva características das matrizes internalizadas na interação social. Iniciou o texto em primeira pessoa com o pronome *eu* e, no decorrer do texto, acrescentou a primeira pessoa do plural *nós* (referindo-se a ela com a família). Neste gênero (carta), pode-se verificar que G2 tem a intenção de homenagear seu pai.

A respeito da intencionalidade, Beaugrande e Dressler (1983) referem-se aos propósitos de o locutor produzir textos coerentes com suas finalidade. E, neste gênero, observa-se que a intenção de G2 foi homenagear seu pai. G2 utilizou as seguintes estratégias anafóricas na carta:

*Papai Manou Jorge do Nascimento* [1] - introdução do referente.

*dias dos pais* [3]e [5] - retomam [1] por relação de hiperonímia, todo (Dia dos Pais) – parte (pai).

*Pai* [4] - retoma [1] pela estratégia nominal (nome) de maneira parcial.

Na atividade de reescrita, a interlocutora explicou para G2 que deveriam ser eliminadas repetições e acrescentada a pontuação para dar coerência ao texto. A respeito da coerência, Marcuschi (1983) afirma que ela é uma continuidade de sentidos, caso contrário o texto é incompreensível. Esta continuidade de sentidos é resultante das relações expressas no texto, e o conhecimento de mundo ativado durante o processamento do discurso.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pela interação, e na produção da carta pôde ser constatado que este gênero (carta) já havia sido interiorizado pelas gêmeas, pois tinham como referência o modelo que a escola tinha ensinado.

Mudando de gênero, apresento, a seguir, três narrativas. As gêmeas G1 e G2 realizaram as duas primeiras narrativas juntas, na escola fora das salas de aula e a terceira, separadas, em ambientes separados, na casa da interlocutora.

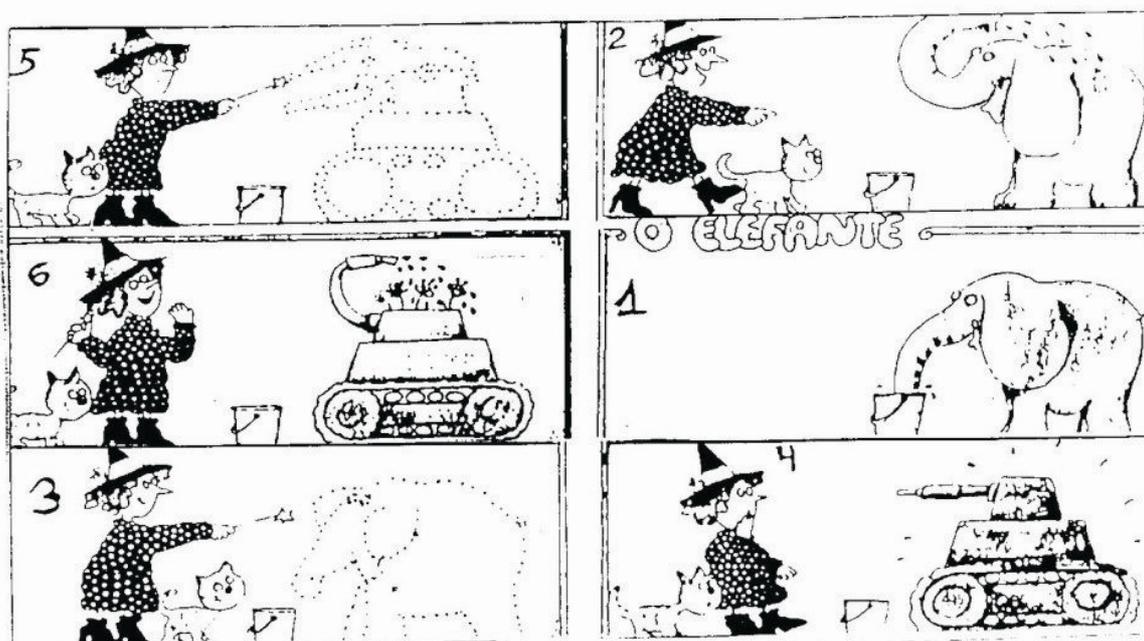
### 3.3 AS NARRATIVAS

Com orientação prévia para realizar produções de narrativas, recorro aos estudos de Perroni (1992) sobre o discurso narrativo, pois este estudo pode ser transportado para o discurso narrativo escrito. Para autora, o desenvolvimento do discurso narrativo na oralidade se dá a partir de interações dialógicas entre adulto e criança dentro do jogo de contar, a partir de dois anos de idade. No jogo de contar (relatos, estórias e casos), cabe ao adulto o papel de perguntar e à criança, o de responder, tornando possível cada vez mais *preenchimentos de turnos* de caráter narrativo, por parte da criança. Este processo dialógico entre criança e adulto pode ser observado nas atividades de reescrita, pois seguem os moldes da protonarrativa oral descrita por Perroni.

A perspectiva sociointeracionista utilizada por Perroni para reconstituição do processo de desenvolvimento do discurso narrativo, em linhas gerais, coincide com as categorias narrar e relatar de Schneuwly e Dolz: o texto narrativo, as ações e os fatos apresentam uma relação de causa e consequência e, geralmente, obedecem a uma ordem temporal.

Tendo considerado a exposição acima, organizei a atividade em dois momentos. A primeira parte da atividade foi iniciada da seguinte maneira: coloquei a seqüência (abaixo exposta) dos quadrinhos fora de ordem pedindo para que elas colocassem na ordem correta da história. G2 conseguiu realizar a tarefa rapidamente, enquanto G1 precisou recorrer da irmã para ajudá-la a pôr na ordem correta. Neste episódio percebe-se a importância do outro (interlocutor, no caso da G2) no processo interativo da atividade e a diferenças individual no ritmo do percurso cognitivo feito pelas gêmeas, pois apesar de compartilharem do mesmo mundo

social, cada uma organiza a seu modo os percursos cognitivos. Sobre isso, Parret (1997, p.97) afirma: "a compreensão do sentido textual implica a apreensão do qualitativo individual e isso só pode ser resultado de uma atividade mental ou cognitiva".



A segunda parte da atividade consistiu em escrever um texto narrativo contando a travessura da bruxinha. Transcrevo a seguir produção da narrativa e sua respectiva reescrita de G1e G2:

Texto - 6 [ G1 – 1 série – junto com G2, na escola, fora da salas de aula – 13/11/03]

1. **O elefante[1]**
2. **Um elefante[2] 2 A buxanha[3] e o gato abuxa[4] ficou**
3. **vedo o eleante[5] tomar um água e ela[6] fei**
4. **um camaum Ela[7] ficou a sutada e féis[8] um**

5. *vaze de floro.*<sup>7</sup>

Reescrita - 13/11/03

1. **O elefante[1]**
2. **O elefante[2]** estava tomando água de um balde.
3. **A bruxinha[3]** e o gato ficaram olhando o
4. **elefante[4]** tomar banho.
5. **Ela[5]** transformou o **elefante[6]** em um canhão e
6. **Ø ficou[7]** assustada.
7. A **jovei jovem bruxa[8]** transformou o canhão em
8. **um vaso de flor.**

Texto - [G2 – 3 série – junto com G2, escola, fora das salas de aula –  
13/11/03 ]

1. **O elefante[1]**
2. **Um elefante[2]** estava tomando água.
3. **E uma bruxa[3]** transformou o **elefante[4]** em um canhão e **a ela[5]** não gostou
4. **Ø transformou[6]** em um vaso de flor.

Reescrita - 13/11/03

1. **O Elefante[1]**
2. **Um elefante[2]** estava tomando a água de um balde.
3. **A Bruxa[3]** e o gatinho ficaram olhando o **animal[4]** tomando banho.
4. **Ela[5]** transformou o **elefante[6]** em um canhão. **A maldosa[7]** não gostou do que
5. fez **Ø transformou[8]** em um vaso de flor.

Bronckart e Dolz (1999) consideram que uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Assim, toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do aprendiz: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

---

<sup>7</sup>O elefante

Um elefante. A bruxinha e o gato. A bruxa ficou vendo o elefante tomar água. Ela fez um canhão. Ela ficou assustada e fez um vaso de flor."

Considerando que tais capacidades são importantes no momentos em que se escreve um texto, fica evidente, nesta atividade, que G1 tem um conhecimento rudimentar do jogo dialógico da produção escrita. Começou enumerando o que via nos quadrinhos, pois tinha entendido que era para escrever o que havia neles, depois solicitou ajuda da irmã que lhe explicou o que era para fazer, e, então, continuou.

As expressões destacadas, no texto original, mostram que G1 utilizou as seguintes estratégias anafóricas na produção da narrativa:

*O elefante* [1] - introdução do referente.

*Um elefante* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

*A buxanha* [3] - introdução de um novo referente.

*A buxa* [4] - retoma [3] pela estratégia nominal (nome).

*O elefante* [5] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

*Ela* [6] - retoma [3] pela estratégia pronominal.

*O* [7] - retoma [3] pela estratégia pronominal por elipse.

Pode-se observar que na produção da narrativa (texto original) G1 utilizou a anáfora nominal (repetição) em [2], [5] e [7] com o apoio na imagem do desenho que apresenta a seqüência da narrativa. Também pode-se verificar que no decorrer da narrativa, a cadeia anafórica do referente *o elefante* é interrompida porque a bruxinha transforma o elefante em um canhão. G1 aplicou refações com o verbo fazer: transcreveu-o como fala duas vezes, nas linhas 3 e 4 (fei - feis).

Na atividade de reescrita, G1, com a ajuda da interlocutora, conseguiu reescrever o texto narrativo eliminando a anáfora nominal [4] (a bruxa) da primeira versão, acrescentando no final do texto uma descrição definida em [8] *A jovem bruxa*. Sobre descrição definida, Marcuschi e Koch (2002, p.41) dizem que "pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido".

A produção da narrativa de G2 e sua respectiva reescrita não diferiram significativamente, se comparadas com as produções de G1, quanto à estrutura do texto da narrativa no uso das estratégias anafóricas.

Na produção da narrativa, G2 utilizou as seguintes estratégias anafóricas:

*O elefante* [1] - introdução do referente.  
*Um elefante* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).  
*uma bruxa* [3] - introdução de um novo referente.  
*O elefante* [4] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).  
*Ela* [5] - retoma [3] pela estratégia pronominal.  
*O* [6] - retoma [3] pela estratégia pronominal por elipse.

Na atividade de reescrita, G2 eliminou algumas repetições, com a ajuda da interlocutora, que tendo conhecimento prévio, ajudava G2 a substituí-las pelas seguintes estratégias:

*O elefante* [1] - introdução do referente.  
*Um elefante* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).  
*A bruxa* [3] - introdução de um novo referente.  
*O animal* [4] - retoma [1] pela estratégia nominal (nome).  
*Ela* [5] - retoma [3] pela estratégia pronominal.  
*O elefante* [4] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).  
*A maldosa* [5] - retoma [3] por descrição definida.  
 $\phi$  [6] - retoma [3] pela estratégia pronominal por elipse.

Pode-se observar que G2 fez um uso da descrição definida em [5] *a maldosa*, não entendeu *a bruxa* da narrativa como atrapalhada, o que pode indicar que seu referencial é bruxa igual a malvada.

Neste gênero não fica evidente uma elaboração própria para a produção de anáforas, pois tanto G1 quanto G2 produziram anáforas apoiadas na imagem, tanto na produção como na reescrita, o que garantiu a seqüenciação.

A seguir, considerando que é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, apresento outros dados de produção de texto narrativo. Nesta atividade, foi proposto que as gêmeas recontassem por escrito uma fábula lida pela interlocutora.

Nesta atividade, o reconto de narrativas, coube às aprendizes o exercício de reestruturar, na forma escrita, um história vivenciada a partir da leitura de uma narrativa pela interlocutora, o que demanda uma carga cognitiva menor de conhecimentos, uma vez que os personagens e o enredo já estão construídos.

Após a leitura da fábula "o leão e o ratinho", foi solicitado que elas primeiro recontassem oralmente a fábula, para verificar se tinham prestado atenção na narrativa. Em seguida, elas produziram o texto. Transcrevo a seguir o reconto das fábulas, primeiro de G1 e, em seguida, de G2, com as respectivas reescritas:

Texto - 7 [G1 – 1 série – no mesmo ambiente de G2 – escola – 20/11/03]

1. **O leão[1] e o ratinho[2]**
2. **O leão[3] ficou preso mamadilha e o rato[4] falou não me coma eu**
3. **e o leão[5] ficou codo e contou e rato[6] falou muito obrigado.** <sup>8</sup>

Reescrita - 20/11/03

1. **O leão[1] e o ratinho[2]**
2. **O leão[3] estava dormindo no campo. Os ratinhos[4] começaram a brincar**
3. **no rei[5]. Ele[6] acordou e agarrou o rato[7] que ele[8] falou:**
4. **– Me solta**
5. **E o leão[9] soltou e falou.**
6. **–Muito obrigado.**
7. **Chegou o inverno e o rei[10] caiu na armadilha. O rato[11] ajudou o Simão[12]**
8. **e os dois ficaram amigos.**

Texto - [G2 – 3 série – mesmo ambiente de G1 – escola- 20/11/03]

1. **O leão[1] e o ratinho.[2]**
2. **Era uma vez um leão[3] que estava dormindo e um monte de ratinhos[4] subi-**
3. **ram nele[5] e o leão[6] acordou e o ratinho[7] que estava na mão dele[8] brincan-**
4. **do e leão[9] agarrou o ratinho[10] e o ratinho[11] falou: - Socoro me solta e o**
5. **leão[12] ficou com dó do ratinho[13] e largou.**
6. **E chegou o inverno e cassador pegaram o leão[14] e o ratinho[15] roel as ma-**
7. **dila e o leão[16] voutou a amizade.**

Reescrita - 20/11/03

1. **O leão[1] e o ratinho[2]**
2. **Um leão[3] que estava dormindo no campo e um monte de ratinhos[4]**
3. **subiam nele[5] O leão[6] acordou e agarrou o ratinho[7] que estava prezo na sua**
4. **pata[8]. O pequenino[9] falou:**

---

<sup>8</sup>O leão e o ratinho

O leão ficou preso na armadilha e o rato falou não me coma eu e o Leão ficou com dó e soltou e rato falou muito obrigado."

