



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

KARINE LUANA AMORIM BRAGA

**A REFERENCIAÇÃO DE PERSONAGENS NA CONSTRUÇÃO DA
TEXTUALIDADE EM CONTOS ETIOLÓGICOS: UM ESTUDO DE ESCRITURA
EM ATO ENVOLVENDO UMA DÍADE DE RECÉM-ALFABETIZADOS**

MACEIÓ

2024

KARINE LUANA AMORIM BRAGA

**A REFERENCIAÇÃO DE PERSONAGENS NA CONSTRUÇÃO DA
TEXTUALIDADE EM CONTOS ETIOLÓGICOS: UM ESTUDO DE ESCRITURA
EM ATO ENVOLVENDO UMA DÍADE DE RECÉM-ALFABETIZADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientador: Dr. Eduardo Calil de Oliveira

MACEIÓ

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B813r Braga, Karine Luana Amorim.

A referenciação de personagens na construção da textualidade em contos etiológicos : um estudo de escritura em ato envolvendo uma díade de recém-alfabetizados / Karine Luana Amorim Braga. – 2024.

92 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 86-89.

Anexos: f. 90-92.

1. Referenciação. 2. Anáfora (Linguística). 3. Processos de escritura em ato. 4. Contos etiológicos. Título.

CDU: 801.82:82-34



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

KARINE LUANA AMORIM BRAGA

Título do trabalho: "A REFERENCIAÇÃO DE PERSONAGENS NA CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE EM CONTOS ETIOLÓGICOS: UM ESTUDO DE ESCRITURA EM ATO ENVOLVENDO UMA DÍADE DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS"

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO CALIL DE OLIVEIRA**
Data: 23/08/2024 11:20:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Calil Oliveira (PPGLL/Ufal)

Documento assinado digitalmente
 **ALENA CIULLA**
Data: 23/08/2024 11:42:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Alena Ciulla (UFRGS)

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN**
Data: 24/08/2024 19:10:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (PPGLL/Ufal)

Maceió, 23 de agosto de 2024.

Dedico esta dissertação a todos que disseram “vai dar certo”.
Deu certo.

AGRADECIMENTOS

Com o coração grato, dedico esta dissertação a Deus e a Nossa Senhora por sua intercessão de sempre.
Quem como tu, Deus?
Eu sou infinitamente grata por Sua misericórdia e por Seu amor.
Deus, obrigada por todas as pessoas que pusestes em minha vida.
Nossa Senhora, obrigada por tanto amor;
Obrigada por me acalantar em seu colo de mãe.

Agradeço à minha mãe Andréa Amorim e à minha irmã Kall Anne Amorim por tudo.
Tudo. Essas quatro letras não parecem suficientes para contemplar todo o apoio e confiança que elas tiveram e têm em mim.
Agradeço pela presença e força.
Elas foram tranquilidade quando eu era ansiedade;
Elas foram paz quando eu era caos;
Elas foram coragem quando eu era desesperança.
Elas são o meu porto tão seguro e feliz.

Agradeço à minha avó, tios(as), primos(as).
Como eu sou feliz por ter cada um em minha vida.
Sou muito grata a Deus por nos ter feito família.

Amo vocês.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e vida
Eles não têm noção do quanto as brincadeiras,
as gracinhas e conversas aleatórias me faziam bem
e me preenchiam com tanto alento.
Quero bem a todos vocês.
Aqui, nomeio alguns:
Roselene Aleluia, Márcia Vanessa e Felipe Alcantara.
Obrigada por serem presença
no trabalho, no lanche, na vida.

Amigos queridos da infância, da juventude e vida adulta,
obrigada por tanto carinho.

Agradeço a todos os professores que eu tive.
Vocês foram e são essenciais nessa trajetória.
Meus professores da educação infantil, fundamental, médio,
graduação, especialização e mestrado: meu muito obrigada!
De modo ainda mais especial,
agradeço também à professora Kall Anne Amorim, minha irmã.
Irmã, tenho muito orgulho de você! Você me inspira!
Obrigada por tudo!

Agradeço a todos os que compõem o PPGLL
Vocês são tão essenciais: equipe de professores, coordenação, técnicos, serviços gerais.

Muito obrigada!

Agradeço aos professores
que compuseram a banca de qualificação e de defesa.
Agradeço a leitura, comentários e todas as orientações feitas.
Vocês me dedicaram tempo – e isso é muito valioso.
Agradeço ainda aos professores suplentes, Flávia Colen e Eudes Santos que,
sem hesitar e com gentileza, aceitaram e estiveram à disposição.
Vocês não têm noção do quanto fiquei grata pelo aceite de vocês.

Agradeço ao meu orientador, professor Eduardo Calil, por tudo.
Obrigada por me acolher como orientanda de TCC.
Obrigada por me acolher como orientanda de Mestrado.
Obrigada por ser compreensivo quando nem mesmo eu esperava que fosse.
Agradeço por ser calma e paciência quando eu era nervoso.
Obrigada!

A todos, o meu muitíssimo obrigada!
Deus, sou grata!

356: Ca: *(Ditando) Uma juba.*
357: Ig: ... *Uma (Indo escrever.) juba...*
358: Ca: *Uma juba, uma juba...*
359: Ig: *No leão.*
360: Ca: *Não, Ig. Só uma juba, porque vai repetir.: Quer ver?*
361: Ig: *Não pode repetir muuuito. (Ig continua escrevendo 'juba'.)*
362: Ca: *Hã?.*
363: Ig: *E a gente só vai repetir três vezes. (Mostrando os três dedos.)*

Diálogo entre Ca e Ig durante a elaboração do conto etiológico “A juba do leão”.
Na ocasião, a diáde reflete a repetição do personagem “leão” no enredo.

RESUMO

Esta dissertação discute como alunos recém-alfabetizados referenciam personagens em contos etiológicos, examinando os processos referenciais presentes tanto na combinação oral quanto na escrita da história. A análise se baseia no *corpus* do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), proveniente do projeto didático “Contos do como e do por que” que foi coletado em uma escola privada de Maceió em 2012, através de vídeos que registram desde o planejamento oral de contos etiológicos até a escrita dos manuscritos escolares (texto escrito na materialidade do papel) por díades recém-alfabetizadas em sala de aula. A metodologia adota uma abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando os pressupostos da Linguística textual e da Genética de textos. Os resultados evidenciam a relevância da escrita colaborativa na utilização de estratégias para a negociação de conflitos ao tempo em que suscita um processo de reflexão da linguagem durante o processo escritural. No que diz respeito à cadeia referencial dos personagens, os dados apontam semelhanças entre as estratégias de referência anafórica utilizadas na combinação do conto e no manuscrito. Os resultados sugerem ainda que a construção sintática da sentença se articula com os elementos que compõem a cadeia anafórica, influenciando o tipo de introdução, manutenção e retomada referencial que podem ser utilizadas pelos escreventes. Isso porque textos construídos com período único tendem a manter o elo coesivo por meio de conjunções e pronomes, enquanto textos com mais períodos diminuem a necessidade de coesão por formas pronominais para manter a referência interna, o que justifica maior uso de substituição lexical no texto escrito. Desse modo, esta pesquisa contribui para a compreensão dos processos referenciais na produção textual de alunos recém-alfabetizados, destacando o papel da escritura a dois na construção da textualidade em contos etiológicos.

Palavras-chave: Referência. Cadeia anafórica. Processos de escritura em ato. Contos etiológicos.

ABSTRACT

This dissertation discusses how newly literate students reference characters in etiological tales, examining the referential processes present in both the oral and written combination of the story. The analysis is based on the corpus of the Escolar Manuscript Laboratory (LAME), from the didactic project “Contos do como e do por que” which was collected in a private school in Maceió in 2012, through videos that record from the oral planning of etiological tales to the writing of school manuscripts (text written on the materiality of paper) by newly literate dyads in the classroom. The methodology adopts a quantitative and qualitative approach, using the assumptions of Text Linguistics and Text Genetics. The results highlight the relevance of collaborative writing in the use of strategies for negotiating conflicts while encouraging a process of reflection on language during the writing process. With regard to the characters' referential chain, the data point to similarities between the anaphoric referencing strategies used in the combination of the story and the manuscript. The results also suggest that the syntactic construction of the sentence is linked to the elements that make up the anaphoric chain, influencing the type of introduction, maintenance and referential resumption that can be used by writers. This is because texts constructed with a single period tend to maintain the cohesive link through conjunctions and pronouns, while texts with more periods reduce the need for cohesion through pronominal forms to maintain internal reference, which justifies greater use of lexical replacement in the written text. . In this way, this research contributes to the understanding of referential processes in the textual production of newly literate students, highlighting the role of double writing in the construction of textuality in etiological tales.