5. –*Socorro, me solte!*
6. *O rei[10] ficou com dó e largou o pequenino[11]*
7. *E chegou o inverno e os caçador pegaram o leão[13] e o pequenino[13] roel a*
8. *rede para salvar o leão[14]*
9. *E os dois ficaram amigos.*

A cadeia anafórica iniciou no título da fábula e, na produção original, G1 utilizou as seguintes estratégias anafóricas:

Nesta narrativa, G1 utilizou as seguintes estratégias anafóricas:

- O leão* [1] - introdução do referente.
- O ratinho* [2] - introdução de um novo referente.
- O leão* [3] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- O rato* [4] - retoma [2] pela estratégia nominal (nome).
- O leão* [5] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Rato* [6] - retoma [2] pela estratégia nominal (nome).

A rede anafórica do reconto da narrativa de G1 foi construída a partir da referência que ela tinha da leitura da fábula, por isso as repetições ocorreram com mais frequência nesta atividade, fato este comum na aquisição da escrita, pois utilizou esta estratégia como um recurso para dar continuidade à progressão textual.

Na atividade de reescrita, G1 reescreveu o texto acrescentando informações com a ajuda da investigadora. Enquanto a interlocutora retomava a fábula, perguntando fatos da história, G1 reescrevia o texto, acrescentando ou eliminando estratégias, conforme as ocorrências abaixo:

- Leão* [1] - introdução do referente.
- Ratinho* [2] - introdução de um novo referente.
- O leão* [3] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Os ratinhos* [4] - retoma [2] pela estratégia nominal não quantificada.
- Rei* [5] - retoma [1] por descrição definida .
- Ele* [6] - retoma [1] pela estratégia pronominal.
- O rato* [7] - retoma [2] pela estratégia nominal (nome).
- Ele* [8] - retoma [2] pela estratégia pronominal.
- O leão* [9] – retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Rei* [10] – retoma [1] por descrição definida.
- O rato* [11] – retoma [2] pela estratégia nominal (nome).
- O Simão* [12] - retoma [1] pela estratégia nominal (nome).

A retomada feita em [5] e [10] - *rei* é feita a partir de um conhecimento prévio de que o leão é considerado como rei das selvas. Perroni (1992, p.233) diz que "cada passo do desenvolvimento da narrativa depende da construção pela criança e de seu interlocutor, da situação de interlocução da própria função do discurso". Esta afirmação pode ser aplicada nesta atividade, pois as anáforas que exigiam um conhecimento prévio (anáfora nominal e descrição definida) foram utilizadas com a ajuda do interlocutor que retomou a narrativa para dar pistas do que acrescentar no texto reescrito.

G2 construiu um texto com redes anafóricas utilizando repetição lexical e na cadeia anafórica, que iniciou no título do texto, foram encontradas as seguintes estratégias:

- O leão* [1] - introdução do referente.
- O ratinho* [2] - introdução de um novo referente.
- Um leão* [3] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Um monte de ratinhos* [4] - retoma [2] pela estratégia nominal com mudança de quantificação.
- Nele* [5] – retoma [1] pela estratégia pronominal (no + ele =nele).
- O leão* [6], [11], [13] e [15] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Dele* [7] - retoma [1] pela estratégia pronominal.
- O leão* [8] – retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- O ratinho* [9] - retoma [2] pela estratégia nominal (repetição).
- O ratinho* [10] - retoma [2] pela estratégia nominal (repetição).
- O leão* [11] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- O ratinho* [12] - retoma [2] pela estratégia nominal (repetição).
- O leão* [13] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- O ratinho* [14] - retoma [2] pela estratégia nominal (repetição).
- O leão* [15] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição)

No texto original, G2 construiu redes anafóricas utilizando repetições tendo como referência a fábula lida pela interlocutor. A aprendiz empregou o conector e na narrativa escrita no lugar da pontuação para dar seqüência à história. Schneuwly (1994) aponta, como características dos organizadores textuais, que "o 'e' une e liga as frases organizando a seqüência linear do texto".

Na reescrita do texto, G2, com pistas e orientações dadas pela interlocutora, eliminou algumas repetições dos referentes *o leão e o ratinho* substituindo-as por outras estratégias, pontuando o texto. As estratégias utilizadas no texto reescrito foram as seguintes:

- O leão* [1] - introdução do referente.
- O ratinho* [2] - introdução de um novo referente.
- Um leão* [3] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Um monte de ratinhos* [4] - retoma [2] pela estratégia nominal com mudança de quantificação.
- Nele* [5] - retoma [1] pela estratégia pronominal (no + ele =nele).
- O leão* [6], [12] e [14] - retoma [1] pela estratégia nominal (nominal).
- O ratinho* [7] - retoma [2] pela estratégia nominal (nominal).
- Sua pata* [8] - retoma [6] por anáfora pronominal por correferência.
- O pequenino* [9] - retoma [2] por descrição definida.
- Rei* [10] - retoma [1] por descrição definida.
- O pequenino* [11] - retoma [2] por descrição definida.
- O leão* [12] - retoma [1] pela estratégia nominal (nominal).
- O pequenino* [13] - retoma [2] por descrição definida.
- O leão* [14] - retoma [1] pela estratégia nominal (nominal).

Nesta atividade, reconto da fábula, as produções de anáforas nas versões originais do texto narrativo, tanto de G1 como de G2, ficaram restritas ao uso estratégia (1) - anáfora nominal por repetição dos referentes introdutores da fábula lida pela interlocutora (o leão e os ratinhos), não proporcionando o uso de anáforas mais elaboradas, pois estavam reproduzindo o enredo fixo de uma narrativa. Isto, segundo Perroni (1992, p.71), "reproduz, total ou parcialmente realidades ficcionais, não tendo compromisso com o real, elas recriam realidades ficcionais, mas possuem um compromisso com um enredo fixo, que permite pouca variação".

As gêmeas trocaram informações sobre a fábula lida, pois G2 já conhecia o texto da escola e G1 não a conhecia. Quando solicitei que recontassem a fábula oralmente, uma ajudava a outra completando a história nos momentos em que esqueciam algumas partes da fábula. É por meio da interação que as aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de modelos discursivos internalizando-os gradualmente, estruturando suas próprias estratégias de aprendizagem. Dolz e

Schneuwly (2004) afirmam que é no contexto, pela interação, que os aprendizes adquirem uma compreensão das três dimensões (conteúdo, seqüência textual e estrutura) essenciais à definição de um gênero.

Apresento a seguir dados de narrativas em que as gêmeas produziram a partir de casos que ouviram no seu cotidiano. Segundo os estudos de Perroni (1992, p.76), os "casos" são formas mistas que estão a meio caminho entre relatos e estórias. São atividades de criação mais livre do narrador, em que as ações, embora inspiradas na experiência organizada na memória, não apresentam compromisso do narrador com fatos efetivamente ocorridos. Perroni identifica, nas narrativas do tipo "caso", recursos de construção da narrativa como a "colagem, a combinação livre e o apoio no presente", o que representa uma técnica primitiva, pela qual o aprendiz passa e que permite passos importantes para assumir uma atitude mais autônoma como produtor de texto, isto é, um papel ativo como narrador e sujeito da enunciação.

A interlocutora sabia que a escola estava trabalhando com o folclore, então perguntou, primeiro a G1, se sabia contar um caso. Ela contou, primeiro oralmente, uma lenda de uma lagoa da cidade e depois foi solicitado para que, então, escrevesse o que havia dito. G2 escreveu um caso humorístico.

Texto – 8 [G1 – 2 série – casa – em ambientes separados – 12/08/04]

1. *A lenda da cobra[1]*
2. *lé na lhagoua tei uma cobra[2]e ésta cobra[3] é a té a igreja matis e*
3. *está cobra[4] esta dro nido e quandi esta cobra[5] a cordar a igreja vai*
4. *cair.*<sup>9</sup>

Reescrita - 12/08/04

1. *A lenda da cobra[1]*
2. *Lá na lagoa tem uma cobra[2]. Ela[3] é grande, o tamanho do corpo vai até 3 a igreja matriz.*
3. *Esta cobra[4]\_e está dormindo e quando ela[5] acordar a igreja vai cair.*

---

<sup>9</sup>A lenda da cobra

Lá na lagoa tem uma cobra e esta cobra é até a igreja matriz e esta cobra esta dormindo e quando esta cobra acordar a igreja vai cair."

Texto - [G2 – 4 série – casa, em ambientes separados – 12/08/04]

1. *Era uma vez um menino[1] que deu água quente para a galinha[2] para q*
2. *que eela[3] botasse ovo cozido. No dia seguinte a galinha[4] botou o ovo c*
3. *cozido e o menino[5] não presisou cozinhar o ovo.*

Na produção do caso é possível verificar como o aprendiz constrói diferentes narrativas. A aprendiz G1, na produção do caso escrito, utilizou repetições como recurso para dar continuidade na narrativa, assim como na fala. Pode-se observar que G1 fez uso das seguintes estratégias:

*Cobra* [1] - introdução do referente.

*Uma cobra* [2] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

*Esta cobra* [3], [4] e [5] - retoma [1] por descrição definida (determinante + nome).

Na atividade de reescrita, com a ajuda da interlocutora, G1 eliminou algumas repetições do referente introdutor, substituindo pela anáfora pronominal *ela* em [3] e [5].

A aprendiz G2 utilizou estas estratégias:

*Um menino* [1] - introdução do referente.

*A galinha* [2] - introdução de um novo referente.

*Ela* [3] - retoma [2] pela estratégia pronominal.

*A galinha* [4] - retoma [2] pela estratégia nominal (repetição).

*O menino* [5] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

As próximas produções de textos e suas respectivas reescritas do primeiro semestre de 2004 foram realizadas fora do contexto escolar, na casa da interlocutora/pesquisadora para não interferir no processo escolar das gêmeas, pois na escola eram retiradas da sala de aula. G1 está na segunda série e G2 está na quarta série. As atividades foram realizadas com ambas no mesmo ambiente.

### 3.4 AS REGRAS DO JOGO

A primeira atividade na casa da interlocutora/pesquisadora foi iniciada com o jogo da memória para criar uma interação com as gêmeas, pois estavam em um

ambiente diferente do seu cotidiano. Com o término do jogo, foi solicitado a elas para que contassem oralmente como se jogava. Depois redigiram um texto, descrevendo como eram as regras do jogo, respondendo às perguntas que fazia: Quem participou do jogo? Como se joga? Quem ganhou o jogo? As produções e as respectivas reescritas de G1 e G2 são as que vêm a seguir:

Texto - 9 [G1 – 2 série – juntas – casa – 05/04/04]

1. *O godanenora[1]*
2. *Eu[2] a G2[3] e lusimara[4] googamo o gogo da emoria[5].*
3. *É a si: Coloca pesinha[6] viada parbaco. Cada jogador[7] vira duas figora[8]*
4. *e se fori di feret vira de novo e sfoooiguigau nacapoto. Gonha.*
5. *Eu[9] fis 20 potos, G2[10] fis 10, e a lusimara[11] fis 2 potos.<sup>10</sup>*

Reescrita - 05/04/04

1. *O jogo da memória[1]*
2. *Eu[2] G2[3] e Lucimara[4]. É assim: coloca as pecinhas[5] viradas para baixo.*
3. *Cada jogador[6] vira duas figuras[7], se for diferente vira de novo no lugar e se*
4. *for igual marca ponto. Eu[8] fiz 20 pontos, a G2[9] fez 10 e a Lucimara[11] fez 5 2 pontos.*

Texto - [G2 – 4 série – junto com G1 – casa – 05/04/04]

1. *O Jogo da Memória[1]*
2. *Eu[2], G1[3] e a Lucimara[4] jogamos o jogo da memória[5] e assim que joga:*
3. *tem um monte de pessas[ 6] desenhada e é virada para baixo e vai virando-as*
4. *[7] o desenho[8] que é igual fica com nós[9] e no final qual pessoa[10] que*
5. *tem mais pessas[11] ganha.*
6. *A G1[12] ganhou\_ela[13] tem 20 pontos. Eu[14] também ganhei eu[15] tenho*
7. *10 pontos. A Lucimara [16] perdeu ela[17] tem 2 pontos.*

Reescrita - 05/04/04

1. *O Jogo da Memória[1]*
2. *Eu,[2] a G1[3]\_e a Lucimara[4] jogamos o jogo da memória[5]. Joga assim: dei*
3. *xa virado para baixo várias peças.[6] O jogador[7] tira duas peças[8]. Se*

---

<sup>10</sup>O jogo da memória

Eu, a G2 e Lucimara jogamos o jogo da memória. É assim: coloca pecinhas viradas para baixo. Cada jogador vira duas figuras, se for diferente vira de novo e se for igual marca ponto. Eu fiz 20 pontos, G2 fez 10 e a Lucimara fez 2 pontos."