Keywords: Referencing. Anaphoric chain. Writing processes in action. Etiological tales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Características etnolinguísticas da sala de aula (presença da professora, dos colegas de turma e de materiais presentes na sala de aula)	42
Figura 2	Câmera é posicionada de modo a captar toda a interação dos alunos. No lado direito, parte inferior, mostra o registro do que está sendo escrito.	43
Figura 3	Trecho do manuscrito evidenciando a importância do conhecimento prévio na seleção lexical	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relações textuais e seus respectivos procedimentos coesivos	23
Quadro 2	Produções textuais da díade Ca e Ig	40
Quadro 3	Recursos utilizados na introdução e manutenção de personagens	44
Quadro 4	Transcrição do manuscrito escolar “Por que a abelha faz mel?”	48
Quadro 5	Cadeia anafórica de personagens presente no manuscrito escolar “Por que a abelha faz mel?”	49
Quadro 6	Relação entre a referenciação anafórica e a análise sintática de trecho do manuscrito	50
Quadro 7	Transcrição do manuscrito escolar “A juba do leão”	57
Quadro 8	Ocorrências do processo de referenciação no manuscrito escolar “A juba do leão”	58
Quadro 9	Ocorrências do processo de referenciação durante a combinação da história “A juba do leão”	60
Quadro 10	Construção sintática no manuscrito escolar e na combinação da “A juba do leão”	62
Quadro 11	Ocorrência da forma pronominal para o personagem “homem”	69
Quadro 12	Categorias de referenciação no manuscrito e na combinação do enredo (“A juba do leão”)	74
Quadro 13	Construção dos períodos nos contos produzidos pela díade recém-alfabetizada	76
Quadro 14	Características gerais referentes à referenciação e à construção sintática nos contos	76
Quadro 15	Falas de Ca e elementos da textualidade em “A juba do leão”	78
Quadro 16	A referenciação em estruturas coordenadas sindéticas	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo das formas referenciais utilizadas nos contos produzidos pela diade	77
----------	--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	LINGUÍSTICA TEXTUAL, TEXTUALIDADE E REFERENCIAÇÃO	17
2.1	DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE DISCURSO	19
2.2	REFERENCIAÇÃO ANÁFÓRICA	21
2.3	COESÃO REFERENCIAL: CATEGORIAS DE REFERENCIAÇÃO	23
2.3.1	Relação textual de reiteração: a repetição propriamente dita	24
2.3.2	Relação textual de substituição	24
2.3.3	Substituição gramatical: substituição por pronome	26
2.3.3.1	A substituição pronominal, a estrutura sintática e os fatores contextuais	27
3	GENÉTICA TEXTUAL E REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES	29
3.1	O MANUSCRITO ESCOLAR E A ESCRITA COLABORATIVA	30
3.2	REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	34
4	METODOLOGIA	40
5	A CONSTRUÇÃO DAS CADEIAS REFERENCIAIS EM CONTOS ETIOLÓGICOS PRODUZIDOS POR RECÉM-ALFABETIZADOS	46
5.1	“POR QUE A ABELHA FAZ MEL?”: REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA	46
5.1.1	Referenciação lexical no manuscrito	48
5.1.2	Referenciação pronominal no manuscrito	50
5.1.3	Referenciação de personagens na fase de combinação e linearização	52
5.1.3.1	Personagem “abelhas”: referenciação por repetição e pronominalização	53
5.1.3.2	Personagem “homem”: referenciação por expressão qualitativa	53
5.1.3.3	Personagem “homem”: referenciação por repetição e pronominalização	55
5.2	“A JUBA DO LEÃO”: A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA	56
5.2.1	Referenciação anafórica no manuscrito	57
5.2.2	Referenciação de personagens na fase de combinação	58
5.2.3	Referenciação do personagem e construção sintática no manuscrito, na combinação e na linearização da história	60
5.2.3.1	Personagem “homem”: substituição lexical no manuscrito	63
5.2.3.2	Personagem “homem”: substituição lexical na combinação e linearização	64
5.2.3.3	Personagem homem: referenciação pronominal na combinação e linearização	68
5.2.3.4	Personagens “leão” e “leoa”: referenciação anafórica no planejamento	71
5.2.4	Referenciação de personagens por repetição na combinação e no manuscrito	73
5.2.5	“Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”: uma análise comparativa a partir da coesão sequencial na referenciação de personagens	75
5.2.5.1	Construção sintática em “Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”	75
5.2.5.2	Referenciação anafórica e as conjunções no processo de escritura em ato	78
6	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

Imprescindível para a produção textual, os recursos de coesão referencial compõem a Base Nacional Comum Curricular nas competências relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Esse e outros documentos curriculares brasileiros (Brasil, 1997, 1998, 2018) reforçam a necessidade de utilização e de reconhecimento dos recursos de coesão referencial na produção de texto. Reconhecida a sua importância, trabalharemos, nesta dissertação, a relação envolvendo a coesão e a referenciação de personagens em contos etiológicos produzidos por uma díade de recém-alfabetizados do 2º ano do Ensino Fundamental.

Situemos a referenciação e sua relação com a coesão. De acordo com Koch, os mecanismo de referenciação anafórica estão incluídos na modalidade de coesão referencial, definida como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (Koch, 2010, p. 18-19). Nesta pesquisa, teremos o personagem como elemento de introdução e retomada a ser analisado na produção textual. Dito isso, discutiremos como esses personagens, inventados pela díade, são introduzidos e retomados no processo de escritura em ato, bem como o seu papel na construção dos sentidos do texto.

Com o olhar voltado à referenciação anafórica em manuscritos escolares, já havíamos analisado, em trabalho de monografia (Braga, 2021), quais os mecanismos de referenciação utilizados por estudantes recém-alfabetizados para referenciar personagens em situações de produção de texto em sala de aula. Naquela ocasião, foi analisada apenas a referenciação no texto escrito. Naquele estudo, as formas nominais mais utilizadas pelos escreventes¹ foram a repetição literal, a referenciação por hiponímia, expressão qualitativa, hiperonímia e sinonímia – nessa ordem. Para a manutenção e a retomada dos personagens, as formas remissivas pronominais mais utilizadas pelos estudantes foram os pronomes pessoais, principalmente os do caso reto de 3ª pessoa do singular.

Na dissertação, demos continuidade às reflexões iniciadas na graduação, aprofundando-as a partir do momento em que a história estava sendo escrita. Em outras palavras, pesquisamos o processo de referenciação anafórica de personagens em processos de escritura em tempo real de contos etiológicos produzidos por alunos recém-alfabetizados, considerando desde a combinação oral até a escrita da história na folha de papel, a singularidade do gênero conto

¹ Nesta dissertação, “escrevente” refere-se àquele que escreve, evidenciando, sobretudo, a qualidade de ser estudante. O termo está sendo utilizado como uma forma de diferenciar do “escritor”, uma vez que esse último está mais associado a alguém já consolidado e com experiência na escrita.

etiológico, o texto nas modalidades oral e escrita, sob a forma de produto final, além de possíveis interferências contextuais no processo de criação do texto.

Em relação ao objetivo da pesquisa, levantaram-se os seguintes aspectos: como a referenciação de personagens na fase de combinação e linearização se relaciona com o texto materializado no manuscrito escolar? De que forma a relação de alteridade contribui para a construção dos objetos de discurso no conto etiológico dentro dos processos referenciais? Discutiremos ainda a possível relação entre a referenciação e a construção sintática, partindo da hipótese de que o personagem, quando em período composto por coordenação ou subordinação e em posição de sujeito, será expresso, na primeira oração, em sua forma lexical. Na segunda oração, esse personagem será expresso em sua forma pronominal para evitar a repetição propriamente dita do sujeito anteriormente mencionado.

Para responder aos objetivos da pesquisa e a hipótese referente à referenciação e à estrutura sintática, iremos identificar, quantificar e categorizar os personagens dos contos etiológicos produzidos pelos estudantes durante o momento em que combinam a história e, também, no manuscrito escolar entregue ao professor.

O trabalho está dividido em 4 seções. Na seção 1, apresentamos algumas características da Linguística textual (Antunes, 2020; Koch; Elias, 2010; Marchuschi, 2008), um dos referenciais teóricos desta pesquisa. Em seguida, definimos tanto textualidade, quanto a referenciação e o seu papel na construção dos objetos de discurso, com ênfase na referenciação anafórica e em suas categorias de análise. Na seção 2, tecemos algumas reflexões sobre a Genética textual (Biasi, 2010; Grésillon, 2007), campo teórico cuja compreensão de processo de escritura em ato e manuscrito escolar são fundamentais em nosso trabalho. Também discutimos a referenciação a partir de estudos que se debruçam sobre textos orais e escritos produzidos por alunos do Ensino Fundamental.

Na seção 3, traçamos um percurso metodológico. Na seção 4, analisamos contos etiológicos do momento de combinação e linearização até a escrita do manuscrito. Na conclusão, tem-se os principais resultados encontrados nesta dissertação. Reforçamos que a discussão aqui proposta não se esgota nestas páginas. O que propomos aqui é objeto a ser aprofundado, discutido, refletido, construído. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que busca *ser*: ser lida e (re)construída por olhares daqueles que se interessam pela Referenciação, um campo de estudo que tanto diz.

2 LINGÜÍSTICA TEXTUAL, TEXTUALIDADE E REFERENCIAÇÃO

Quando nos propomos a perscrutar o caminho trilhado pela referenciação, assumimos o compromisso de permear pela Linguística Textual (LT), uma das linhas adotadas nesta dissertação. Surgida nos anos 60 do século XX, a Linguística Textual se debruçava, inicialmente, apenas sobre textos escritos e com o processo de produção, tendo somente ampliado o seu campo de estudo nos anos 90. Seu surgimento foi motivado por considerar que as teorias linguísticas tradicionais eram insuficientes, pois não conseguiam responder satisfatoriamente questões envolvendo os fenômenos linguísticos presentes no texto.

O texto, enquanto objeto de estudo da Linguística Textual, passou por transformações significativas. No início desse processo de mudança, a LT considerava relevante a necessidade de desenvolver uma gramática transfrástica, pois, para ela, propriedades linguísticas de uma frase só poderiam ser analisadas a partir de outras frases. Com o desenvolvimento das pesquisas, percebeu-se que a motivação inicial transfrástica não era suficiente para o estudo do texto e novos posicionamentos passaram a diferenciar a Linguística Textual da Linguística Clássica, evidenciando que a LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, mas sim debruça-se sobre “os domínios mais flutuantes e dinâmicos, como a concatenação de enunciados, a produção de sentido etc.” (Marcuschi, 2008, p. 75).

A Linguística Textual parte da premissa de que a língua funciona a partir de unidades de sentido, chamadas de “texto”, e não em unidades isoladas, como fonemas ou palavras e frases soltas. Como enfatizado por Marcuschi, “a LT situa-se nos domínios da linguística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa” (Marcuschi, 2008, p. 75), sem desconsiderar aspectos estritamente linguísticos, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, na medida em que eles são necessários para a estabilidade textual.

A mudança pela qual a LT passou foi significativa para os estudos textuais, uma vez que ela passou a ser, de fato, vista como uma linha de pesquisa que tem como uma de suas preocupações o texto em sua completude, considerando a dinamicidade que o envolve e as suas relações entre teoria e prática, entre o processamento e o texto em contexto de uso. A partir dessas mudanças, a Linguística Textual passou a ser definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos de uso” (Marcuschi, 2008, p. 73).

Soma-se a essa definição da Linguística Textual o conceito de texto. Para Marcuschi (2008), um texto não é um conjunto aleatório de frases, mas uma realização linguística que precisa ter a participação do leitor e do ouvinte para que seja produzido o efeito de sentido

desejado. Essa característica do texto decorre do fato de que a produção de um texto não envolve apenas aspectos estritamente linguístico, mas também aspectos cognitivos e sociais (Beaugrande, 1997 *apud* Marcuschi, 2008), como conhecimentos prévios, contexto de produção, aspectos referenciais etc. que interagem para produzir sentido.

A esse conjunto de características responsáveis por identificar um texto como sendo um texto, demos o nome de textualidade. Esse texto, enquanto unidade comunicativa, obedece a critérios de textualização, o que nos motiva a sinalizar que: 1. Os critérios de textualização não são estanques e categóricos; 2. Não se deve concentrar a visão de texto em seu código e em sua forma, pois o texto é uma realização linguística, cujo sentido se completa com a participação do leitor; 3. Os critérios de textualidade não devem ser vistos como requisitos para uma boa formação textual, pois, ainda que alguns deles estejam ausentes, é possível ter um texto.

Em relação à textualidade, temos o texto (enquanto processo), o autor e o receptor como os três grandes pilares, todos obedecendo a sete critérios: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Esses critérios, ainda que sejam variáveis e estejam imbricados, podem ser pensados como pertencentes à configuração linguística, marcada pela cotextualidade (conhecimentos linguísticos), e à situação comunicativa, marcada pela contextualidade (conhecimentos de mundo). A coesão e a coerência pertencem à primeira configuração, enquanto os demais critérios, à segunda.