4. *forem igual marca ponto, se forem diferentes, o jogador[9] desvira no lugar que*
5. *tirou.*
6. *No final ganha quem tiver peças iguais.[10]*
7. *A G1[11] ganhou 20 pontos, eu[12] fiz 10 pontos e a Lucimara[13] apenas*
8. *2 pontos.*

Koch considerou que a referenciação (2001, p.75), "é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos sociais e que os objetos de discurso, são construídos no decorrer da atividade". A aprendiz G1, apesar de estar construindo hipóteses sobre a escrita, conseguiu produzir o texto porque conhecia, participou do jogo e tinha as instruções da interlocutora. Nesta atividade, G1 utilizou relações indiretas baseadas em relações léxico-estereotípicas a partir do título do texto que é o introdutor do referente "jogo da memória", pois se há jogo (jogo da memória), implicitamente haverá *jogadores*, neste caso, com uso da estratégia anáfora nominal, pois especifica os nomes das jogadoras G1 em [2] e [9], G2 [3] e [10] e Lucimara [4] e [11].

No texto não está explícito se todos os jogadores viram as peças para baixo, ou é um jogador de cada vez que vira duas peças, mas, por inferências, o leitor tem o conhecimento sobre o jogo, sabe que cada jogador tem a sua vez para agir. Estas inferências são dos conhecimentos da autora do texto, da interlocutora e do leitor que conhece o jogo.

Na atividade de reescrita foram mantidas as mesmas estratégias do texto original, reescrevendo com a ajuda da interlocutora apenas os equívocos ortográficos desviantes da escrita convencional.

O texto de G2 mantém a mesma estrutura de G1, apenas acrescentando mais detalhes nas explicações do jogo. Para o referente introdutor *jogador*, G2 faz o mesmo percurso anafórico que G1, utilizando a estratégia das relações indiretas e, no final, nas linhas 6 e 7, utiliza a estratégia anáfora pronominal com repetições do pronome *ela*, retomando os nomes dos participantes: *ela tem 20 pontos (G1), a Lucimara perdeu ela tem 2 pontos.*

Para o referente *peças*, na versão original, foi utilizada a estratégia anáfora nominal, na linha 3. G2 escreveu o referente sem especificar a quantidade (um monte de peças) e na linha 4 também não especificou a quantidade, usando apenas *mia pessas* (mais peças). Retomou este referente, usando duas estratégias: a primeira foi anáfora pronominal (virando-as) e por último a anáfora nominal, substituindo por *desenho por peças que forem iguais*.

Na atividade de reescrita permaneceu a mesma estrutura do texto original, com apenas algumas substituições: o sintagma nominal *pessoa* e o pronome *nós* (versão original) por *o jogador* (linhas 3 e 4) e *um monte de pessas* por *várias peças*, continuando sem especificar a quantidade de peças do jogo. Foram eliminados também os pronomes *ela* no último parágrafo.

Foi constatado nesta atividade que as aprendizes fizeram uso de relações indiretas neste gênero (regra de jogo), pois a atividade requereu um conhecimento mais elaborado para explicar as regras, o que segundo Marcuschi (2001a, p.226), "exige estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico" e também "nas estratégias cognitivas baseados em modelos mentais, conhecimentos de mundo".

A proposta de texto a seguir foi baseada no contexto do diálogo que as gêmeas realizavam em torno de brinquedos que elas queriam ganhar no Dia das Crianças. Então, foi proposto que redigissem um texto, descrevendo o brinquedo de que elas gostavam, ou possuíam. G1 escolheu descrever uma boneca e G2, como não gostava de brinquedos, escolheu descrever sobre o que gosta: pássaros

As atividades foram realizadas na casa da interlocutora, com atendimento individual, pois G2 terminava as atividades mais rápido que G1, e como a interlocutora não podia atender às duas ao mesmo tempo, foram separadas em ambientes diferentes para respeitar o ritmo de cada uma, pois as orientações que eram dadas para G2 eram diferentes das de G1. Nesta atividade G2 não quis reescrever o texto. Respeitando a decisão G2, será apresentada apenas sua produção. As produções descritivas de G1 e G2 foram as seguintes:

Texto - 10 [G1 – 2 série – casa, em ambientes separados – 19/10/04]

1. **Polly[1]**
2. **Ela[2]** é pequena é Ø[3] loira as repa **dela[4]** é de borasa.

Reescrita - 19/10/04

1. **Polly[1]**
2. **Polly[2]** é uma **pequena boneca.[3]** **Ela[4]** é loira. As roupas **dele[5]** são de
3. **borracha**

Texto - [G2 – 4 série – casa, em ambientes separados – 19/10/04 ]

1. **Os pássaros[1]**
2. **Os pássaros[2]** são **aves[3]** que voam pelo nosso país. Vou ditar alguéns no-
3. **nomes de espécies: corió, sabia, canário, etc.[4]**
4. **Os pássaros[5]** são lindos **eles[6]** voam pela natureza fazendo o mundo bri-
5. **lhar que alguns pássaros[7]** estão emxinção.
6. **Vamos fazer a natureza ficar mais linda com o canto dos pássaros[8].**

Na produção de texto descritivo, G1 utilizou as estratégias:

- Polly* [1] - introdução do referente.  
*Ela* [2] - retoma [1] pela estratégia pronominal.  
*O* [3] - retoma [1] pela estratégia pronominal por elipse.

Na atividade de reescrita, G1 substituiu o pronome *ela*, no início do texto, pelo nome da boneca (*Polly*) e utilizou a estratégia descrição definida.

A aprendiz G2 produziu um texto com mais informações, mais elaborado, utilizando o referente *os pássaros* para construir uma cadeia anafórica até o final do texto. G2 utilizou as seguintes estratégias para esta descrição:

- Os pássaros* [1] - introdução do referente.  
*Os pássaros* [2] [9] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).  
*Aves* [3] - retoma [1] pela estratégia nominal (nome).  
*Corió, sabia, canário, etc* [4] - retoma [1] por hipônimo.(parte-todo)  
*Os pássaros* [5] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).  
*Eles* [6] - retoma [1] pela estratégia pronominal.  
*Alguns pássaros* [7] - retoma [1] pela estratégia nominal com mudança de quantificação.  
*Dos pássaros* [8] - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).

Comparando os textos de G1 e G2, observa-se que cada uma possui um estilo individual para escrevê-los. A esse respeito, Abaurre, Fiad e Sabinson (1997) dizem que pode ser entendido "como seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser observado independentemente do gênero textual. Tanto a escolha do gênero como a escolha do estilo (ou seja, dos recursos lingüísticos) são decorrências da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário." Observa-se que G1 não segue modelos, mesmo estando em processo de aquisição das convenções ortográficas, produz textos segundo o conhecimento que tem, escrevendo o essencial da proposta solicitada, cumprindo os objetivos das atividades. G2, por sua vez, tem um estilo escolar, produz textos, seguindo os modelos de discurso lidos e aprendidos na escola.

Uma receita culinária é a última produção de texto deste gênero. O texto instrucional descreve um processo e indica ao interlocutor os procedimentos a serem executados para atingir determinado objetivo, sua principal característica é pretender que o interlocutor aprenda algo.

O texto de instrução foi organizado a partir do contexto de diálogo que surgiu durante a hora do lanche com as gêmeas. Foi solicitado que G1 lesse, no rótulo de um produto, a receita de um bolo. Aproveitando a situação de interação, foi perguntado se elas conheciam alguma receita para ensiná-la à interlocutora. Como ambas conheciam, foi solicitado que escrevessem esta receita, conforme segue:

Texto - 11 [G1 – 2 série – casa em ambientes separados – 25/10/04]

1. *Mode de Pepa suco[1] (Modo de preparar o suco)*
2. *Pega o pacotinho do suco[2] coloca na jara e coloca água e bate. E coloca 0[3]\_na*
3. *geladera para fica gelado esta ponto.*

Reescrita - 25/10/04

1. *Suco[1]*
2. *Ingedientes*
3. *Um pacote de suco[2]*
4. *Uma jarra de água[3]*
5. *Modo de Preparo*

6. *Pega o pacote de suco[4] e coloca na jarra com água[5]*
7. *Mistura bein e coloca\_Ø[6] na geladeira para fica gelado.*

Texto - [G2 – 4 série – casa em ambientes separados – 25/10/04]

1. *Suco de Amorinha[1]*
2. *Egredientes: Amorinha lavada[2] e leite*
3. *Como preparar: Bata as amorinhas[3] com leite no liquidificador.*
4. *Pronto está feito o seu suco[4] para sua manhã.*

Na atividade de produção da receita do suco, G1 fez uso das seguintes estratégias:

- Suco [1]* - introdução do referente.
- Do suco [2]* - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- O [3]* - retoma [1] pela estratégia pela estratégia nominal por elipse.

Na reescrita primeiro a interlocutora explicou a ordem e a estrutura do texto, de acordo com o rótulo do produto em que havia a receita do bolo. Foram acrescentados títulos, subtítulos e os ingredientes foram especificados, conforme a estrutura do texto de instrução (receita culinária). Na reescrita, G1 utilizou as seguintes estratégias anafóricas:

- Suco [1]* – introdução do referente.
- Suco [2], [4]* - retoma [1] pela estratégia nominal (repetição).
- Jarra de água [3]* - introdução do referente.
- Jarra de água [5]* - retoma [3] pela estratégia nominal (repetição).
- O [6]* - retoma [1] pela estratégia nominal por elipse.

Neste gênero textual instrução, G2 utilizou anáfora nominal por repetição do elemento introdutor em [2] e [3], mas ao serem batidas no liquidificador, deixaram de ser as amorinhas para serem transformadas em suco. Brown e Yule (1983) ressaltam que, à medida que um texto se desenvolve, o referente sofre mudanças de estado, de modo que sua descrição vai modificando. Como nos textos acima, os ingredientes vão evoluindo à medida que vão se transformando nas receitas e o referente passa a não ser o mesmo.

Na próxima atividade, apresento uma produção de texto de opinião. O texto argumentativo leva o aprendiz a refletir sobre um determinado tema e tem como finalidade persuadir ou convencer o interlocutor de algo, posicionando-se a favor ou contra o tema a ser discutido. Dessa forma, argumentar é um modo de interação humana.

### 3.5 OS TEXTOS DE OPINIÕES

A atividade desta seção foi organizada a partir do diálogo entre as gêmeas, relativo a um fato que aconteceu com uma colega delas: ela usava o celular na sala de aula, o que é, segundo o regimento escolar, proibido. A partir destas informações, foi proposto que escrevessem um texto de opinião sobre a seguinte questão: "Você acha que o aluno deve usar o celular na sala de aula?" G1 respondeu da seguinte maneira:

Texto - 12 [G1 – 2 série casa em ambientes separados – 04/10/04]

1. *não. Se não o celular[1] ia tocar e a profecoraia briagar.*<sup>11</sup>

Reescrita - 04/10/04

1. *Não, se não o celular[1] ia tocar e a professora ia brigar. O celular[2] é proibido n*
2. *na sala de aula, mas [3] ~~o~~ pode ser usado fora da escola.*

Texto - [G2 – 4 série – casa em ambientes separados – 04/10/04]

1. *Não. Por que na escola já tem telefone[1] em caso de emergência. Na mi-*
2. *nha opinião também, às vezes, os alunos estão certos de levar o celular[2]*
3. *por exemplo: (quando) o aluno se perde ali está o celular[3] para ligar para seus pai.*

Na produção do texto original, G1 foi relevante, sucinta e respondeu a pergunta feita, sem retomadas anafóricas. Já na atividade de reescrita, com pistas

---

<sup>11</sup>"Não, se não o celular ia tocar e a professora ia brigar."

dadas e o propósito de fazer atividades de escrita volumosa, G1, ao fazer acréscimos, utilizou duas estratégias: a anáfora nominal por repetição em [2] e uma elipse em [3].

G2 produziu um texto mais elaborado, utilizando um exemplo para argumentar o seu ponto de vista. Nesta atividade foi utilizada apenas a anáfora nominal, retomando o referente introdutor por *celular* (telefone) em [2] e [3]. Foi solicitado para que G2 lesse o texto para verificar se queria mudar alguma palavra e ela acrescentou a palavra *quando*, antes do exemplo.

A seguir, as produções de textos poéticos.

### 3.6 OS TEXTOS POÉTICOS

No último dado desta amostra, apresento uma atividade em que as gêmeas escreveram um texto poético. Aproveitando o contexto escolar o qual trabalhava atividades para o Dia das Mães, foi solicitado a elas para que redigissem um poema para a mãe delas. Antes de iniciarem o texto, foi proposto que lessem alguns poemas, e depois da leitura, foi explicada a estrutura do texto (elas já tinham o conhecimento da escola), pois, segundo Dolz e Bronckart (1993), o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se sempre, parcialmente, de um mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que membros da sociedade que os dominam têm a capacidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles, pois cada gênero apresenta características distintas.

O poema é um texto geralmente escrito em verso e prepara o leitor para entrar no mundo misterioso da linguagem figurada, buscando a significação dos recursos estilísticos utilizados pelo autor do texto. Primeiro apresento o texto de G1 e em seguida o de G2:

Texto - 13 [G1 – 2 série junto com G2 – casa – 08/05/04]

1. **Mãe[1]**
2. Nós tei uma estrela
3. desta e esla estela agos fazes

4. sol e a gaus não cosege
5. e esta estela é você. **Mãe.** [2]

Reescrita - 08/05/04

1. **Mãe**[1]
2. Nós temos uma estrela. Desta estrela
3. alguns fazem um sol, alguns não conseguem.
4. **Mãe**[2] é esta estrela é você.

Texto - [G2 – 4 série – junto com G1 – casa – 08/05/04]

1. **Mamãe Marlene**[1]
2. **Seus olhos**[2] brilham igual vaga-lume
3. **Seu carinho**[3] é igual a um cobertor quentinho
4. **Mãe**[4] **seu amor**[5] deixa eu sua filha amando mais ainda!

Texto2 - 08/05/04

1. **Mãe**[1] você é importante para mim porquê?
2. Você me dá tudo o que eu quero eu te amo muito
3. Você me aguentou eu e minhas irmãs 9 meses.

G1 construiu o poema por meio de comparações e na última linha do texto utilizou a estratégia anáfora nominal por repetição do referente introdutor em [2]. A repetição do item lexical *estrela* tem por efeito no texto dar seqüencialidade as idéias no poema.

Na atividade de reescrita, G1 apenas mudou a ordem do vocativo, deslocando o referente *mãe*, no início do verso.

A G2 utilizou a estratégia da anáfora pronominal com correferência pelo uso do pronome seu (seus olhos, seus carinho, seu amor). Na linha 2, os olhos são comparados ao pisca-pisca do *vaga-lume*. Na linha 3, o *seu carinho* é comparado a um *cobertor quentinho* e na última linha *seu amor* é comparado ao amor que G2 sente por ela. No final do texto utilizou a anáfora nominal retomando o referente introdutor escrevendo apenas *mãe*. A G2 era ocupada com outras atividades enquanto G1 refazia o texto, então foi solicitado que G2 escrevesse outro texto, respondendo à seguinte questão: "Por que sua mãe é importante?"

No texto 2, G2 utilizou os pronomes *você* e *te* para retomar o referente introdutor *mãe*. Na produção do texto poético, deve-se buscar a significação dos recursos estilísticos utilizados pelas aprendizes, pois possibilita conhecer seus sentimentos, suas emoções, sua versão da realidade. Ambas aprendizes produziram os textos seguindo um modelo que tinham aprendido (memorizado) ou lido na escola.

A partir dessas observações nota-se que os recursos de linguagem utilizados nesta atividade (poema) estão ligados com os três fatores sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004, p.38): "práticas de linguagem" que são objeto de aprendizagem, "as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino". Durante uma situação de interação, as *capacidades de linguagem* evocam aptidões não só para adaptar-se às características do contexto e do referente como para mobilizar modelos de gêneros, dominando as operações lingüísticas para este tipo de texto.

Encerro, com esta atividade, a descrição dos dados, apresentando na próxima seção algumas considerações a respeito das estratégias utilizadas por G1 e G2 nos diferentes gêneros textuais.

### 3.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FATOS LINGÜÍSTICOS

Os dados da amostra desta pesquisa permitiram verificar a ocorrência das retomadas anafóricas, em diferentes gêneros textuais, observadas tanto na produção de forma autônoma como na reestruturação. O uso das estratégias anafóricas produtivas está relacionada ao gênero de texto escolhido, o que está de acordo com a hipótese de Marcuschi (1998a), segundo a qual cada tipo de texto utiliza prioritariamente determinadas estratégias anafóricas para a progressão referencial, conforme quadros a seguir, que apresentam o número total de ocorrências de cada estratégia, de acordo o gênero e capacidades de linguagem (relatar, narrar, expor, argumentar, descrever e produzir textos poéticos).

Nas atividades em que as gêmeas tinham que relatar, G1 produziu 4 textos (3 individualmente – Minha Vida, Aula de Filosofia e Festa Junina e 1 juntamente

com G2 – Projeto Meninas) e G2 produziu 1 texto (Projeto Meninas). O quadro 5 apresenta o número de ocorrências de cada estratégia na produção de texto e reescrita de cada aprendiz:

QUADRO 5 - GÊNERO TEXTUAL - RELATOS

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS	RELATO																TOTAL			
	Minha Vida				Aula de Filosofia				Festa Junina				Projeto Meninas				G1		G2	
	G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2	
	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R
Anáfora nominal		1							2						2	3		3	2	3
Anáfora pronominal					1													1		
Elipse																				
Anáfora nominal					2	2									1	2	2	2		1
Descrição definida					2	2										2	2			
Hiponímia - hiperonímia						1											1			
Relações indiretas					2	2									1	2	2			1

Os dados, no gênero relato, evidenciam que a anáfora nominal por repetição foi mais utilizada pelas aprendizes, tanto na produção autônoma como na reescrita, fato este comum no processo de aquisição da escrita, independente da série.

Neste gênero, ficou constatado que as formas pronominais em primeira pessoa foram utilizadas em todos os relatos, com ambas as aprendizes, pois os fatos relatados estavam relacionados com as experiências pessoais de cada sujeito e as demais estratégias (anáfora nominal, descrição definida, hiponímia e hiperonímia e definições) não foram decorrentes.

Com esses dados, o interlocutor pode ter subsídios para orientar o aprendiz na hora da reescrita de um texto, pois tanto aprendiz como interlocutor compartilham de conhecimentos, substituindo algumas repetições por outras estratégias.

Nas atividades narrativas foram selecionados três textos para serem analisados, dois produzidos com G1 e G2 juntas (O elefante e O leão e o ratinho) e um produzido em ambientes separados (G1 escreveu um caso – A lenda da cobra e G2 escreveu um caso humorístico – O menino e a galinha). O número de ocorrências das estratégias anafóricas segue no quadro 6:

QUADRO 6 - GÊNERO TEXTUAL - NARRATIVAS

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS	NARRATIVO												TOTAL			
	O Elefante				O Elefante e o Ratinho				Lenda-Piada				G1		G2	
	G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2	
	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R
Anáfora nominal	2	3	2	2	4	5	11	8	1	1	2		7	9	15	10
Anáfora pronominal	2	1	1	1		2	2	1		2	1		2	5	4	2
Elipse	1	1	1	1									1	1	1	1
Anáfora nominal	1			1		2							1	2		1
Descrição definida		1		1		1		2	3	1			3	3		3
Hiponímia - hiperonímia			1	2											1	2
Relações indiretas							1									1

As duas primeiras narrativas não permitiram uma elaboração individual no uso da anáforas, pois quando a produção textual está apoiada em material visual, como a seqüência de quadrinhos de Furnari (O elefante), pode-se afirmar que este garante a seqüenciação, e as anáforas ocorreram nos textos de ambas as aprendizes. Já nas narrativas em que elas tinham que recontar a fábula O leão e o ratinho não ficou evidente a capacidade própria para a produção de anáforas de G1 e G2, pois as propostas de atividades foram realizadas a partir de reproduções de texto com o apoio do texto original.

Na produção escrita da narrativa *caso*, o número de anáforas é mais reduzido, porém há uma elaboração individual, pois o texto foi produzido a partir dos conhecimentos que elas tinham, por isso o resultado deve ser considerado mais significativo.

A anáfora nominal foi a mais utilizada neste gênero, assim como nos relatos foi usada como recurso para dar seqüência na progressão textual. Este gênero já está interiorizado nas aprendizes, o que torna mais fácil produzi-los, com isso o número de anáforas é mais abundante. O uso da estratégia anáfora nominal por repetição, nos textos de G1, é menor nas produções de texto original que na reescrita, pois ela está em processo de aquisição da escrita. G2, ao contrário de G1, utilizou com mais freqüência as repetições nas produções e de forma autônoma. Na

atividade de reescrita, G2, com a ajuda da interlocutora, eliminou algumas repetições, acrescentando outras estratégias.

A anáfora pronominal foi utilizada por ambas as aprendizes, retomando o introdutor referente. G1 utilizou essa estratégia (pronominal) com menos frequência na produção de forma autônoma e com mais frequência na reescrita, com as orientações da interlocutora, diferente de G2, a qual a utilizou mais na produção textual, eliminando alguns pronomes na reescrita e acrescentando as estratégias (nominal, descrição definida).

As elipses ocorreram com pouca frequência nas narrativas de ambas as gêmeas. Nas narrativas de G1 as elipses são decorrentes da falta do conhecimento da escrita, daí os espaços vazios em suas narrativas, enquanto G2 tem domínio da escrita e ocorreu com pouca frequência. Este fato evidencia as gêmeas as utilizam por não ter o conhecimento e uso de outras estratégias anafóricas. Já na atividade de reestruturação, com a interferência da interlocutora, ocorreram alguns acréscimos de anáforas pronominais nas narrativas de G1 (no lugar das repetições), enquanto as anáforas pronominais, nas narrativas de G2, foram substituídas pelas estratégias nominais e descrições definidas.

As demais estratégias (anáfora nominal, descrição definida, hiponímia, hiperonímia, relações indiretas) foram utilizadas com menos frequência, por ambas as aprendizes, nas produções de forma autônoma e também na reescrita no lugar de algumas eliminações de repetições de itens lexicais. Neste caso, o percurso epilingüístico na reescrita é diferente do processo de refacção, pois na reescrita o interlocutor é quem faz o percurso lingüístico.

Nas atividades descritivas foram selecionados três textos: regras de jogo, texto de instrução (receita culinária) e descrição. As ocorrências das estratégias anafóricas neste gêneros foram as seguintes:

QUADRO 7 - GÊNERO TEXTUAL - AS REGRAS DO JOGO

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS	REGRAS DO JOGO				DESCRIÇÃO				RECEITA CULINÁRIA				TOTAL			
	Jogo da memória				Polly - Pássaros				Suco							
	G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2	
	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R
Anáfora nominal	3	3	4	5		1	4		1	3	1		4	7	10	5
Anáfora pronominal			2		2	2	1						2	2	3	
Elipse					1								1			
Anáfora nominal	4	4	3	3			1						4	4	4	3
Descrição definida						1								1		
Hiponímia - hiperonímia							1								1	
Relações indiretas	3	3	3	3									3	3	3	3

A anáfora nominal por repetição foi a mais utilizada por ambas. G1 utilizou menos repetições na produção de texto e mais na reescrita, ao contrário de G2, a qual utilizou mais repetições nas produções textuais em primeira versão, eliminando-as na reescrita.

A anáfora pronominal foi pouco utilizada pelas aprendizes neste gênero (descritivo) na produção de modo autônomo. Já na atividade de reescrita, G1 não os substituiu por outras estratégias, deixando-os nos textos reescritos, assim como na versão original, diferente de G2, que com pistas dadas pela interlocutora substituiu-os por outras estratégias (nominal, descrição definida).

Na atividade de descrição de regras de jogo foi utilizada a estratégia de relações indiretas, pois exigiu, neste gênero, por parte das aprendizes uma construção de informações que depende dos conhecimentos semânticos, conceituais e inferenciais relevantes para sua interpretação, isto é, elas produziram os textos com base nas experiências vivenciadas por elas; ambas as gêmeas participaram do jogo da memória.

Na atividade de descrição de um animal (Os pássaros) ocorreu o uso de hiperonímia (todo-parte).

Na receita culinária, utilizaram apenas anáfora nominal por repetição, pois o gênero não exigiu o uso de outras diferentes e também pelo fato de este gênero não ser reproduzido com frequência na escola, apesar de ser conhecido oralmente,

pois observam em casa os familiares realizando receitas culinárias. Aqui nesta atividade percebe-se a importância do ensino dos diferentes gêneros na escola, tendo em vista que propicia aos aprendizes o conhecimento de textos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Dando seqüência à análise, apresento o número de ocorrências que as gêmeas utilizaram para produção de cartas para entregar no Dia dos Pais:

QUADRO 9 - GÊNERO TEXTUAL - CARTA

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS	CARTA				TOTAL			
	Dia dos Pais							
	G1		G2		G1		G2	
	T	R	T	R	T	R	T	R
Anáfora nominal	2		2		2		2	
Anáfora pronominal	2				2			
Elipse	1				1			
Anáfora nominal	1		2		1		2	
Descrição definida								
Hiponímia - hiperonímia Relações indiretas			1	1			1	1

A anáfora nominal por repetição, anáfora pronominal, com um caso de elipse foram pouco utilizadas por ambas as aprendizes, pois este gênero exigiu o uso de pronomes em primeira e segunda pessoa (eu - tu) relacionados às autoras do discurso e continua o texto descrevendo as atividades que o pai realiza. Na reestruturação, com as orientações dadas pela interlocutora, G2 eliminou algumas repetições.