Apresentados os critérios da textualidade, importante ressaltar que, mesmo que algum critério esteja ausente, ainda teremos um texto – razão pela qual, assim como Marcuschi (2018) defende, utilizamos o termo “critério” ao invés de “princípio”, pois esses critérios não configuram impedimento para a realização de um texto. Nessa realidade textual, Marcuschi (2008) enfatiza que a produção de texto envolve um processo bastante complexo, articulando elementos linguísticos, cotextuais e contextuais. Esse processo exige a ativação de operações cognitivas e o domínio de habilidades e competências linguísticas e discursivas, fundamentais para a construção da unidade de sentido do texto.

Nessa complexidade que envolve o texto e suas etapas de produção, construção e processamento do texto, é fundamental considerar que todas elas estão sujeitas a variáveis, como a relação entre produtor e receptor de texto que estão enunciando conteúdos, construindo e inferindo sentidos durante a produção textual. Essa articulação conjunta entre os indivíduos na produção de textos coesos e coerentes evidencia a relação entre eles com a situação discursiva, corroborando a postura de que a produção de texto não é uma atividade unilateral (Marcuschi, 2008, p. 77). Para além da relação entre produtor e receptor, podemos pensar ainda a interação envolvendo produtor e produtor em um contexto de escrita colaborativa, situação

didática na qual alunos conversam entre si visando à construção de um único texto (Felipeto, 2019). Falaremos sobre essa questão na seção 2 desta dissertação.

Na relação que envolve a Linguística Textual e a textualidade, soma-se à coesão, parte da LT relacionada à sequencialidade textual; ela é um dos critérios constitutivos da textualidade e se relaciona diretamente com a referenciação. Segundo Koch, a coesão, que pode ser referencial ou sequencial, “diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (Koch, 2010, p. 35).

Os mecanismos de referenciação anafórica incluem-se na modalidade de coesão referencial. Essa modalidade coesiva corresponde àquela “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (Koch, 2010, p. 18-19). Uma vez introduzidos e retomados no texto, por meio de um nome, de um sintagma, esses elementos formam cadeias coesivas que desempenham um papel fundamental na organização textual e contribuem para a produção de sentido.

A coesão referencial será vista com maior profundidade quando estivermos abordando a repetição e os tipos de substituição lexical. Antes, porém, discutiremos a construção dos objetos de discurso e de que forma a mudança de postura conceitual implicou na passagem da noção de referência para a de referenciação.

2.1 DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE DISCURSO

*Espelho, amigo verdadeiro,
tu refletes as minhas rugas,
os meus cabelos brancos,
os meus olhos míopes e cansados.
Espelho, amigo verdadeiro,
mestre do realismo exato e minucioso,
obrigado, obrigado!*

*Mas se fosses mágico,
penetrarias até o fundo desse homem triste,
descobririas o menino que sustenta esse homem,
o menino que não quer morrer [...]*”

Manuel Bandeira

As metáforas do espelho e do reflexo, historicamente, sempre foram bastante utilizadas por poetas e teóricos da linguística, da literatura, da filosofia. Na “base filosófica realista, expressa pela metáfora do espelho, [...] as estruturas linguísticas refletem diretamente as coisas”

(Cavalcante, 2003, p. 10). Em seu poema “Versos de Natal”, Manuel Bandeira questiona a magia do espelho a partir da imagem nele refletida. Para o eu lírico, apesar do espelho refletir o exterior do homem, ele não é capaz de refletir o seu interior, a sua essência, ou seja, não há uma correspondência exata entre o homem e o que o espelho reflete em sua completude.

Saber como a língua refere o mundo é objeto de estudo de muitos pesquisadores. E, por muito tempo, a postura conceitual de que a língua refere o mundo numa correspondência entre língua histórica estabelecida e uma realidade concebida de forma objetiva e estável reforçaram o conceito de referência. Porém, assim como nos versos de Manuel Bandeira – em que o exterior não corresponde ao interior do homem, entendemos que a língua não é uma representação perfeita do mundo real.

Essas diferentes visões de como a língua refere o mundo se relacionam diretamente à mudança conceitual dos termos “referência” e “referenciação” nos estudos linguísticos. Enquanto a referência propõe uma relação objetiva entre a língua e as coisas, a referenciação propõe o caráter dinâmico do processo de construção de referentes.

Na abordagem discursiva, a referência deixa de indicar uma relação entre língua e “coisas” (objetos do mundo real) e passa a indicar dada construção coletiva de um modo de dizer. A realidade construída não corresponde à realidade objetiva, mas a uma realidade discursiva, que reúne os referentes na condição de objetos de discurso e não de objetos do mundo. Sob essa perspectiva discursiva, temos a proposta da referenciação, que, com esse nome, quer enfatizar a atividade, o caráter dinâmico do processo de construção de referentes (Menezes, 2009, p. 37).

Podemos dizer que os referentes, chamados de objetos de discurso (Mondada; Dubois, 2003), não são um reflexo do mundo real, o entendendo como algo imutável e ideal, mas sim “construtos culturais, representações constantemente alimentadas pelas atividades linguísticas” (Cavalcante, 2003, p. 10). Portanto, como a construção linguística é processual, caracterizando o ato de referir, a literatura passou a utilizar o termo referenciação, e não referência.

No processo de construção linguística, os objetos de discurso podem sofrer modificações de acordo com as mudanças no contexto ou de ponto de vista, marcadamente nas escolhas lexicais, nas quais as opções se reconstróem a partir do propósito comunicativo dos interlocutores. Desse modo, é importante ressaltar que a preocupação dos estudos linguísticos não está em saber como se dá a representação dos estados de mundo, mas de entender “como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão um sentido ao mundo” (Mondada; Dubois, 2003, p. 20).

Em consonância com os estudos de Mondada e Dubois, a referenciação, neste trabalho, está sendo entendida como “advinda de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada”

(Mondada; Dubois, 2003, p. 20). Sobre essa questão, as autoras apresentam em seus trabalhos duas visões opostas de como a língua reflete o mundo. A primeira se relaciona com a metáfora do espelho, na qual “as estruturas linguísticas refletem diretamente as coisas” (Cavalcante, 2003, p. 10); enquanto a segunda visão se apoia em princípios fenomenológicos e se baseia na ideia de que as práticas linguísticas “não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (Mondada; Dubois, 1995, p. 273 *apud* Cavalcante, 2003, p. 10).

Mondada e Dubois (2003) optam por chamar os referentes de “objetos de discurso”, destacando a sua característica de ser construto cultural e de ser alimentado por atividades linguísticas. Esse construto ressalta a ideia de processo e, por essa sua característica, tudo é instável: as categorias discursivas e cognitivas podem mudar diante de um determinado contexto ou ponto de vista, pois, a partir das escolhas lexicais dos interlocutores, dentro de um propósito comunicativo, ocorre a construção e a reconstrução das opções lexicais.

Nesta dissertação, analisamos a construção dos objetos de discurso em contos de origem produzidos por uma díade de recém-alfabetizados. Porém, antes de nos debruçarmos sobre esses contos, apresentaremos alguns fundamentos teóricos relevantes sobre a referenciação anafórica.

2.2 REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

A referenciação diz respeito às “diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (Koch; Elias, 2010, p. 123). Esses referentes, concebidos a partir de realizações discursivas e cognitivas, constituem objetos de discurso (e não objetos de mundo), pois o sentido do texto é construído no interior do próprio discurso (Koch, 2008). A afirmação justifica o conceito, aqui utilizado, de que a referenciação é uma atividade discursiva (Koch; Elias, 2010; Koch; Marcuschi, 1998) e os referentes “não espelham diretamente o mundo real” (Koch; Elias, 2010, p. 122).

Koch (2008) postula que a referenciação consiste na construção e na reconstrução de objetos de discurso. A dinamicidade desses objetos, sob suas formas de introdução, manutenção, retomada e recategorização em realizações anafóricas e/ou catafóricas, torna possível o curso da progressão textual e a construção dos sentidos do texto.

De acordo com Koch e Elias (2010), o escritor ou o falante realiza escolhas significativas, durante sua atividade de produção textual, que são orientadas pela relação entre

sujeito e sujeito ou pelo sujeito e o objeto, a partir do material linguístico que tem a sua disposição. Logo, o sentido do texto é (re)construído a partir das escolhas linguísticas daquele que escreve, dos conhecimentos prévios que possui e da interação entre locutor e interlocutor.

Essas escolhas, oral ou escrita, permitem aos escritores utilizar uma variedade de recursos que contribuem para a criação de um texto coeso e coerente (Koch, 2015). O emprego desses recursos na introdução e manutenção de certas sequências de unidades linguísticas associadas a um mesmo referente denomina-se “cadeia anafórica” ou “cadeia referencial”, como ressalta Roncarati e Silva (2006) ao destacar os trabalhos de Chastain (1975) e Corblin (1995).

A cadeia referencial configura-se como um dos mecanismos de “progressão referencial, através do qual se procede a categorização do estatuto dos referentes” (Roncarati; Silva, 2006, p. 324). Quando pensamos essa característica coesiva das cadeias remissivas e o seu papel na introdução e retomada de personagens como fundamental na progressão textual, Francischini afirma:

[...] Trata-se de organizar determinadas unidades linguísticas de forma a possibilitar, ao mesmo tempo, a conservação e a progressão de informações contidas no texto. Mais especificamente, empregar recursos expressivos que respondem pela introdução e manutenção dos personagens na história. Em outras palavras, construir cadeias anafóricas (Francischini, 1999, p. 50).

Consideremos a característica de ser anafórica. É importante ressaltar que não há um consenso quanto à definição de anáfora. Para Francischini (1998, p. 24), a anáfora se configura como uma retomada ao termo antecedente. Quanto à referenciação anafórica, Koch (2010) apresenta duas subdivisões: anáfora direta e anáfora indireta. As anáforas indiretas “caracterizam-se pelo fato de não existir no contexto um antecedente explícito, mas, sim um elemento de relação que se pode denominar de âncora e que é decisivo para a interpretação” (Koch, 2002 *apud* Koch, 2010, p. 128). A anáfora direta “introduz um referente novo no texto, por meio da exploração de relações meronímicas” (Koch, 2010, p. 128). Para Koch e Elias (2010), o conceito de âncora relaciona-se à associação ou não do objeto do discurso e o seu contexto, o que justifica a expressão ancorada e não ancorada.

No que envolve a âncora textual e o modo como é referenciada, destacamos a relevância dos objetos de discurso que, ao serem introduzidos e retomados ao longo da narrativa, dão origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto. Essa progressão pode realizar-se tanto por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, quanto por intermédio de recursos de ordem

lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais). A seguir, apresentaremos categorias coesivas importantes para o estudo da referenciação.