O texto de opinião (Uso do celular) foi produzido com poucas ocorrências de anáforas. Ambas utilizaram a estratégia (1) – anáfora nominal, elipses do referente introdutor (celular) e a estratégia (5) – hiponímia-hiperonímia. Apesar de sucintas, utilizaram argumentos relevantes à questão proposta. Este gênero é pouco trabalhado nas séries iniciais do ensino fundamental, por isso o uso de anáforas não é significativo. Segue o quadro de ocorrência do texto de opinião:

QUADRO 10 - GÊNERO TEXTUAL - TEXTO DE OPINIÃO

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS	TEXTO DE OPINIÃO				TOTAL			
	Uso do Celular							
	G1		G2		G1		G2	
	T	R	T	R	T	R	T	R
Anáfora nominal		2	2			2	2	
Anáfora pronominal								
Elipse		1				1		
Anáfora nominal			2				2	
Descrição definida								
Hiponímia - hiperonímia								
Relações indiretas								

E, finalmente, a produção do poema para o Dia das Mães exigiu das aprendizes o conhecimentos dos recursos da linguagem poética (comparações, associações). Por isso, o uso de anáforas foi restrito neste gênero; fizeram uso anáfora nominal por repetição do referente introdutor (mãe) na produção e reescrita de ambas aprendizes e de relações indiretas no texto e reescrita, conforme o quadro:

QUADRO 11 - GÊNERO TEXTUAL - TEXTO POÉTICO

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS	POEMA				TOTAL			
	Dia das Mães							
	G1		G2		G1		G2	
	T	R	T	R	T	R	T	R
Anáfora nominal	1	1	1	1	1	1	1	1
Anáfora pronominal								
Elipse								
Anáfora nominal								
Descrição definida								
Hiponímia - hiperonímia								
Relações indiretas			3				3	

Considerando o tema, a estrutura, as especificidades discursivas e o estilo de cada gênero a ser produzido, pôde ser constatado que o uso das anáforas esteve fundamentado a partir do total de ocorrências das anáforas, conforme o quadro:



O quadro acima apresenta o total de ocorrências do uso das estratégias anafóricas nos diferentes gêneros textuais, permitindo concluir:

- a) Há mais ocorrências da anáfora nominal - repetição lexical em todos os gêneros textuais de ambas as aprendizes;
- b) Há ocorrências da anáfora pronominal - com casos de elipses e de anáfora nominal (nomes) na maioria dos gêneros textuais de ambas as aprendizes.

Portanto, por ter constatado que há mais frequência no uso destas quatro estratégias (anáfora nominal – repetição lexical, anáfora pronominal – com casos de elipse e anáfora nominal) nos diferentes gêneros textuais das ambas as aprendizes, considero-as como *anáforas simples*, pois as aprendizes fazem uso de forma autônoma, independente do nível escolar, tanto na produção de texto como na atividade de reestruturação e podem ser identificadas nos textos de forma explícita.

O uso recorrente das anáforas simples (repetições, pronomes, elipses e nomes) nas produções textuais de modo autônomo, evidencia que o uso destas estratégias está relacionado a dois fatores: as retomadas anafóricas foram ancoradas em um introdutor referente como recurso utilizado na progressão textual e que ambas as aprendizes não têm o conhecimento do uso de diferentes estratégias anafóricas, por isso o uso abundante das anáforas simples.

Já as demais estratégias (descrição definida, hiperonímia-hiponímia, relações indiretas e definições) ocorrem da seguinte maneira:

- a) Há pouca ocorrência do uso destas estratégias, quando utilizadas de forma autônoma, em alguns gêneros textuais de ambas as aprendizes, independente do nível escolar;
- b) Ocorre o uso destas estratégias na reescrita a partir do conhecimento do interlocutor compartilhado com as aprendizes na maioria dos gêneros textuais.

Estas estratégias não são tão recorrentes na produção autônoma e, por isso, considero-as como *anáforas elaboradas*, pois exigem um conhecimento mais complexo das aprendizas e seu uso está ancorado nos conhecimentos semântico (lexical), conceitual (cognitivo) ou processual/inferencial (textual), articulados com práticas concretas de escrita, domínio das convenções da escrita, conhecimento do mundo e dos gêneros textuais, entre outros fatores, que ainda não foram totalmente adquiridos pelas aprendizas.

A atividade de reescrita possibilitou o melhor uso das retomadas anafóricas, pois como foi evidenciado nos dados desta pesquisa, o uso de diferentes estratégias anafóricas. Neste processo de referência, a atividade de reescrita contribuiu para uma melhor tessitura dos textos de acordo com gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto do aluno constitui um riquíssimo material de análise lingüística que permite observar o processo e as hipóteses da aquisição de escrita. Para isso, é interessante que o professor conheça as operações que o aluno realiza no texto, seja no momento de refacção, quando escreve de forma autônoma, seja no momento de reestruturação, com a interferência de um interlocutor, pois estes trabalhos fornecem dados interessantes para apreender o percurso que o aprendiz realiza no processo da aquisição da escrita.

Neste processo da aquisição da escrita, os gêneros textuais devem ser considerados atividades de linguagem. O domínio dos gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (1999), é um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade. As práticas de linguagem fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (funcionamento da linguagem) e a atividade adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências.

A apropriação diz respeito à articulação destas duas noções (prática social e atividade) à medida que a aprendizagem conduz à interiorização das significações de uma prática social, levando em conta as características dessa prática, as aptidões e as capacidades iniciais do aprendiz. A aprendizagem dos gêneros textuais, assim como o desenvolvimento das capacidades de linguagem, constitui-se, parcialmente, num mecanismo de reprodução, e, de acordo com Dolz e Bronckart (1993), estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

A escola pode criar situações que devem reproduzir práticas de linguagem, com uma preocupação de diversificação de atividades que levem os aprendizes ao domínio dos diferentes gêneros textuais. Assim, as pistas dadas por teorias e análise lingüísticas podem oferecer indicativos seguros para exemplificar as atividades de escrita que podem ser desenvolvidas na escola.

Nesta pesquisa ficou evidenciado mediante as diferentes produções de textos que há um paralelismo entre o domínio das convenções da escrita e o uso de anáforas. G1 e G2 usaram as anáforas em diferentes gêneros textuais, porém a internalização destes conhecimentos é um processo individual, uma vez que estão em ritmos diferentes de apropriação dos conhecimentos. G1 tem um ritmo mais lento, em relação ao domínio das convenções da escrita, com isso, o uso das anáforas, independente do gênero, foi mais reduzido. G2 apresenta certo domínio da convenção da escrita, por isso as relações anafóricas aparecem com mais abundância nos diferentes textos. Independente do domínio da escrita, da série escolar, o aprendiz faz uso de anáforas em diferentes gêneros textuais, mas quando domina diferentes aspectos e recursos da linguagem escrita produz um “*grande tecido anafórico*”, que é o texto.

Diante disso, no desenvolvimento das atividades de linguagem, o interlocutor, aqui a pesquisadora, tem um papel importante na atividade de apropriação da escrita e na reescrita, pois é no processo interativo que o aprendiz, com a ajuda do outro, começa a refletir sobre a linguagem, começa por meio de pistas, a fazer tentativas do uso adequado das estratégias anafóricas preenchendo as lacunas nos textos, despertando a consciência para a produção de textos com significados. Assim, a atividade constitutiva de conhecimentos deve ser buscada nas relações sociais por meio da interlocução.

Nesse sentido, a intervenção se voltou não apenas para o que as gêmeas já sabiam, mas a partir da interação entre interlocutora-gêmeas houve a oportunidade de elas refletirem sobre a linguagem, apropriando-se das habilidades textuais, pois a apropriação da tessitura textual pressupõe o desenvolvimento de funções intelectuais como a atenção, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar num processo dialógico, aprendendo a executar uma ação, as aprendizes aprenderão a dominar as operações correspondentes da atividade. Nesse processo de interação houve troca de informações, e, nesta troca, acontecia a apropriação do conhecimento, pois havia um contexto no qual o mesmo conteúdo era compartilhado.

Portanto, cada aprendiz é diferente do outro e utiliza estratégias na construção dos processos anafóricos que devem depender de outros fatores individuais com sua experiência, seu conhecimento de mundo, conhecimentos lingüísticos e de gênero textual, que é particular de cada aprendiz.

Em relação ao trabalho com a produção de texto de forma autônoma, pôde ser observado a elaboração individual de cada aprendiz. G1 tem um estilo individual para escrever sem ter interferências do modelo de discurso escolar, o contrário de G2 que segue um modelo que é ensinado na escola. Tanto G1 como G2 realizaram relações anafóricas simples e elaboradas nas produções de diferentes gêneros textuais, mas é na atividade de reescrita que o uso das diferentes estratégias anafóricas foram efetuados de maneira significativa, garantindo uma melhor tessitura textual.

Já nas atividades de reescrita foi constatado que as aprendizes realizaram modificações com a orientação da interlocutora, mediante uma troca compartilhada de conhecimentos, há melhor uso das anáforas, com isso, o texto reescrito ficou mais coeso e coerente. O uso das anáforas é um processo que deve ser ensinado e que só vai ser interiorizado com a repetição de atividades de linguagem significativas.

O trabalho com a reescrita foi um instrumento pelo qual as aprendizes tiveram a oportunidade de apropriar-se da escrita. Comparando os textos de G1 e G2 e suas respectivas reescritas, constata-se que G2 produz e reescreve um texto mais elaborado, com mais volume de escrita, tanto de forma autônoma como com a ajuda da interlocutora, e G1 apenas reescrevia o que era direcionado pela interlocutora, apropriando-se da convenção da escrita.

Com atividade da reescrita pôde ser constatado que ela aconteceu com duas finalidades distintas. Primeira em relação à orientação do uso das anáforas, pois ambas aprendizes tiveram a oportunidade de aprendê-las com a orientação da interlocutora, e a segunda contribuição foi em relação à apropriação das convenções da escrita, fato este que pode ser observado na amostra dos dados (ordem cronológica). Para G2, esse trabalho contribuiu para mostrar que ela já tinha a apropriação da escrita,

diferente de G1 que realizou atividade de reestruturação em todas as atividades, e neste caso, a reescrita contribuiu para apropriação da escrita, apesar de sua lentidão na aprendizagem, e de estar em processo de interiorização da convenção da escrita. G1 foi aprovada para terceira série e G2 foi para quinta série.

É difícil verificar “o progresso” e medir o que foi aprendido para ser usado posteriormente, por isso o uso de anáforas na produção de diferentes gêneros textuais deve ser ensinado ao aprendiz, independente da série escolar. Pode-se inferir que a apropriação do conhecimento, seja ele das convenções da escrita ou do uso das diferentes estratégias anafóricas, dependerá de inúmeras práticas de linguagem realizadas, e quando internalizado, passe a fazer parte de suas apropriações ao produzir um texto escrito de acordo com cada gênero textual. O aprendiz deve aprender que escrever é (também) reescrever. Dolz e Schneuwly (2004) consideram o texto do aluno como “um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, e é um objetivo essencial do ensino da escrita”.

A partir dessas considerações, espero que este trabalho contribua com indicativos para que o professor repense sua prática escolar, considerando os gêneros textuais e a reescrita como suporte para a aprendizagem da linguagem, pois no processo de reescrita o uso elaborado de redes anafóricas deve ser uma aquisição paralela à da convenção da escrita.

Em relação aos gêmeos, espero que esta pesquisa também contribua para que os pesquisadores desenvolvam outros trabalhos uma vez que na área lingüística há poucos estudos com sujeitos gêmeos.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; SABINSON, M.L.T.M. Lingüística e psicopedagogia. In: SCOZ, B.J.L. et al. (Orgs.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p.186-216.
- \_\_\_\_\_. **Cenas da aquisição escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 1 e 2 ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, A. **Le fonctionnement des discours**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- \_\_\_\_\_. Diversité des représentations sociales de l'écrit et diversification de ses approches didactiques. In: SCHNEUWLY, B. (Org.). **Diversifier l'enseignement du français écrit**. Neuchâtel e Paris: De lachaux et Niestlé, 1993. p.289-296.
- \_\_\_\_\_. Action, langage et discours. **Buletin Suisse de Linguistique Appliquée**, p.7-64, 1994.
- \_\_\_\_\_. Units of analysis in psychology and their interpretation. In: TRYPHON, A.; VONECHE, J. (Orgs.). **Piaget – Vygotsky: the social genesis of thought**. Nova York: Erlbaum, Taylor e Francis, 1996. p.85-106.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P.; DOLZ, J. **La notion de compétence quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières**. Neuchâtel: Raisons éducatives, 1999.
- BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge University, 1983.
- BRUNER, J.; WEISSER, S. Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.
- CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DEBOVE R. J. **Pour une lecture de la rature**. La genèse du texte, 1987.
- DOLZ, J.; BRONCKART, J.P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Etudes de Linguistique Appliquée**, v.89, p.25-35, 1993.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gênero e progressão em expressão oral e escrita**. Trad. Roxane Rojo. São Paulo, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. L oral comme texte: construire um objet enseignable. In: \_\_\_\_\_. **Pour un enseignement d oral**: initiation Aux genres fomels à lécole. Paris: ESF Editeur, 1998a. p.49-73.

\_\_\_\_\_. **Pour un enseignement de l oral**: aux genres formels à l école. Paris: ESP, 1998b.

\_\_\_\_\_. Genres et progression em expressão: orale et écrite – Éléments de rélexions à propos d une expérience romande. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

FIAD, R. S. **Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos**. Campinas (SP): UNICAMP, 1990. (mimeo)

FURNARI, E. **Bruxinha**. 13.ed. São Paulo: FTD, 1992. (Coleção Mágica).

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ILARI, R. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. **Revista Letras**, Curitiba, v.56, p.195-215, 2001.

KOCH, I.G.V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, p.75-89, 2001.

KOCH, I.G.V.; MARCUSCHI, L. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, v.14, p.160-190, 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, A-N. **Le développement du psychisme**. Paris: Editions Sociales, 1984.

LEONTIEV, A-N.; LÚRIA, A.R. The Psychological Ideas of L. V. Vygotski. In: WOLMAN, B.B. (Org.). **Historical Roots of Contemporary Psychology**. New York: Karper e Minick, 1987.

LIPMAN, M. **Issão e Guga**: filosofia para crianças. Trad. Sylvia Judith Hamburger Mandel, Marcelo Sablagh Marer. 2.ed. São Paulo: Difusão da Educação e Cultura, 1997.

LÚRIA, A. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LÚRIA, A.; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MALMSTROM, P.M.; POLAND, J. **Criando filhos gêmeos**. São Paulo, M. Books, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Lingüística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates 1). (mimeo).

\_\_\_\_\_. A repetição na linguagem falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I.G.V. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Edunicamp-Fapesp, 1997. v.4. p.95-130.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da progressão referencial na fala e na escrito no português brasileiro.** In: "Colóquio Internacional – A Investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: Balanço e Perspectivas", Berlin. Texto mimeografado. 1998a.

\_\_\_\_\_. **Referenciação e cognição:** o caso da anáfora sem antecedente. In: Encontro de Lingüística. Juiz de Fora. Texto, 1998b.

\_\_\_\_\_. Anáfora indireta: o barco textual e suas ancoras. **Revista Letras**, Curitiba, v.56, p.217-258, 2001a.

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

MARCUSCHI, L.A.; KOCH, I.V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: **Gramática do português falado.** Volume VIII : Novos estudos descritivos, Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002. v.8. p.31-56.

MARCUSCHI, L. A . Gêneros textuais : definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MILNER, J.-C. Reflexões sobre a referência e a correerência. In: CAVALCANTE, M.M; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

MONDADA, L. **Verbalisation de l' espace et fabrication du savoir:** approche linguistique de la construction de objets du discours. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction de objets de discours et categorisation: une approche des processus de référenciation. **TRANEL**, Neuchâtel, v.23, p.273-302, 1995.

PARRET, H. **A estética da comunicação:** além da pragmática. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant:** la production de texte informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

\_\_\_\_\_. Genres et types de discours: considerations psychologiques de et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). **Actes du Colloque de l' Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture.** Neuchâtel: Peter Lang, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de Linguagem aos objetos de ensino. Trad. Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11, p.5-26, maio/ago. 1999.

SILVA, V.L.P.P. da. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I.V.; BARROS, K.S.M. (Orgs.). **Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação.** Natal: EDUFRN, 1997. p.118-124.

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Internalização das funções psicológicas superiores. In: M. COLE et al. (Orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. p.59-65.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Vilalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**TEXTOS DE G1**

Eu sou a G1 tenho 8 anos  
estou na 1ª série a minha professora  
é Rogeli.  
Meus pais Marlene Marlene e  
João e Gisela e Gisela.  
Eu gosto de e tudo estudar matemática

18-03-03

REESCRITA

Minha vida

Eu sou a G1, tenho 8 anos  
estou na 1ª série a minha professora  
é Rogeli.  
Meus pais Marlene Marlene e  
João e Gisela e Gisela.  
Eu gosto de estudar matemática.

13

18/03/03

RELATE O QUE VOCÊ APREN  
DEU NA AULOSOFIA.

Texto [5]

EU GOSTEI DOS PULINHO  
E DA MHAGRA DOS ISSAO E DAS  
GUGA E DAS REPOTAS E UM  
REPOTA FOI ASSI A GUGA  
FEIS UM MHAGRA BEI FEITINHA  
E O ISSAO FEIS UM MHAGRA  
BEI FEIA. E O ISSAO É RA O  
NICOLAS E A GUGA FOI A MARI EM  
ENHA.

5104103

[1]

REESCRITA

EU GOSTEI DAS BRINCADEIRAS DOS PULINHOS.

A PROFESSORA FEZ UM TEATRO DA ESTORIA  
COM MEUS COLEGAS.

NA ESTORIA GUGA FEZ UMA MANGA BEM FEITINHA E O  
ISSAO FEZ UMA MANGA BEM FEIA. NA ESTORIA O NICOLAS  
ERA O ISSAO E A MARIA HELENA ERA A GUGA.

EU APE APE APRENDI NA AULA QUE CADA PESSOA TEM  
SEU JEITO PARA FAZER AS COISAS.

[1]

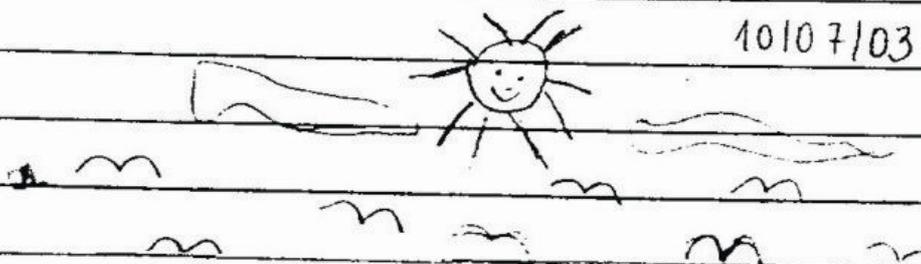
5104103

TEXTO - G1 - 1ª série [individual - escola]

A FESTA JUNINA EU DANÇEI, MAS  
EU MUITO BRINQUEI MUITO E EM TODOS OS  
BRINQUEDOS E FIQUEI ATÉ O FIM E NO FIM  
CAI MUITO.

G1

10/07/03



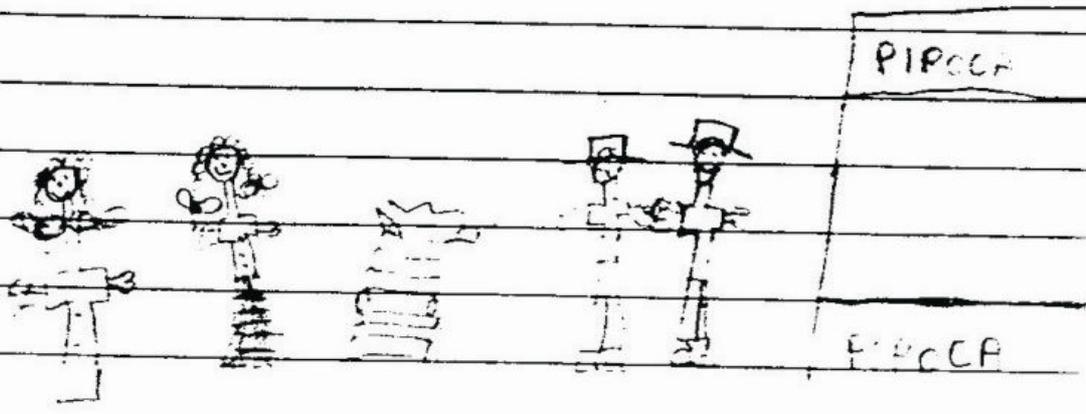
REESCRITA

FESTA JUNINA

NA FESTA JUNINA EU DANÇEI MUITO.  
EU BRINQUEI EM TODOS OS BRINQUEDOS  
NO FINAL DA FESTA EU CAI.

G1

10/07/03



TEXTO - G1 - 1ª série [junto com G2 - escola- fora das salas de aula]

por que o nome é meninas  
porque elas têm meninas que  
fazem teatro, fazem croche, fazem brincadei-  
ra.

24110103

REESCRITA

O Projeto meninas recebe este  
nome porque não vai meninas.  
A professora ensina a fazer  
teatro, croche, a ler, a brincar e tam-  
bém brincar.

24110103

TEXTO - G1 - 1ª série [junto com G2 - escola - fora das salas de aula]

Papai JORGE DO NASCIMENTO Texto [7]

TE AMO E TE APORO É GOSTO DE  
VOCÊ.

VOCÊ É 10 VOCÊ É 1000.

GOSTO DE VOCÊ PO QUE TE AMO.

BEIJO E ABASO DE: G1

PARA: JORGE. 6108103

REESCRITA

ELE VIAJA DE CAMINHÃO. LIMPA

A CASA, E AS VEZS ELE FAZ COMIDA. OPAI A RRUMA

A QUANDO APARELHO É STRANHA

G1

6108103

TEXTO - G1 - 1ª série [junto com G2 - escola - fora das salas de aula]

## O ELEFANTE

1. UM ELEFANTE E A BRUXANHA E O GATO ABUYA FICOU  
VERO O ELEFANTE TOMAR UM ÁGUA E ELA FEI  
UM CAMAUM ELA FICO A BUTADA E FEIS UM  
VAZE DE FLORO.

13/11/03

G1

REESCRITA

## O ELEFANTE

O ELEFANTE ESTAVATOMANDO ÁGUA DE UM BALDE  
A BRUXANHA E O GATO FICARAM OLHODO A OLHANDO O  
ELEFANTE TOMAR BANHO.

ELA TRANSFORMOU O ELEFANTE EM UM CANHÃO E  
FICOU ASSUSTADA.

A JOVEI JOVEN BRUXA TRANSFORMOU O CANHÃO EM  
UM VASO DE FLOR

DATA: 13/11/2003

G1

TEXTO - G1 - 1ª série [junto com G2 - escola - fora das salas de aula]

O leão e o ratinho.

O ~~RATO~~ LEÃO FICOU PEZO MAMADILHA E O RATO  
FALOU NÃO ME COMA EU E O LEÃO FICOU  
COPO E COTOU E RATO FALOU MUITO O  
BIGADOA

G1

20111103

REESCRITA

O LEÃO E O RATINHO

O LA LA LEÃO ESTAVA DORMINDO NO CAMPO.  
OS RATINHOS COMEÇA COMEÇARAM A BRINCAR NO REI.  
ELE ACORDOU E A GARROU O RATO QUE ELE FALOU:

- NE SOLTA E

E O LEÃO SOLTOU E FALOU...

- MUITO O BIGAD OBRIGADO E

CHO CHEGOU O VERÃO E O INVERNO. EO REI CAIU  
MAO NA ARMADILHA. O RATO AJUDO O SIMÃO E O DOIS  
FICARAM AMIGOS.

G1

20111103

## A lenda da cobra

Lá na lagoa tem uma cobra  
e esta cobra é a mãe da igreja  
matriz e está cobra esta dormindo e  
quando esta cobra acordar a igreja  
vai cair

12/08/04

### REESCRITA

## A lenda da cobra

Lá na lagoa tem uma cobra.  
Ela é grande, e tamanho do corpo  
vai até a igreja matriz.  
Esta cobra está dormindo e  
quando ela acordar a igreja vai cair

12/08/04

## O jogo da memória

Eu a G2 e Lucimara  
gozamo o jogo da memória.  
É assim: coloca pedrinha virada  
para baixo. Cada jogador vira  
duas figuras e se for diferente vira de  
novo e se for igual  
marca ponto.

Eu fiz 20 pontos, G2 fiz 10, e a  
Lucimara fiz 2 pontos.

G1  
5104104

REESCRITA

## O jogo da memória

Eu, G2 e Lucimara. É assim:  
coloca as pedrinhas viradas pa-  
ra baixo. Cada jogador  
jogador vira duas figuras,  
se for diferente vira de  
novo e se for igual marca  
ponto. Eu fiz 20 pontos,  
a G2 fiz 10 e a Lucimara  
fiz 2 pontos.

G1  
5104104

TEXTO - G1 - 2ª série [separado de G2 - casa]

Polly

Ela é pequena e loira e as roupas  
dela é de borstosa.

19110104

REESCRITA

Polly

Polly é uma pequena boneca.  
Ela é loira as roupas dela  
são de borstosa.

19110104

Mode de Prepa Suco  
pega o pacotinho do suco coloca  
na jarra e coloca água e bate.  
e coloca na geladeira para fica gelado  
esta pronto.

25/10/04

REESCRITA

Suco

1 ingredientes

um pacote de suco.

uma jarra de água

2. Mode de Preparo

pega o pacote de suco e coloca na  
jarra ~~com~~ com água.

Mistura bem e coloca na geladeira  
para fica gelado.

25/10/04

Você acha que o aluno deve usar celular na sala de aula? Não se não o celular ia tocar e a professora ia brigar.

4110104

REESCRITA

Não, se não o celular ia tocar e a professora ia brigar. O celular é proibido na sala de aula, mas pode ser usado fora da escola.

4110104

Mãe

Nós tem uma estrela  
desta e esta estrela agor<sup>o</sup> fazer  
del e a gaus não consegue  
é esta estrela é você. Mãe.

815104

REESCRITA

Mãe

Nós temos uma estrela. Desta estrela  
alguns fazem um del, alguns não  
conseguem.

~~Mãe~~ é esta estrela é você.

815104

### a bucinha

Uma bucinha estava suando  
do quado viu uma galinha  
e ficou pbrado e transformo nei  
um bule e pegou e viu um  
ovo e ovo era da galinha.

G1 - 16106104

REESCRITA

### a bucinha

Uma bucinha estava sentada no  
banco. Viu uma galinha e resol-  
veu transformar a ave em um  
bule.

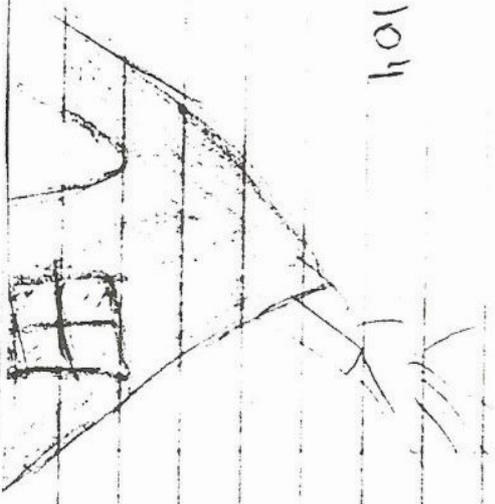
Ela pegou o bule para tomar  
chá e viu um ovo que era do  
a animal.