2.3 COESÃO REFERENCIAL: CATEGORIAS DE REFERENCIAÇÃO

A função da coesão é promover a continuidade do texto e estabelecer uma sequência interligada de suas partes, por meio de elementos coesivos, para que seja possível manter a unidade textual. A promoção dessa continuidade, por meio de uma organização em cadeia, implica novas interpretações, uma vez que a relação entre termos introduzidos e retomados estão relacionados, havendo, portanto, a interpretação de um termo anterior com o seu subsequente e todo o conjunto textual, corroborando a ideia de que “não há um segmento que se baste a si mesmo (...) Tudo está em relação” (Antunes, 2020, p. 48).

É considerando essa relação entre as partes do texto que a coesão se estabelece, por meio da reiteração, da substituição lexical e/ou pronominal, sempre buscando construir efeitos de sentido decorrentes da cadeia anafórica e da continuidade de seus elementos. Essa continuidade se dá no interior do próprio discurso, no percurso do texto, pelas relações semânticas que se estabelecem entre os segmentos e de acordo com a intenção daquele que escreve. Essa continuidade semântica se expressa pelas relações textuais de 1) reiteração 2) associação e 3) conexão, marcadas pelos respectivos procedimentos coesivos de 1.1) repetição e substituição; 2.2) seleção lexical e 3.3) no estabelecimento de relações sintático-semânticas (Antunes, 2020).

Os estudos desenvolvidos nesta dissertação se concentram no domínio da reiteração, que se subdivide em procedimentos de repetição e substituição. Na repetição, apesar de termos recursos como a paráfrase e o paralelismo, iremos nos deter à repetição propriamente dita. No procedimento por substituição, daremos ênfase à substituição gramatical, evidenciando a retomada por pronomes, e à substituição lexical, enfatizando a substituição por sinônimos, hipônimos-hiperônimos e expressão qualitativa. Em relação à continuidade semântica na relação por conexão, nos limitaremos apenas a uma relação sintático-semântica em um contexto de substituição lexical, conforme o esquema a seguir:

Quadro 1: Relações textuais e seus respectivos procedimentos coesivos

Relações textuais	Procedimentos coesivos
Reiteração	Repetição (Repetição propriamente dita) Substituição (Substituição pronominal e lexical)
Conexão	Relações sintático-semânticas

Fonte: Antunes (2020).

Diante do exposto, apresentaremos, de forma breve, cada um desses procedimentos coesivos, entendidos por nós como categorias referenciais, para, posteriormente, relacioná-los com os resultados obtidos no *corpus* de análise.

2.3.1 Relação textual de reiteração: a repetição propriamente dita

A reiteração “ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes” (Antunes, 2020, p.55). Neste trabalho, nossa análise recai sobre a referência anafórica, que compreende o estudo da retomada de um termo anterior. Dentro do domínio da reiteração, discutiremos a repetição propriamente dita.

A repetição é um recurso reiterativo e corresponde a um mecanismo referencial capaz de promover a manutenção e a continuidade daquele ou daquilo que se repete. É definida como: “Ação de voltar ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente. Essa unidade pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira (Antunes, 2020, p.70). Antunes defende que o processo reiterativo da repetição tem funções específicas, como 1) marcar a ênfase que se pretende atribuir a algo/alguém; 2) marcar o contraste entre dois ou mais enunciados, como em “Há estudantes e estudantes”, em que se evidencia uma correção explícita ou sugerida; 3) marcar a continuidade temática.

Antunes, ao reconhecer essas funções e o papel da repetição como recurso textual significativo, tece crítica àqueles que condenam a repetição ou que a julgam como um reflexo de falta de conhecimento. A autora reforça ainda que a repetição pode ser utilizada em variados contextos sociocomunicativos sem que a qualidade do texto seja afetada. Porém, enfatiza que, como qualquer outro recurso, o seu uso requer equilíbrio para que essa característica não torne o texto circular, limitando-a a uma mesma ideia e impossibilitando a progressão textual.

Desse modo, para além da continuidade temática, é importante que o tema progrida, que novos elementos referenciais surjam na cadeia anafórica e que novas informações sejam acrescentadas ao referente. Para isso, os escreventes costumam utilizar-se de outras estratégias para esse fim, como o uso de expressões qualitativas, de uma relação de hipônimos e hiperônimos, além de relações sinonímicas.

2.3.2 Relação textual de substituição

Além da repetição, temos outros recursos para estabelecer a relação de sentido entre

partes do texto. É possível, por exemplo, manter a equivalência entre os termos utilizando palavras que sejam textualmente equivalentes ou uma palavra de ordem gramatical, como o pronome ou um advérbio. Considerando esse aspecto, Antunes subdivide o recurso coesivo da substituição em substituição lexical e substituição gramatical.

- **Substituição lexical**

Como o próprio nome indica, na substituição lexical, temos “o uso de uma palavra no lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente” (Antunes, 2020, p. 96), promovendo o retorno a uma referência anteriormente mencionada, dado o seu caráter anafórico. Nesse recurso coesivo envolvendo a substituição lexical, apresentaremos, a seguir, a substituição por sinônimo e a relação entre hipônimo e hiperônimo.

- **Substituição por sinônimo**

Nesse tipo de substituição lexical, ocorre a substituição de uma palavra por outra que tem o mesmo ou um sentido aproximado. Vale a ressalva de que “não existe sinonímia perfeita ou absoluta e que apenas na oportunidade concreta do texto é que se pode decidir pela adequação de uma substituição sinonímica” (Antunes, 2020, p. 99). Essa decisão relaciona-se à escolha linguística do escritor, uma vez que ela pode apontar o grau de textualidade do escrevente, sendo capaz, portanto, de refletir a amplitude de seus conhecimentos prévios e de estabelecer uma melhor relação com o contexto e referências culturais, com o vocabulário, além da capacidade de fazer inferências e de estabelecer conexões entre as partes do texto.

A substituição sinonímica, assim como as demais formas de substituição, exerce significativa importância nos estudos textuais porque, metaforicamente, constitui “nós que ligam subpartes do texto. Elas tecem o texto; elas são elementos de sua organização e construção” (Antunes, 2020, p. 101). Além disso, a construção de uma cadeia anafórica composta por sinônimos promove a coesão e a coerência textual, além de revelar ao leitor o conhecimento textual que possui, ao tempo que repercute, na leitura, o caráter informativo da nova palavra inserida no texto.

- **Substituição hiperonímica**

A referência hiperonímica envolve a substituição de um termo mais geral

(hiperônimos) para referir-se a termos mais específicos (hipônimos). Antunes (2020) utiliza os termos “palavra superordenada”, “nome genérico” ou “indicador de classe” para se referir a palavras hiperônimas. A saber: nesse trabalho, estamos considerando tanto a substituição de hipônimo para hiperônimo quanto de hiperônimo para hipônimo.

Na substituição envolvendo hipônimo e hiperônimo, podemos ter um nome mais geral, como *animal*, estabelecendo uma relação com outro mais específico, a exemplo de *gato*. Ao relacionar esses dois termos, estamos pondo-os em cadeia, visto que desempenham um papel articulador na continuidade do texto. Esse tipo de substituição tem papel significativo na construção da cadeia anafórica, pois a escolha do escrevente por uma expressão mais ou menos específica mobiliza tanto o seu conhecimento de língua quanto o seu conhecimento de mundo.

- **Substituição por expressão qualitativa ou descritiva**

Antunes define esse tipo de substituição como “caracterização situacional” (1996 *apud* 2020). Esse tipo de substituição envolve a caracterização de uma entidade que já tinha sido mencionada no texto, considerando-se particularidades daquele que está sendo referido, como, por exemplo, a descrição de uma função que alguém exerce ou o seu estado mais relevante para a narrativa dentro de um determinado contexto. O acréscimo dessas informações com o objetivo de qualificar alguém/algo promove um conhecimento maior sobre o ser referido, contribuindo para a progressão textual.

Para exemplificar, Antunes traz, primeiro, o termo “aluno” para, depois, substituí-lo por “gaúcho recém-alfabetizado”. Também introduz o termo “menina” para substituí-lo por “netinha mais nova”. As substituições trazem mais informações ao texto, pois é acrescido o fato do aluno ser gaúcho e ter sido alfabetizado recentemente. No segundo exemplo, podemos ter o conhecimento de que a menina tem uma avó, que essa avó tem outros netos e, dentre eles, ela é a mais nova.

Outro ponto relevante em relação à caracterização situacional é que Antunes (2020) considera esse tipo de substituição como sendo formada por *nome* → *expressão descritiva*. Nós estamos ampliando esse entendimento e analisando o uso da expressão qualitativa desde a introdução do personagem, o que significa que estamos analisando cadeias referenciais formadas por *expressão descritiva (na introdução do personagem)* → *nome (retomada do personagem)*. Veremos esse tipo de ocorrência no conto “A juba do leão”.

2.3.3 Substituição gramatical: substituição por pronome

A gramática normativa define o pronome como “uma classe de palavras normalmente variável em gênero e número e que se refere a elementos dentro e fora do discurso” (Pestana, 2022, p. 245). Considerando tal conceito e a variabilidade dessa classe de palavras, trabalharemos os pronomes relacionando-os à referenciação de textos de recém-alfabetizados.

Antunes destaca que os pronomes funcionam como elementos de substituição, assegurando a reiteração, a manutenção e a continuidade da cadeia referencial do texto.

Funcionam, assim, como nós de ligação entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente. Dessa forma, uma substituição pronominal supõe, na sequência do texto, dois possíveis modos de ocorrência: ou vem um nome em primeiro lugar - o termo antecedente - que será retomado pelo pronome - (é o que a literatura linguística chama de anáfora) ou vem o pronome em primeiro e depois o nome que, antecipadamente, ele substituiu (é o que se chama de catáfora) (Antunes, 2020, p.86-87).

Essa escolha gramatical pode ocorrer tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, sendo importante avaliar os efeitos de seu uso no contexto de substituição pronominal, visto que se trata de um recurso reiterativo capaz de retomar referências feitas no texto. Essas retomadas formam cadeias referenciais, demonstrando que os pronomes têm um importante papel na coesão textual, pois a “ligação entre o termo referente e seu termo substituto forma um nexos - um nexos coesivo - e a ocorrência de vários nexos forma uma cadeia - uma cadeia coesiva” (Antunes, 2020, p. 91).

2.3.3.1 A substituição pronominal, a estrutura sintática e os fatores contextuais

Denis Apothéloz (2003), ao discutir o papel e o funcionamento da anáfora na dinâmica textual, estuda a relação entre as expressões anafóricas e a estrutura sintática. O teórico aborda a questão do controle na interpretação de anafóricos. Para ele, “controle” faz referência a regras gramaticais ou sintáticas que guiam a interpretação do anafórico, de modo que, “quando tal controle existe, a interpretação do anafórico tem a inferência de uma interpretação sintática; senão, ela é dependente de fatores contextuais e pragmáticos” (Apothéloz, 2003, p. 53).