G1 - 16106104

# A cigarrilha e a formiga

Na tarde seguinte  
 ela e as formigas ~~foram~~  
~~foram~~ ~~foram~~ ~~foram~~  
 Me lembro a cigarrilha  
 ficou com sua e pediu  
 para as formigas dela  
 deixarem ela ficar e as  
 formigas não deu ou  
 e ela ficou me viu.

G1  
 30106104



# A cigarrilha e a formiga

Na tarde a cigarrilha  
 contou e as formigas  
 trabalhavam.  
 Me lembro a cigarrilha  
 ficou com sua e pediu  
 comida e obrigou para  
 elas.  
 Polatamente que não pôde  
 que a cigarrilha ficava se  
 contando. Ela ficou me viu.

30106104

**ANEXO 2**  
**TEXTOS DE G2**

## Título Minha irmã

Eu tenho uma irmã nós somos gêmeas eu acho muito (~~legal~~) bom usar gemias mas nós (~~so~~) somos idênticas mas eu e ela brigamos mas não tanto é super legal ser gemias nós brincamos passeamos é ~~o~~ muito legal ser gemias.

REESCRITA

10/03/03

## Minha irmã

Eu tenho uma irmã. Nós somos gêmeas. Eu gosto de ter irmã gêmeas. ~~mas~~ Nós brigamos, mas é legal ser gêmeas porque brincamos passeamos juntas.

10/03/03

REESCRITA

(Dá) no Projeto "reservas  
Mínimas" nós aprendemos  
muitas coisas. nós aprende-  
mos a fazer suco, truco, suco,  
bife de palha etc.

- Dá nos ganhar  
pimenta, vamos fazer  
fritas, churrasco e muito  
legum.

Nós vamos  
banhar, almoçamos. Porque  
e faz nome é Projeto  
reservas Mínimas? Por que  
lá nós tem marmitta.

24/10/03

Projeto reservas Mínimas

Dá na casa Projeto  
reservas Mínimas eu  
vê todos os dias pela manhã.  
nós aprendemos a fazer  
fritas, truco, suco e bife de  
de palha com a professora  
Claudete.

Os mínimos vão  
pimenta, vamos fazer fritas, e  
churrasco passar o dia  
brincando.

Na casa Projeto reservas  
mínimas nós (também) toma-  
mos banho e almoçamos.

Por que o nome Projeto  
reservas Mínimas?

Porque na escola nós  
vamos mínimos.

24/10/03



TEXTO - G2 - 3ª série [junto com G1 - escola - fora das salas de aula]

Papai Manoel Jorge de Nascimento

Eu quero te dar parabéns para você pai eu e nossa família  
te adoramos e te amamos feliz dia dos pais felicidades  
que você seja feliz para: Paz, amor, alegria, felicidade.

Pai você é de  $\infty$  mais felizes dias dos pais.

52

6/08/03

REESCRITA

Papai Manoel Jorge de Nascimento

Eu quero te dar parabéns. Eu e nossa família te  
adoramos. Feliz dia dos pais felicidades. Te desejo para você Paz,  
amor, alegria.

52

6/08/03

## O Elefante

Um Elefante estava tomando água.

E uma Bruxa transformou o Elefante em um canhão e a ela não gostou transformou em <sup>um</sup> vaso de flor.

Data: 13/11/2003.

REESCRITA

## O Elefante

Um Elefante estava tomando a água de um balde.

A Bruxa e o gatinho ficaram olhando o animal tomando banho.

Ela transformou o Elefante em um anão. A maliciosa não gostou do que ele transformou em um vaso de flor.

Data: 13/11/2003

O leão e o ratinho

Era uma vez um leão que estava dormindo e um monte de ratinhos pulavam nele e o leão acordou e o ratinho que estava na mão dele brincando e o leão agarrou o ratinho e o ratinho falou: - socorro me salta e o leão ficou com dó do ratinho e largou. E chegou o inverno e alguns caçadores pegaram o leão e o ratinho roeu as mandíbulas e o leão ficou vovô a amizade.

Fim

20111103

REESCRITA

O leão e o ratinho

Um leão que estava dormindo no campo e um monte de ratinhos subiam nele. O leão acordou e agarrou o ratinho que estava preso na sua pata. O pequenino falou:

- Socorro, me salta!

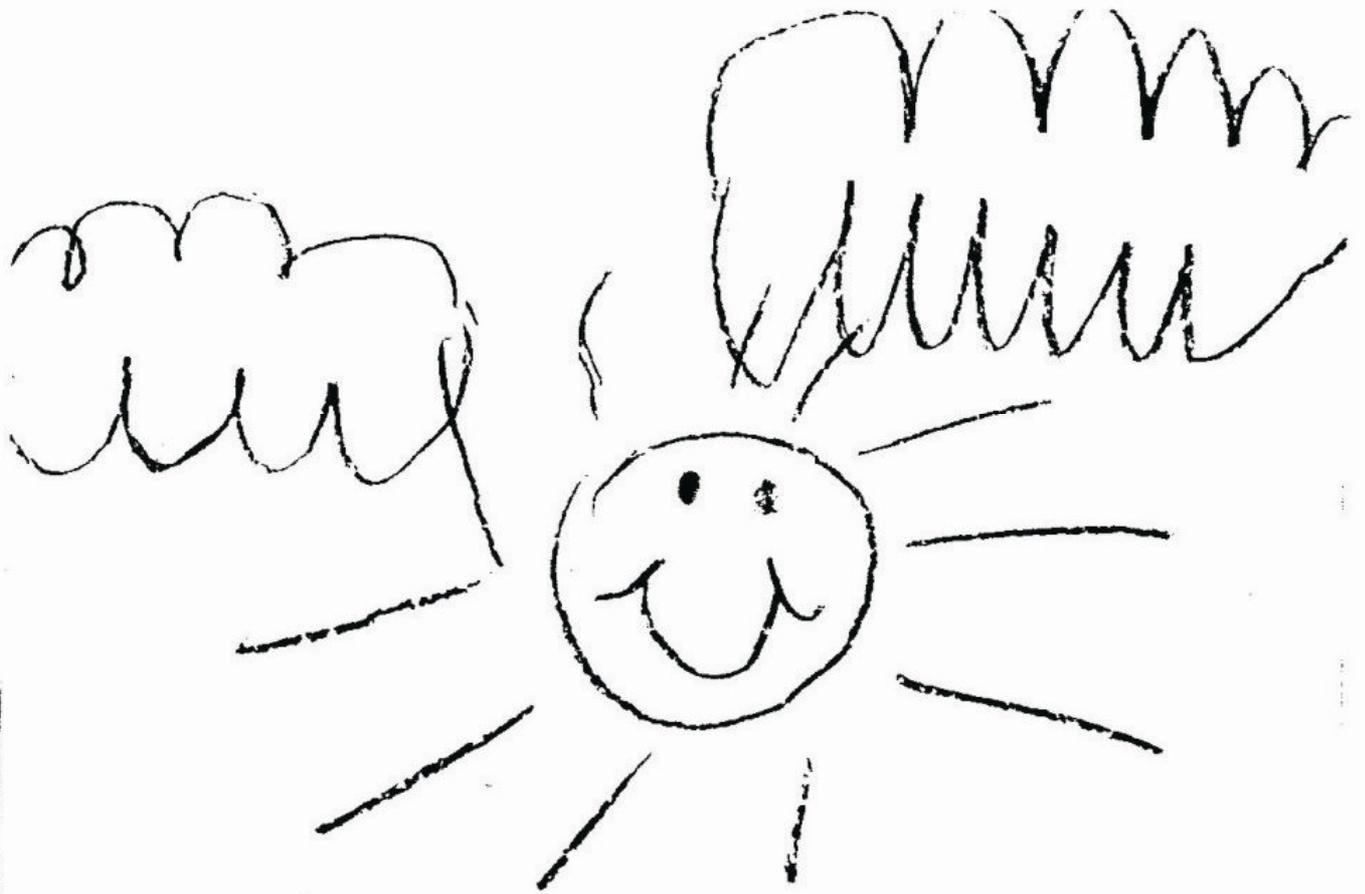
O rei ficou com dó e largou o pequenino.

E chegou o inverno e os caçadores pegaram o leão e o pequenino roeu a rede para salvar o leão.

E os dois ficaram amigos.

20111103

Era uma vez um menino que deu água quente para a galinha para que ela botasse ovo cozido.No dia seguinte a galinha botou o ovo cozido e o menino não precisou cozinhar o ovo.



19/8/04

## O jogo da Memória - via

Eu, a G1 e a Lucimara jogamos o jogo da memória. Jogamos assim: de que jogo: tem um monte de pedras desenhadas e é usada para brincar e vai virando - on e o desenho que é igual fica com nos e no final qual pedras que tem mais pedras ganha.

Eu também ganhou. Eu também ganhou em todas 10 partidas. A Lucimara perdeu 2 partidas.

## O jogo da Memória Memória

Eu, a G1 e a Lucimara jogamos o jogo da memória. Jogamos assim: de duas vezes para ganhar várias pedras. O jogador tira duas pedras. Se forem iguais marca pontos, se forem diferentes, o jogador desenha no lugar que tirou. No final ganha quem tiver pontos iguais.

A G1 ganhou 20 pontos, eu fiz 10 pontos e a Lucimara fez apenas 2 pontos.

5 / 04 / 04

## Os pássaros

Os pássaros são aves que voam pelo nosso país. Você já viu algum nome de espécie? Coré, sabiá, canário, etc.,

Os pássaros são lindos eles voam pela natureza fazendo o mundo brilhar que pena alguns pássaros estão em extinção.

Vamos fazer a natureza ficar mais linda com os cantos dos pássaros.

19140104

## Duque de Amorinha

Ingredientes: Amorinha lavada e leite

Como preparar: Bata as Amornhas com leite no liquidificador. Pronto está feito e seu suco para sua manhã

Data: 25/10/2004

Você acha que o aluno deve usar celular na sala de aula?

Não. Por que na escola já tem telefone em caso de emergência. Na minha opinião também, às vezes, os alunos estão certos de levar o celular, por exemplo: o aluno se perde ali está o celular para ligar para seus pais.

Data: 21/10/2004.

Mamãe ... 

(X) Seu olho brilha  
igual vaga-lume  
Seu cabelo é igual  
um cabelo quentinho  
Mãe seu amor deixa  
eu sua filha ~~amando~~ amando  
mais ainda! 815104

TEXTO 2 - G2

Mãe você é ~~uma~~ impor-  
tante para mim porque?  
você me dá tudo o que  
eu quero eu te amo muito  
você me aqueceu eu e  
minhas irmãs 9 meses.

815104

~ ~ a bruxinha e a Galinha  
 Certo dia uma  
 bruxinha estava sentada  
 num banco e de repente  
 viu uma galinha e  
 pensou e ~~foi~~ a bruxinha  
 transformou a galinha  
 em um ~~bolo~~ ~~bolo~~  
 bule de café ou de chá.  
 e foi pegar o bule e de  
 baixo do bule tinha  
 um ovo e o ~~ovo~~ ~~ovo~~  
 era da galinha.

16106104

REESCRITA

A bruxinha e a  
 Galinha

Certo dia uma  
 bruxinha estava senta-  
 da num banco. De  
 repente viu uma gali-  
 nha e pensou transfor-  
 mar o animal em  
 um bule de café ou  
 chá. Foi pegar o bule e  
 de baixo de baixo do  
 bule tinha um ovo.

16106104

## A Virgínia e os Fermiões

Éra um vira-vega um fermiõique que re-  
vixia os fermiõigos estonam TRABALHANDO  
sellinda comido, paiva e invixeme, No dia  
seguinte umos ciguiva chegou polonde:

— estou sem coisa / posso passar  
e invixeme aqui sem néis, perguntou o  
denou ciguiva. Os fermiõigos disseram um  
outro: alôs continuam TRABALHANDO e  
ou denou ciguiva contou, em quantos os  
fermiõigos TRABALHAVAM ali estava de  
contonde. Num oute dia de manhã  
sem pida os fermiõigos compararam de  
velos comido para o ciguiva comer  
TRABALHAVAM os ciguiva de fermiõiques  
alôs passou fies e ferre.

MORAL: Nunca devemos se oporrei-  
tar dos outros nos nomes contode  
comida.

EA 30/06/04

## REESCRITA

### A Virgínia e os Fermiões

Os fermiõigos estonam TRABALHANDO  
de e quando comido paiva ou  
chegada de invixeme.

A ciguiva má ficou conton  
de e não TRABALHAVA. chegou e invixeme  
o o ciguiva falou:

— Estou sem coisa / posso passar! U  
e invixeme aqui sem néis. Os fermiõigos  
disseram: não porque enquanto nos TRABALHAVA-  
mos, você ficou contonde.

Élôs passou fies e ferre.

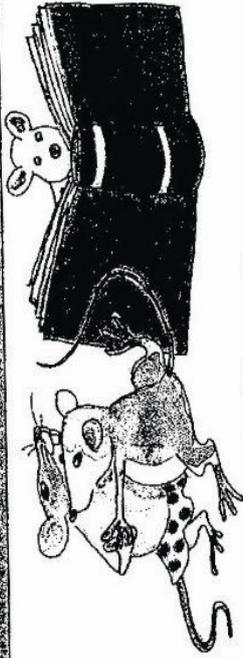
MORAL: Nunca devemos se oporrei-  
tar dos outros nos nomes contode.