Em outras palavras, Apothéloz defende que se uma sentença está de acordo com as regras gramaticais, conforme determina a Língua Portuguesa padrão, a interpretação do anafórico será determinada pela estrutura sintática. Caso o “controle” sintático não esteja bem definido, a interpretação da sentença dependerá de fatores contextuais.

Em uma sentença como “*Jules adora olhar-se no espelho*” (Apothéloz, 2003, p. 54), o pronome “se” está ligado sintaticamente à expressão Jules. Porém, em uma frase como “*Jean reconhece que ele está doente*”, o pronome “ele” admite duas interpretações: “uma na qual ele designa uma outra pessoa diferente de Jean; outra na qual ele designa Jean”, (2003, p. 54). Logo, em uma interpretação, temos uma introdução referencial (Jean) + retomada por pronome (ele) e em outra poderíamos ter duas introduções referenciais, ou seja, dois referentes distintos. Considerando as situações apresentadas, somente poderíamos determinar qual(is) o(s) referente(s) a partir do contexto em que o termo foi enunciado ou escrito.

A partir do exemplo acima e da possibilidade de duas interpretações, Apothéloz defende que a interpretação do pronome é dependente de fatores contextuais. Para o teórico, quando não há um controle sintático bem definido, a interpretação do anafórico dependerá de outros fatores além da gramática, como o contexto em que a conversa ou o texto ocorre e o conhecimento compartilhado entre os interlocutores. É essa característica que nos permite, também, associar o elemento anafórico ao referente nos contos etiológicos produzidos pelos recém-alfabetizados.

3 GENÉTICA TEXTUAL E REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES

*Numa folha qualquer
eu desenho um sol amarelo
e com cinco ou seis retas
é fácil fazer um castelo.*

*Corro o lápis em torno da mão
e me dou uma luva
e, se faço chover, com dois riscos
tenho um guarda-chuva.*

Trecho de “Aquarela”

No trecho da música “Aquarela”, composição de Vinícius de Moraes, Toquinho, Guido Morra e Maurizio Fabrizio, temos acesso a algo que considero muito valioso: o processo pelo qual o desenho, materializado na folha de papel, passou. Para o ouvinte, é possível que a descrição dos elementos que compõem a paisagem fosse suficiente. Mas, sem a descrição dos detalhes que constituem a obra, não saberíamos como cada desenho que compõe a *Aquarela* foi feito. Em outras palavras, não conheceríamos como a construção do produto foi estruturado no tempo. E quanta riqueza há nesse saber!

Não saberíamos o início e a sucessão dos elementos desenhados, desconheceríamos a quantidade de retas utilizadas para construir o castelo, o porquê de serem seis e não outra quantidade; desconheceríamos como a luva foi pensada ou mesmo com quantos riscos o guarda-chuva foi produzido. Não conheceríamos a primazia das intenções do autor. Nesse sentido, o processo nos oferece outra perspectiva e dimensão de análise que extrapola o produto. O contexto acima remete-nos, em certa medida, ao papel da Genética de textos, linha teórica que também fundamenta esta dissertação.

A Genética de textos tem como objeto de análise o processo escritural, cujo objetivo inicial era investigar as marcas gráficas deixadas por autores de textos canônicos em seus manuscritos, diários, notas de leitura, estivessem elas acabadas ou não. Esse processo é possível de ser investigado por meio do manuscrito, que, como afirma Biasi (2010, p. 10), é um “objeto estruturado pelo tempo”, fazendo memória ao início da criação, marcadamente pelo tempo e pelo devir; trata-se de “uma escritura que se busca” (Biasi, 2010, p. 11). Diz-nos ainda Grésillon:

[...] o objeto dos estudos genéticos é o manuscrito *de trabalho*, aquele que porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (Grésillon, 2007, p. 51-52).

O processo escritural, tal como as etapas cantadas em “Aquarela”, nos permite acompanhar “a formação progressiva da obra”, observando a “escritura em estado nascente” (Biasi, 2010, p. 10). Assim, permanece, no manuscrito (nas notas de leitura, nos rascunhos), todo o movimento realizado pelo escritor, enquanto, no produto, todos os rastros processuais deixados anteriormente no processo de escritura são apagados.

No contexto desta dissertação, sem acesso ao registro filmico do processo de escritura colaborativa a dois, desconheceríamos toda a complexidade envolvendo a construção dos objetos de discurso na produção de texto escrito por alunos recém-alfabetizados, bem como a motivação para o acréscimo ou a supressão de determinado personagem, as inúmeras possibilidades de referenciação, as justificativas para as escolhas lexicais e pronominais, assim como também o papel do *outro* nesse processo.

O processo textual constitui a memória da criação e do escrever; nele, há as marcas de “uma escritura que se busca” (Biasi, 2010, p. 11). O olhar do geneticista volta-se para os gestos escriturais, as incertezas, os bloqueios. Ao adentrar na complexidade da escrita, Biasi considera a dimensão temporal do devir, na medida em que, ao se metamorfosear, a obra conserva os efeitos do processo de escritura, fazendo “memória de sua própria gênese” (Biasi, 2010, p. 13).

A Genética textual é caracterizada por sua dinamicidade, isso porque ela trabalha o texto em criação; seu objetivo é pensar “a literatura [a linguística, a educação] como um fazer, como atividade, como movimento” (Grésillon, 2007, p. 19). Ela visa a desmistificar a ideia de texto definitivo; compreendo-o como processo; como trabalho. Trata-se de analisar as pistas deixadas durante o processo de escrita, com seus trajetos, cruzamentos, deslocamentos, retornos e tudo o que poderá caracterizar esse percurso dentro de um período determinado de tempo.

O processo de construção textual pode ser analisado a partir da comparação de diferentes versões escritas (Biasi, 2010; Grésillon, 2007), com exemplos provenientes de textos orais (Mondada; Dubois, 2003), a partir da inter-relação entre o manuscrito escolar e seu processo de escritura em ato (Calil, 2008, 2009; Dikson, 2018; Silva, 2015), dentre outros. Na subseção que segue, discutiremos o manuscrito escolar e a escrita colaborativa.

3.1 O MANUSCRITO ESCOLAR E A ESCRITA COLABORATIVA

Derivada do latim *manu* (mãos) e *scriptus* (escrever), a palavra “manuscrito” significa um texto escrito à mão. Calil (2008), ao discutir a escritura² e a poesia em sala de aula, percorre os estatutos que o manuscrito pode assumir, expondo o quão redutora pode ser a ideia atribuída ao manuscrito, uma vez que todas as especificidades e riquezas que ele possui são desconsideradas. A seguir, alguns estatutos que o manuscrito assume até chegar a ser objeto de estudo da Genética textual.

- 1) É atribuída ao manuscrito uma característica de rascunho e esboço do texto definitivo, motivo pelo qual passa a ter uma importância secundária.
- 2) Considerado espaço de rasura, o manuscrito passa a configurar um local que materializa as vulnerabilidades, a intimidade daquele que escreve, “quase como uma confissão de dúvidas, um receio revelado pelas hesitações e rasuras” (Calil, 2008, p.18).
- 3) Quando escrito por alguma personalidade reconhecida socialmente, o manuscrito passa a ter um reconhecimento estético, artístico, social, científico, econômico.
- 4) A partir de 1970, com a Crítica Genética, o manuscrito literário de escritores consagrados é considerado como objeto científico, passando a obter o estatuto de “manuscrito de trabalho” (Calil, 2008, p. 19). Nesse momento, esse manuscrito é visto como documento genético, objeto científico capaz de entender o percurso de criação de uma obra literária, e não apenas como um rascunho de algo a ser publicado.
- 5) Passa-se a considerar o estatuto do manuscrito escolar e sua especificidade. Em manuscritos com essa característica, tem-se o escrito mobilizado por uma demanda escolar, organizado como objeto científico.

A partir dos estatutos acima, constata-se que o manuscrito passou a ser reconhecido por aquilo que preserva e revela, e não por sua julgada efemeridade. A mudança de postura de como

² Nesta dissertação, os termos “escritura”, “escrita” e “escrita colaborativa” evidenciam a escrita enquanto processo. Entendemos que *escritura* preserva a ideia do processo e, ao mesmo tempo, evidencia sua vinculação à Genética textual. Para Grésillon (2007), o termo “escritura” possui três sentidos e, todos eles, implicam uma “atividade” (p. 33): “Em primeiro lugar, o sentido material, pelo qual designamos um traçado, uma anotação [...] e, sobretudo, a mão que traça; em segundo lugar, [...] um sentido cognitivo, pelo qual designamos a implantação, pelo ato de escrever, de formas de linguagem dotadas de significação e, em terceiro lugar, o sentido artístico, pelo qual designamos a emergência, na própria escritura, de complexos da linguagem reconhecidos como literários” (Grésillon, 2007, p. 33). Como, além da Genética de textos, o nosso trabalho está vinculado a diferentes áreas de conhecimento, a exemplo da Psicologia Cognitiva e da Linguística Textual, também utilizamos o termo “escrita colaborativa” para evidenciar a escrita enquanto processo.

o manuscrito é visto transformou o processo escritural, principalmente com o surgimento da Crítica Genética.

O conjunto de manuscritos de um escritor, agora elevado ao estatuto de *manuscrito de trabalho*, compõe, com todas as outras anotações, planos, rascunhos, roteiros, esboços, pequenos lembretes, diários íntimos, apontamentos documentais, fotos, cartas, provas tipográficas etc., o conjunto de *documentos genéticos* ou *avant-texte* de uma obra literária, organizados cronologicamente, classificados, decifrados e transcritos. Essa disciplina alçou não só o manuscrito como texto em curso de textualização que está escrito para ser publicado, mas também os documentos genéticos, ao estatuto de objeto científico tão fundamental quanto complexo, que pode ajudar a entender os processos, sempre enigmáticos e não raramente indecifráveis, de criação de uma obra literária (Calil, 2008, p. 19).

Com o desenvolvimento de novas pesquisas, o manuscrito extrapolou o universo literário, passando a ser objeto de investigação científica dentro da sala de aula – um texto escrito por alunos, denominado de “manuscrito escolar” (Calil, 2008). Para o autor:

O manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de aluno. Em uma palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (Calil, 2008, p. 24-25).

Ao afirmar que a escola é o local que situa a escrita do aluno, Calil reforça que é importante pensarmos que, mais do que o local em que a produção se realiza, a instituição escola mobiliza, por sua autoridade educativa, a escrita do estudante. Nesse ambiente, o aluno escreve em cumprimento de uma demanda escolar que se soma à exigência de pais e professores e tudo o que o sistema determina como necessário para fins socioeducativos. Essa característica constitui uma importante distinção que envolve a produção do manuscrito escolar e a do manuscrito literário – nesse último, o fazer literário é movido por inspiração e vontade daquele que escreve.

Contudo, apesar dessa realidade imposta ao aluno, não significa que a produção do manuscrito escolar seja um fardo ou não desperte o encantamento no estudante. As descobertas que a leitura de histórias provoca no leitor e a produção textual, assim como outras atividades pedagógicas, podem ser associadas às diversas práticas de textualização, considerando os diferentes objetivos pedagógicos e estimulando o interesse dos estudantes.

Outra característica distintiva envolvendo o manuscrito literário e o escolar diz respeito ao lugar social e ao conhecimento daquele que escreve: o escritor literário tende a ter uma bagagem de conhecimento, em todas as áreas, maior que a do aluno. Logo, é fundamental considerar as singularidades daquele que escreve e o contexto social em que está inserido.

Com o desenvolvimento da ciência e do manuscrito escolar como objeto de estudo, o manuscrito passou a ser objeto de pesquisa envolvendo temas como pontuação (Calil, Paolacci, Véronique; Amorim; Felipeto, 2024 e Calil; Braga; Felipeto, 2022), termos metalinguísticos e gramática (Barbeiro; Pereira; Calil; Cardoso, 2022), manuscritos escolares e onomatopeias (Santos; Calil, 2012) e tantos outros, inclusive, envolvendo o processo de escritura.

Esse processo de escritura se relaciona com a singularidade daquele que escreve, abarcando o período de combinação do conto etiológico produzido por escreventes novatos até o momento da escrita do texto no manuscrito. Como o nosso *corpus* foi escrito por uma díade de recém-alfabetizados, discutiremos o conceito de escrita colaborativa.

“A escrita colaborativa por díades em sala de aula é uma situação didática que coloca alunos dialogando para construir um único texto” (Felipeto, 2019, p. 133), o que torna possível observar “tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita” (Felipeto, 2019, p. 133). Essa característica de escrita dá visibilidade à intensidade dos conflitos enunciativos, além de permitir o acompanhamento da construção de sentidos do texto até o momento de sua materialização, sob a forma de manuscrito escolar, o produto.

O processo de escrita é árduo: envolve o pensar, estruturar, rever o que foi certeza ou o que já era incerto. Esse processo deixa marcas de rasura, que podem indicar supressão, substituições, deslocamentos e acréscimos de elementos textuais (Calil, 2008). Para o pesquisador que faz a análise dessas ocorrências, é possível investigar o que motivou a reflexão e as mudanças naquele momento da escrita. Também é possível que em uma realidade de escrita em pares, o *outro* seja o principal impulsionador da rasura. Isso porque discordâncias geradoras de conflitos ou de aceite pode incentivar o retorno ao já escrito, alterando uma escrita em curso.

Portanto, pode-se afirmar que a escrita colaborativa torna possível conhecer a gênese que motiva a mudança da escrita em curso, bem como o que o aluno escreve e o que o impulsiona a mudar algo. Assim, a escrita colaborativa “expõe os pontos de tensão e as rasuras orais” (Felipeto, 2019, p.134). Essa característica dialogal se relaciona com Benveniste. Em seus estudos sobre a “Subjetividade na linguagem”, Benveniste (1988) apresenta uma relação de contraste expressa pelo *eu* e o *tu*: Segundo ele, não se emprega o “eu” a não ser dirigindo-se a um “tu”, da mesma forma que eu me torno o “tu” na alocação de quem se designa por “eu”. Essa relação dialógica é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade, tal qual um eco.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego “eu” a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um “tu”. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade - que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a

ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco - ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (Benveniste, 1988, p. 2).

A polaridade das pessoas, na qual nenhum dos dois termos se concebe sem o outro, é condição fundamental no processo de comunicação. É nessa realidade que envolve a polaridade entre o *eu* e o *tu*, bem como a sua relação mútua e de complementaridade que tem o fundamento linguístico da subjetividade. Nesse contexto, Benveniste nos fornece subsídios para compreendermos o contexto que envolve a relação entre os alunos no momento de discussão e escrita colaborativa.

3.2 REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A produção textual pode se realizar a partir das modalidades oral e escrita (Koch; Elias, 2010). Em produções textuais orais, é frequente a interrupção da linearidade pelos falantes, o que pode resultar em alteração da estrutura sintática, considerando o que havia sido dito, ou motivar a mudança do tópico em curso. Essa mudança pode se manifestar através da ampliação de cadeias referenciais, pois, quando há interrupção do turno de fala, é frequente que um mesmo nome seja mantido ou retomado de diferentes formas (gato, animal, felino, bichinho), o que pode estar relacionado à dinamicidade da própria fala.

Esses termos podem estar ligados por uma relação semântica (como no exemplo acima) ou provocar ruptura no tópico, gerando uma mudança de sentido na cadeia, caso haja discordância na produção do enredo pelos interlocutores. Essa característica da modalidade oral pode significar maior diversidade de léxicos e diferentes construções dos objetos de discurso na cadeia referencial oral, se comparado ao produto final/texto escrito.

Ao refletir sobre a sintaxe do discurso oral, Mondada e Dubois (2003) destacam que essa é marcada por hesitação e mudança de lexemas. Prosseguem as autoras:

A sintaxe do discurso oral pode ser caracterizada pelo que Blanche-Benveniste (1987) chama de “titubeação”, de hesitação, de interrupções da linearidade sintagmática, das mudanças e das rupturas do tratamento sintático em tempo real. Estes fenômenos sintáticos manifestam processos de planificação de escolhas paradigmáticas ou de buscas lexicais: hesitando um lexema, o locutor ativa e produz uma lista de lexemas, que podem estar ligados por uma relação de coordenação adicional ou podem constituir uma série de candidatos mutuamente exclusivos, um estando mais apropriado que o outro (Mondada; Dubois, 2003, p. 29).

Mondada e Dubois (2003) destacam que, no desenvolvimento temporal da narrativa, as

diferentes denominações utilizadas pelos interlocutores permanecem lá, isto é, não foram excluídas pela última escolha. Ainda conforme as autoras, quando a história é materializada na folha de papel, quando todas as rasuras foram apagadas, o que permanece é a decisão final dos escreventes. Nesse contexto linguístico, ressaltamos a relevância da Genética textual e o entendimento de que o texto escrito mantém a “memória de sua própria gênese” (Biasi, 2010, p. 13). Em nossa análise, traremos o texto inserido no processo escritural. Antes, porém, apresentaremos alguns estudos que discutem a referenciação em textos produzidos por alunos do ensino fundamental.

Barbosa (1996) estudou a referenciação em narrativas orais de crianças brasileiras de 6 e 10 anos de idade, a fim de identificar quais as estratégias referenciais, nominais e pronominais, utilizadas pelas alunas. As narrativas foram construídas a partir de imagens do livro “Frog, where are you?”. Os resultados mostraram que o uso de formas nominais e pronominais no desenvolvimento da introdução, manutenção e troca referencial varia conforme a faixa etária e o personagem a que se referem, se humanos ou animais.

Além disso, para a mudança de referência ao longo da narrativa, os personagens não humanos (cachorro e sapo) foram referenciados, majoritariamente, por formas nominais entre as crianças das duas faixas etárias. Ao referenciarem o personagem humano (menino), as crianças de 6 anos utilizaram as formas nominais e pronominais na mesma proporção. Em relação às formas nominais, os estudantes utilizaram a “estratégia nominal”, na qual cada gravura era descrita individualmente (“Aqui é o menino; aí é um cachorrinho aqui” (Barbosa, 1996, p. 41). Os alunos de 10 anos optaram pela forma pronominal.

Salazar *et al.* (2006) discute a presença de formas pronominais no discurso de crianças. Utilizando uma perspectiva dialógica, o trabalho apresenta resultados que mostram que o valor anafórico dos primeiros pronomes das crianças emergem mais cedo do que é reivindicado pela literatura, cujos teóricos afirmam a natureza tardia da presença de pronomes. Para trabalhar a ocorrência das formas pronominais em crianças, Salazar *et al.* analisou as expressões referenciais das crianças em situações de diálogo natural (jogos, refeições, leitura de livros ilustrados etc.) coletadas em diferentes ambientes, como casa, creche, jardim de infância. As crianças tinham idade entre 1 ano e 8 meses e 3 anos. O *corpus* foi constituído por 105 sessões de diálogo, que apresentou a presença de formas pronominais em situação dialogal.

Os resultados de Salazar *et al.* apontaram para a necessidade de considerar, desde os anos iniciais, as primeiras ocorrências dos pronomes na fala da criança, evidenciando que tanto o pronome quanto a anáfora são construídos a partir do discurso com o outro. Para esses pesquisadores, “a anáfora teria, portanto, como origem, a relação com o discurso do outro, a

referência e uma representação compartilhada em um espaço discursivo efetivamente comum”³ (Salazar *et al.*, 2006, p. 22).

Além da modalidade oral, há pesquisas voltadas ao estudo da referenciação em textos escritos por alunos do Ensino Fundamental (Dikson; Calil, 2015; Estevam, 2017; Francischini, 1998, 1999; Silva, 2015; Tunes, 2008). Para investigar os recursos linguísticos que os estudantes empregam em seus textos para introduzir e manter os personagens, Francischini (1998) analisou 15 narrativas, sendo 8 primeiras e 7 segundas versões. Um dos alunos não achou necessário realizar mudanças em seu texto, motivo pelo qual há um conto a menos na segunda versão. As narrativas foram produzidas por oito alunos da 2ª série de uma escola pública da cidade de Campinas, São Paulo, a partir de gravuras do livro “Cobra Cega” (Guedes, 1991), durante os meses de março e abril de 1996.

Francischini (1998) obteve os seguintes resultados: 1) em um número significativo de ocorrências, o uso de pronomes pessoais e possessivos apresentou-se de forma ambígua ou dificultou a identificação dos referentes. Essa dificuldade gerava problemas de coesão e coerência no texto; 2) os alunos utilizaram, como estratégia para diferenciar os personagens, atribuição de nomes próprios, o emprego de adjetivos indicativos de cor (“minhoca branca” e “minhoca vermelha”) e distinção de gêneros masculino e feminino (“cobra macho” e “cobra fêmea”). Apesar das contribuições da autora, suas análises investigaram apenas “os referentes e as formas remissivas que apresentam algum problema para sua identificação” (1998, p. 68).

Similar ao trabalho de Francischini (1998, 1999), Tunes (2008) discute a referenciação anafórica de personagens em 60 narrativas escritas por alunos do Ensino Fundamental a partir de uma sequência de gravuras. A produção textual foi realizada por alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries de duas escolas públicas de Salvador no ano de 2001. O estudo contemplou as anáforas pronominais e nominais, especificamente, os pronomes pessoais de terceira pessoa, a repetição lexical, as expressões definidas e os nomes genéricos.