30/06/04

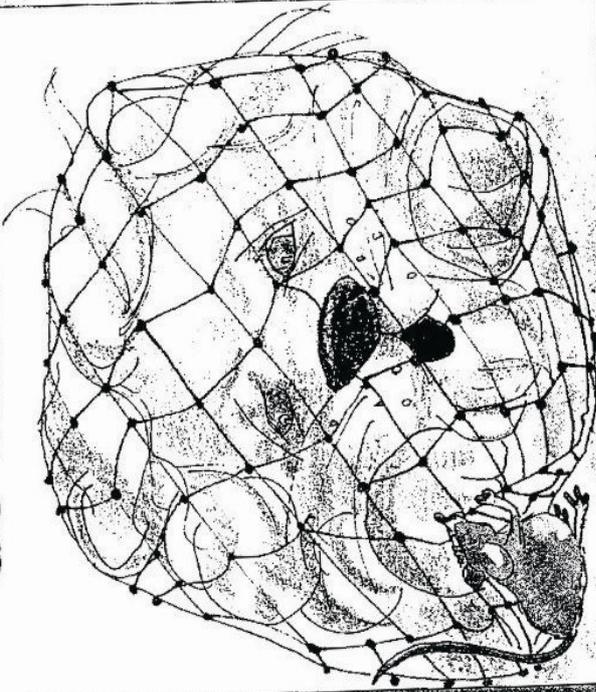
EA

**ANEXO 3**  
**FÁBULA – O LEÃO E O RATINHO**

Félix de Samaniego



## Fábulas de ratinhos



### Quem foi Félix Maria de Samaniego?

Este escritor espanhol nasceu em Laguardia, em 1745. Estudou na Universidade de Valadoli e depois se estabeleceu na França, onde adquiriu costumes que o tornaram pouco simpático em sua pátria, foi protagonista de famosas polémicas com Tomás de Iriarte e outros escritores. Membro da Sociedade Patriótica Vascongada escreveu para os alunos do Seminário de Vergara uma coleção de 137 fábulas morais, entre as quais encontramos: A menina e o leite, A cigarra e a formiga, Rato da campo e rato da cidade, etc.

Samaniego faleceu em 1801.

Fábula: é uma narração curta, cujas personagens são geralmente animais e que encerra uma lição moral.

# O LEÃO E O RATINHO

terminou a sessão sem que chegassem a um acordo sobre quem se encarregaria de tão delicada tarefa: colocar o guizo no gato...

E os dias foram passando sem que os ratos conseguissem resolver o problema: nenhum dos habitantes de Ratópolis quis arriscar-se colocando o guizo no pescoço do gato.

E o que foi que aconteceu? Os ratos continuaram fugindo do gato avermelhado que, a cada dia que passava, mais gordo ficava, feliz da vida por morar tão pertinho de Ratópolis.

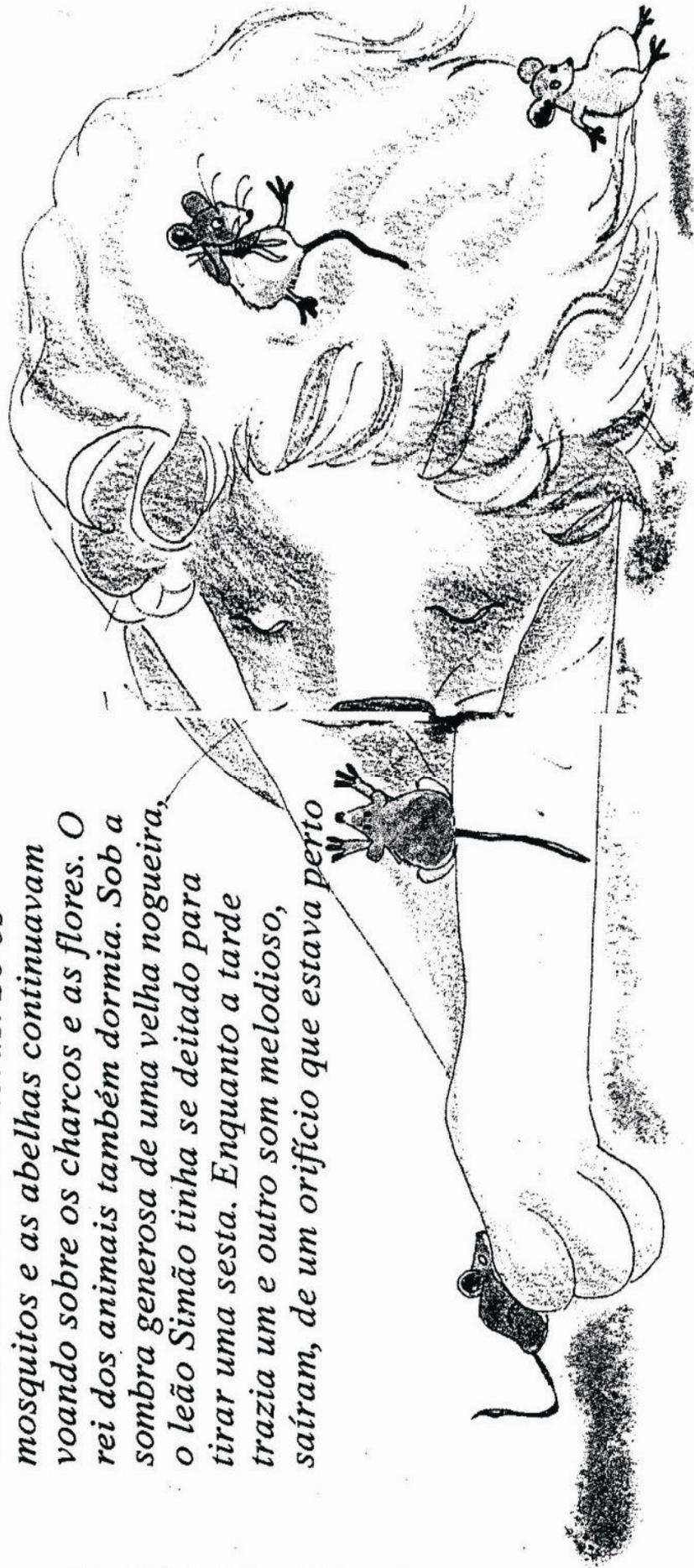
Não é suficiente dar boas idéias; também é preciso realizá-las.



O campo estava tranquilo. O sol brilhava esquentando a Terra. As plantas pareciam dobrar-se sob o peso do calor e as flores tentavam ocultar suas cores para que o sol não as queimasse. Nem sequer uma brisa

suave refrescava o lugar. As folhas das árvores permaneciam estáticas, enquanto ondas de calor pareciam sair da terra. A tranquilidade era total e todos os animais estavam dormindo, descansando nas sombras. Só os mosquitos e as abelhas continuavam voando sobre os charcos e as flores. O rei dos animais também dormia. Sob a sombra generosa de uma velha nogueira, o leão Simão tinha se deitado para tirar uma sesta. Enquanto a tarde trazia um e outro som melodioso, saíram, de um orifício que estava perto

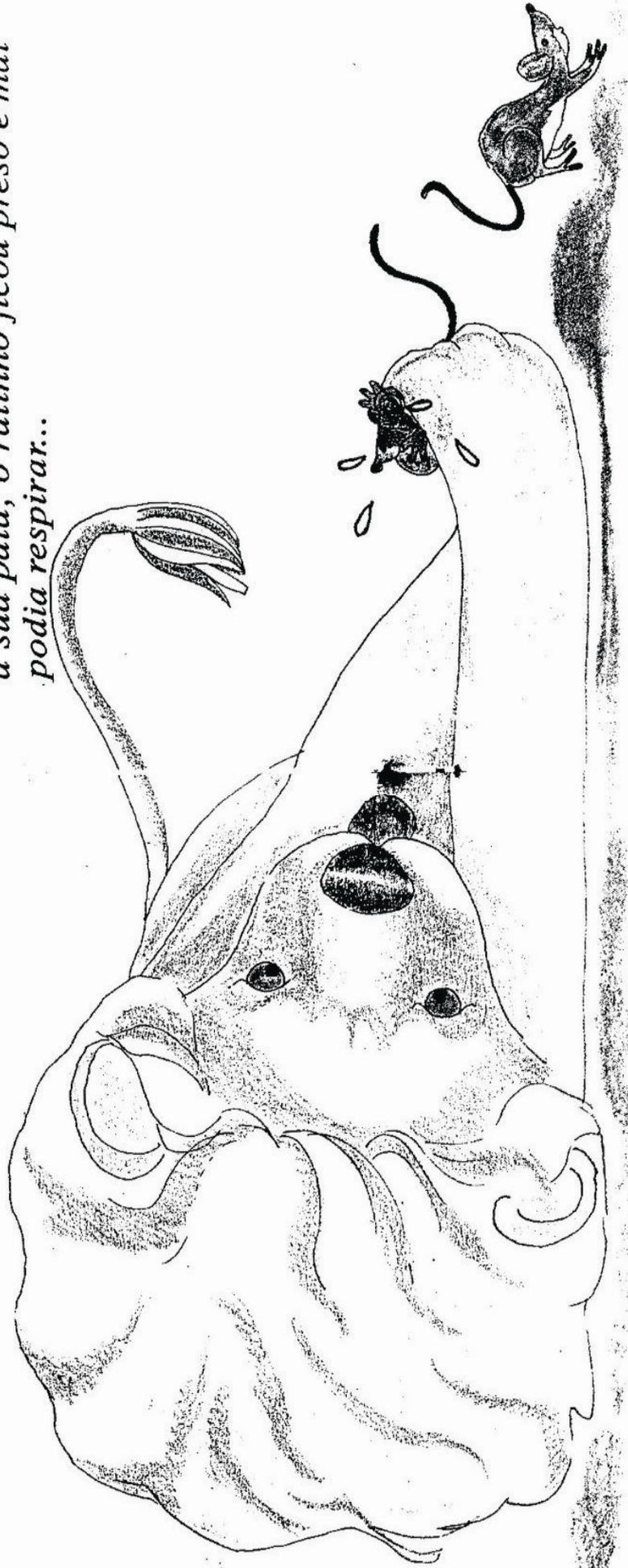
da nogueira, dois ratinhos brincalhões. Como o tamanho de Simão era gigantesco para eles, os ratinhos não perceberam que era um leão e brincavam sobre o seu lombo,



afundando as patinhas no sedoso pêlo do leão e escorregando por sua longa juba.

No início Simão não sentiu nada, mas quando chegaram dois amigos dos ratinhos e as brincadeiras se

multiplicaram, o enorme leão abriu um olho para ver o que é que o incomodava tanto. Justamente neste momento, o menor dos nossos amigos brincava na pata do Simão. O único trabalho que o leão teve foi o de fechar a sua pata; o ratinho ficou preso e mal podia respirar...



## Se você não souber...

*Talvez nesta história apareçam palavras desconhecidas. Para você entendê-las melhor, procure-as na lista abaixo:*

<i>campanário</i>	<i>parte aberta da torre da igreja, onde estão os sinos.</i>
<i>desprevenido</i>	<i>desacautelado, não prevenido.</i>
<i>astuta</i>	<i>esperta.</i>
<i>guizo</i>	<i>esfera oca, de metal, com pequenos furos, que tem dentro um pedaço de metal ou bolinhas e, ao ser agitada, produz som.</i>
<i>protagonizar</i>	<i>ser o personagem principal.</i>
<i>escasseavam</i>	<i>diminuíam, minguavam.</i>
<i>sessão</i>	<i>espaço de tempo que dura a reunião de um corpo consultivo, deliberativo.</i>
<i>arriscar-se</i>	<i>expor-se.</i>
<i>sesta</i>	<i>hora em que se descansa ou dorme após o almoço.</i>
<i>orifício</i>	<i>pequeno buraco.</i>
<i>lombo</i>	<i>costa, dorso.</i>
<i>reverência</i>	<i>saudação respeitosa com inclinação do busto para a frente.</i>
<i>armadilha</i>	<i>laço, engenho ou artifício para apanhar qualquer animal.</i>

*Nota: As palavras estão na ordem em que aparecem na história.*

**ANEXO 4**  
**EPISÓDIO DA AULA DE FILOSOFIA**

### III

— Issao, meus pais me deram argila de verdade, não barro. Argila mesmo, de verdade. Já fiz um gato como o Belé. Você quer experimentar, Issao?

— Claro!

Vamos até meu quarto e dou meu gato para ele:

5

— Faz alguma coisa!

— O que posso fazer? Ah, já sei! Vou fazer uma manga.

Ele rola um pouco de argila nas mãos até fazer uma bola oval e entrega para mim.

— Aí está! Uma manga.

10

— Ah, Issao, tem dó! Olha só, eu vou mostrar.

Pego um pouco de argila e faço uma bola média e alongada.

— Esse é o caroço.

Ponho mais argila em volta dele.

— Essa é a parte que se come – e então enrolo outra camada de argila em volta da coisa toda. – E isso é a casca.

15

— Eu só vejo a casca, Guga!

— Certo, talvez seja só isso o que você **vê**. Mas você **sabe** que a **minha** manga é realmente uma manga e a **sua** não é. O que eu fiz é uma manga de “cabo a rabo”.

20

Issao não responde imediatamente. Pega um pouco de argila e me entrega:

— Faz uma cabeça.

Enquanto faço a tal da cabeça, vou explicando pra ele:

— Veja, primeiro faço o interior da garganta e a boca. Aí ponho uma língua nela. Depois acrescento os dentes em toda a volta da gengiva. E então ponho os lábios sobre os dentes. Ponho a parte de cima da cabeça, alargo o nariz de dentro para fora e faço os olhos com as minhas unhas. Depois, coloco o cabelo e pronto.

25

30