A partir de seus dados, Tunes (2008) observou que houve emprego majoritário das anáforas nominais, representadas, principalmente, pela repetição lexical. Elas foram utilizadas em funções referenciais de manutenção e reintrodução para marcar a relevância do personagem na narrativa, favorecendo a continuidade temática. Os resultados apontaram ainda que os alunos utilizaram a atribuição de nomes próprios na função referencial de introdução como estratégia para diferenciar os personagens. Os nomes foram designados pelos estudantes com base em personagens de desenhos animados e filmes, evidenciando o caráter intertextual na seleção

³ “L’anaphore aurait donc pour origine la relation au discours de l’autre, la référence à une représentation partagée dans un espace discursif effectivement commun” (Salazar *et al.*, 2006, p. 22).

lexical dos escolares. As anáforas pronominais foram usadas na maior parte das ocorrências para a manutenção de um personagem no texto. Tunes observou ainda que o uso de expressões definidas, indefinidas ou definidas com modificadores conferem ao personagem uma marca específica na história.

Dikson e Calil (2015) discutiram a construção da referenciação e do tópico discursivo durante o processo de escritura de história em quadrinhos (HQ) envolvendo uma díade do 2º ano do Ensino Fundamental. Utilizando-se de vídeo para o registro da produção textual, o estudo contemplou não apenas o produto do texto, mas a relação entre o manuscrito em construção e o diálogo estabelecido entre as alunas, que deveriam escrever uma única história a partir de um material que continha imagens retiradas de HQ da Turma da Mônica.

No estudo desenvolvido por Dikson e Calil, é importante considerar o gênero do texto selecionado para a realização da pesquisa. Isso porque é preciso considerar o próprio universo semiótico das histórias em quadrinhos, característico da linguagem multimodal. Ao escrever o prefácio do livro de Dikson (2018, p. 10), Calil ressalta:

O alto grau de convenções semióticas próprias dessa linguagem multimodal (cor, tamanho das fontes e traçado das letras, expressões e movimentos corporais, marcas gráficas, onomatopeias, metáforas cinéticas, formas dos balões...) exigem dos escreventes novatos um grande esforço para seu domínio, aprendizagem e ajuste entre as imagens e as escritas que as acompanham (Dikson, 2018, p. 10).

São múltiplas as possibilidades de criação textual pelos alunos, ainda que a escrita do texto ocorra a partir de uma mesma sequência de imagens. As diferentes expressões faciais e movimentos corporais desempenhados por cada um dos personagens, sem a presença de um narrador, por exemplo, serão interpretados de acordo com cada aluno e o seu repertório sociocultural. Conforme Silva (2015, p. 7), “as alunas se deslocam, enunciativamente, de uma escritura textual que descreve os quadrinhos para um caminho de gênese de criação de HQ dentro de uma perspectiva desejada pelo professor em sala de aula”.

Em trabalho anterior ao desenvolvido nesta dissertação, Braga e Calil (2023) discutiram a referenciação pronominal de personagens em contos etiológicos produzidos por escreventes novatos. No *corpus* analisado, foram identificadas 122 formas pronominais anafóricas nos manuscritos, sendo 97 pronomes pessoais do caso reto que exerciam função de sujeito. Essas formas pronominais foram utilizadas visando à manutenção do personagem na narrativa, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção da cadeia anafórica.

Os dados evidenciaram ainda que a repetição dos pronomes pessoais pode ter relação com a quantidade de personagem que aparece na narrativa. Nos casos analisados, contos com

menos personagem apresentaram uma maior tendência do escrevente utilizar a mesma forma pronominal ao longo do texto, pois, para o estudante, não havia uma “necessidade” de diferenciação do personagem. Assim, se o aluno escreve um texto sobre um “macaco”, por exemplo, ele pode referi-lo com o pronome “ele” durante todo o texto. Porém, se houver outro personagem masculino e singular na história, o uso desse pronome pode gerar ambiguidade, e, para evitá-la, formas referenciais lexicais tendem a ser utilizadas.

Os estudos desenvolvidos por Barbosa (1996), Dikson e Calil (2015), Francischini (1998, 1999), Silva (2015) e Tunes (2008) utilizaram uma sequência de imagens como suporte para a criação de narrativas. Isto é, os personagens presentes nas histórias produzidas pelas crianças já haviam sido definidos (ainda que não tivessem sido nomeados) e estavam postos em uma sequência de enredo determinada pelo próprio autor do livro que foi utilizado em cada uma das pesquisas.

Ao utilizar uma sequência de imagens para subsidiar a criação de uma narrativa, é preciso considerar que o próprio semiótico das gravuras pode ser utilizado como âncora textual, capaz de interferir ou não no modo como os personagens são nomeados e referenciados ao longo do texto. Em seus estudos, Silva (2015) aborda os referentes manifestados por imagens. O autor recupera Cavalcante e Custódio Filho (2010 *apud* Silva, 2015, p. 43) ao afirmar que existe um processo de retomada anafórica cujo objeto de discurso não está na materialidade linguística (texto escrito), mas em um elemento não verbal, no caso a imagem.

Esse contexto norteou, em certa medida, a metodologia empregada em estudo anterior. Durante trabalho de conclusão de curso (Braga, 2021), abordamos a referência anafórica no manuscrito escolar, construído sem o aporte visual, colocando-nos, concomitantemente, diante de problemáticas que a referência a partir de imagens não era capaz de prever ou antecipar.

Propondo-nos a adentrar em novas realidades referenciais, neste trabalho, buscamos pensar a referência dentro de um processo. Ou seja, o nosso estudo não está limitado à construção de um conto a partir de uma sequência de imagens ou do manuscrito enquanto produto. Nós analisamos todo o processo, que compreende o momento da combinação oral até a escrita do manuscrito escolar, possível de ser realizada a partir de registros audiovisuais que capturam imagens e falas dos estudantes no momento da produção. Nosso trabalho se realiza na inter-relação entre o texto oral e o texto escrito. Partindo do manuscrito escolar, produto textual, nós recuperamos seu processo de escritura a partir da combinação oral discente.

Esse processo de escrita colaborativa, em que dois alunos conversam sobre o texto que eles irão escrever, evidencia a singularidade de nossa metodologia. Mediante acesso ao processo de escritura em ato, registrado em vídeo, é possível observar os diferentes léxicos que

foram enunciados, o uso mais ou menos recorrente de formas pronominais e sua relação com a estrutura sintática, a tentativa de melhor adequar o termo a uma determinada situação, considerando a aceitação ou não do outro, ou mesmo o empenho do escrevente em relacionar o que pretende dizer com o termo escolhido.

Na escrita colaborativa, a interação entre dois interlocutores e a influência exercida um sobre o outro permite a troca e a consequente mudança dos objetos referidos, uma vez que, nessa realidade comunicativa, os enunciados são produzidos, completados ou alterados colaborativamente. Nesse sentido, Mondada e Dubois concebe a referenciação como “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (Mondada; Dubois, 2003, p. 35)

Importante ressaltar que a construção textual colaborativa não é marcada somente pela interação dos falantes no sentido semântico e criativo da narrativa. Também pode ocorrer o que Mondada e Dubois (2003) chamam de “colaboração sintática”. Nesse tipo de colaboração, o interlocutor A pode introduzir uma afirmação e o interlocutor B colaborar com o que foi dito. Ele assim o faz, mas acrescenta uma oração relativa ao que foi dito, logo, acrescenta nova informação. A colaboração sintática serve para desenvolver ou não um argumento, agradando ou não os interlocutores envolvidos, pois, como já dito, objetos de discurso são sensíveis à variação contextual. Assim, o objeto discursivo dito por A ou B, além de não lhe pertencerem mais, se transformam e passam a ser ordenados coletivamente, independentemente das intenções individuais.

Durante a combinação de uma história, são diversas as possibilidades de denominar um objeto de discurso. Nesse processo, cada um dos interlocutores pode negar, adicionar, reformular ou corrigir uma informação dada, a partir do que julga como sendo mais adequado. Logo, pode-se dizer que o processo de referenciação é desenvolvido em uma relação de contraste ou de concorrência entre as denominações propostas, uma vez que, na escrita a dois, os objetos de discurso podem ser (re)construídos por diferentes interlocutores (aluno, professor). Nesse sentido, a referenciação é construída por meio da transformação discursiva, que ocorre no interior de um determinado contexto dialógico e escritural.

4 METODOLOGIA

Assumindo uma perspectiva genética (Biasi, 2010; Grésillon, 2007) e linguístico-enunciativa (Calil, 2008, 2009, 2012, 2020), adotamos uma metodologia que capta toda a tarefa de produção textual com o registro audiovisual do processo de escrita colaborativa, em que dois alunos conversam e escrevem narrativas ficcionais inventadas em uma folha de papel compartilhada. Abaixo, topicalizamos alguns pontos da abordagem metodológica.

O corpus

Para discutir a referenciação anafórica de personagens em processos de escritura de alunos recém-alfabetizados, utilizamos os dados⁴ do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). A tarefa de escrita de contos etiológicos inventados fazia parte das atividades propostas ao longo do desenvolvimento do projeto didático “Contos do como e do por que”, realizado junto aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Maceió. O projeto foi realizado entre 20 de abril e 13 de junho de 2012.

Ao longo da realização do projeto também foram lidos 35⁵ contos etiológicos, que poderiam servir de referência para os alunos inventarem seus contos. Organizados em dupla⁶, durante o tempo de realização do projeto, os alunos inventaram contos a partir de temas livres e com títulos sugeridos. Selecionamos duas tarefas em que os alunos deveriam produzir contos etiológicos inventados a partir de temas livres. Essa escolha justifica-se pelo fato de favorecer a criação de personagens e, conseqüentemente, a construção de referenciação anafórica.

Quadro 2: Produções textuais da díade Ca e Ig

História	Data	Escreveu	Título	Situação
H1	20/04/2012	Ca	Como surgiu o ambiente e os animais?	Tema livre
H2	23/04/2012	Ig	Por que o cachorro faz au au? E o gato faz miau?	Título sugerido
H3	03/05/2012	Ca	Porque a abelha faz mel?	Tema livre
H4	07/05/2012	Ig	Por que existe o arco-íris	Personagens sugeridos pelos alunos ⁷
H5	14/05/2012	Ca	O fogo do vulcão	Título sugerido
H6	21/05/2012	Ig	Por que o dragão solta fogo	Tema livre

⁴ O *corpus* de análise deste trabalho foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, cuja entrada deu-se sob o número 17963513.6.0000.50-13.

⁵ Outros contos poderiam ser acrescentados pela docente. Todavia, durante entrevista realizada, a professora confirmou ter feito a leitura apenas dos textos pré-selecionados.

⁶ As duplas foram formadas pela professora da turma com base na boa relação interpessoal existente entre os alunos.

⁷ A atividade foi com tema livre, mas houve uma mudança metodológica. Com os alunos em semicírculo, foram sugeridos, coletivamente, 10 personagens a partir dos quais a história deveria ser escrita.

H7	28/05/2012	Ca	Por que a bruxa é má?	Tema livre
H8	04/06/2012	Ig	A juba do leão	Tema livre
H9	11/06/2012	Ca	Como surgiram as palavras?	Título sugerido
H10	13/06/2012	Ig	Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos	Tema livre

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Nosso *corpus* é composto por duas histórias: “Por que a abelha faz mel?”, feita em maio, e a “A juba do leão”, escrita em junho, ambas produzidas pela mesma díade. Os contos etiológicos foram produzidos pelos estudantes Ca e Ig, que tinham 7 e 6 anos de idade, respectivamente, à época da coleta de dados. Em “Por que a abelha faz mel?”, Ca foi o escrevente e Ig o sujeito ditante, ou seja, aquele que ditava o que seria escrito. No segundo conto, Ig foi o escrevente e Ca o ditante.

A escolha do *corpus* se deu com base em quatro critérios: 1) histórias de tema livre; 2) produções realizadas em meses distintos; 3) alternância entre quem ditou e quem escreveu o conto; 4) narrativas que contemplassem maior quantidade de personagens, o que implicaria, possivelmente, em uma quantidade maior de cadeias referenciais.

Durante a análise, também buscamos observar se há diferenças na cadeia referencial de personagens a partir de quem dita e de quem escreve. A cada semana do projeto didático, houve alternância entre quem ditava e quem escrevia o texto. A sistemática da produção colaborativa apreendeu seis grandes momentos:

1. **Organização do espaço e instalação dos equipamentos.** Os pesquisadores do LAME organizam a sala de aula em dupla e ligam as filmadoras. Em seguida, instalam microfones na díade, Ca e Ig, e na professora da turma.
2. **Apresentação da proposta.** Professora explica aos alunos a atividade do dia. Quando se tratava de título sugerido, ela escrevia-o na lousa. Em alguns dias, anterior à produção da história, a professora e os alunos conversavam, organizados em “rodas de conversa”, sobre o que poderia ser escrito.
3. **Combinação (planejamento oral).** Depois que a professora apresentava a proposta do dia, a dupla combinava a história.
4. **Linearização.** Posterior a combinação da história, a díade recebia papel e caneta para a escrita do conto inventado. Nesse momento, é comum os alunos continuarem a combinar a história.
5. **Leitura.** Finalizada a história, os alunos leem o texto entre si ou para o professor.
6. **Desenho.** Após a díade concluir a escrita da história, a professora recolhia o manuscrito escolar e entregava papel A4 branco para que os alunos

representassem a história através de desenho.

O contexto didático e o ambiente de coleta

Os dados foram coletados em contexto escolar, mais precisamente na sala de aula dos alunos. O nosso intuito era preservar as características da sala de aula, considerando tanto o espaço físico, que contempla a exposição dos materiais didáticos e informativos, como o alfabeto, avisos, ilustrações, quanto o aspecto social, que inclui a presença da professora e dos colegas de turma. Desse modo, a realização da coleta, que se deu no contexto *in natura* (Calil, 2012, p. 593), se aproxima de uma postura etnolinguística, pois permite “compreender a complexidade e a riqueza dos cruzamentos de fatores didáticos, pragmáticos, linguísticos, psicológicos, antropológicos envolvidos em situações efetivas de produção de texto na sala de aula” (Calil, 2012, p. 593).

Figura 1: Características etnolinguísticas da sala de aula (presença da professora, dos colegas de turma e de materiais presentes na sala de aula)



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

O protocolo de coleta de dados proposto pelo Sistema Ramos (Calil, 2020) permitiu capturar a fala dos alunos e da professora, a cena interacional entre os alunos da dupla e a professora e o momento em que a dupla estava conversando e linearizando o conto etiológico inventado. Esses aspectos preservam as características ecológicas da sala de aula, assim como a gênese textual. Portanto, ao filmar toda a prática de textualização dos alunos, temos acesso ao tempo, contabilizado em horas, minutos, segundos e milésimos de segundos, e ao espaço físico e social que os alunos estão inseridos.

A escolha pela relação dialogal

A escrita colaborativa contribui para a aprendizagem da língua escrita (Calil, 2012) do ponto de vista educacional, linguístico e metalinguístico, pois o diálogo permite a interação entre os estudantes sobre questões diversas. Para esta dissertação, selecionamos, como sujeitos, alunos de 6 e 7 anos, recém-alfabetizados do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede particular de Maceió.

Na imagem abaixo, é possível ver como a dupla é posicionada durante todo o processo: bancas postas lado a lado, alunos com microfones para que tudo o que é dito seja captado pela filmadora. Esse aparato, amparado por nossa escolha metodológica, considera a instância do dizer, um dizer partilhado, cujo conteúdo pode ser comum e motivado por ambos ou que pode ser gerador de conflitos na escolha do tema, dos personagens.

Figura 2: Câmera é posicionada de modo a captar toda a interação dos alunos. No lado direito, parte inferior, é mostrado o registro do que está sendo escrito.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Consideramos o diálogo como objeto de estudo, marcado pela alternância de turnos de fala e o tempo em que cada fala foi enunciada. Em relação aos turnos, considera-se a sucessão e o encadeamento dos enunciados; já no que diz respeito ao tempo de fala, é fundamental a gestão de tempo diante de uma sequência de eventos considerando um contexto específico – nesse caso, a construção compartilhada de um conto etiológico produzido em ambiente escolar.

Temos, assim, uma construção de narrativa materializada a partir da coenunciação, não sendo possível assegurar o dizer do *outro*, o que pode levar a pontos de tensão, no sentido de concordância ou não, diante do que está sendo proposto. Isso ocorre porque a alternância de turnos possibilita uma maior troca entre os falantes, o que pode implicar em alterações no dizer do *outro*, como qual serão os personagens e como se dará a construção do enredo, promovendo alterações no tempo, espaço e outros elementos da narrativa, uma vez que o dizer está em fluxo. Essas alterações podem acontecer quando a díade retira ou inclui algo ou algum personagem.

As categorias de análise

Para analisar a referenciação, concentramo-nos nas formas nominais (referenciação por sinônimo, hiperônimo-hipônimo, expressão qualitativa, repetição literal) e pronominais utilizadas pelos alunos para se referirem ao nome dos personagens que compõem a narrativa. O objetivo é entendermos como os objetos de discurso, sejam nominais ou pronominais, são introduzidos e retomados a partir das escolhas lexicais e gramaticais do escrevente e suas implicações na formação das cadeias referenciais.

Abaixo, um quadro ilustrando alguns tipos de substituição referencial. Informamos que os fragmentos textuais fazem parte do banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar. Também é importante sublinhar que esses dados são de produções escolares de estudantes da mesma turma da díade analisada.

Quadro 3: Recursos utilizados na introdução e manutenção de personagens

Categorias de referenciação	Estratégias de referenciação
Substituição por sinonímia	Era uma vez uma garota . [...] E ela ⁶ falou para a mãe e a mãe não ligou para ela, mas a menina levou a mãe (Chapeuzinho verde)
Substituição de hiperônimo → hipônimo	Os bichos procuraram o feitiço. Quando uma raposa tinha achado um feitiço (Como os pássaros voam)
Substituição de hipônimo → hiperônimo	Há ⁸ muito tempo atrás os pássaros não voavam e só alguns animais (Como os pássaros voam)
Substituição por expressão qualitativa	O porco espinho mentiu para o leão [...] então o rei da selva fez um feitiço (Por que o porco espinho tem espinhos)
Substituição por repetição literal	O dragão não soltava fogo. Um dia o dragão foi perguntar (Por que o dragão solta fogo)
Substituição por formas pronominais	Era uma vez um monstro bonzinho . Ele ajudava as pessoas (O monstro bonzinho)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nossa análise está organizada em três momentos: 1) identificação dos personagens inventados e referenciados pela díade quando a história está sendo planejada, ou seja, uma análise ainda no nível da oralidade; 2) análise de como os personagens são referenciados no manuscrito escolar; 3) comparação do modo como os personagens são referenciados durante o processo de linearização da história na folha de papel, considerando possíveis semelhanças na

⁸ Em linhas gerais, há duas grandes formas de transcrição – diplomática e normativa. Na diplomática, respeita-se a “disposição topográfica – página, linha, margem e reescrituras interlineares – do original” (Grésillon, 2007, p. 168-169). A transcrição normativa preserva o que foi escrito (pelo escritor, pelo aluno), mas não é obrigatório manter as palavras que iniciam e finalizam cada linha, os erros gramaticais. Nesta dissertação, nós fizemos uma transcrição intermediária. Isto é, transcrevemos o que o aluno escreveu, considerando a palavra que iniciou e finalizou cada linha, mas corrigimos desvios de Língua Portuguesa (“A muito tempo” para “Há muito tempo”). Possíveis acréscimos de letras e/ou pontuação foram feitos com uso de colchetes. Essa forma de transcrição tem o objetivo de contribuir com a leitura do texto escolar. Os manuscritos escolares originais estão em anexo.

estrutura da introdução e retomada dos personagens nos contos inventados pela díade.

Para uma melhor identificação e relação entre o nome dos personagens, os chamados “âncora” (Koch; Elias, 2010), e seus referentes, utilizaremos cores. Isto é, cada personagem e suas respectivas formas de referência serão destacados pela mesma cor, sendo que o personagem âncora estará em negrito. A variação de cores dependerá da quantidade de personagens por manuscritos: se houver poucos personagens, menos cores.

Reforçamos ainda que os personagens presentes no título dos contos foram contabilizados como introdução referencial, pois, como as produções foram com tema livre, os títulos foram criados pelos estudantes, sendo possível ter ou não a presença de personagens. Além disso, para a análise das fases de combinação e linearização, adotamos as mesmas categorias de análise dos manuscritos escolares, observando as cadeias referenciais, identificando o aluno que propõe determinada categorização e o que poderia estar relacionado a esse processo de referência (fala docente, leitura textual, fatores pragmáticos).

5 A CONSTRUÇÃO DAS CADEIAS REFERENCIAIS EM CONTOS ETIOLÓGICOS PRODUZIDOS POR RECÉM-ALFABETIZADOS

Nesta seção, nós iremos discutir a referenciação nos contos etiológicos “Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”, respectivamente, respeitando a ordem cronológica de escrita. Em ambos os contos, buscaremos recuperar o contexto da narrativa e os personagens que a compõe, relacionando-os à referenciação anafórica.

5.1 “POR QUE A ABELHA FAZ MEL?”: REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

O conto etiológico “Por que a abelha faz mel?” foi produzido no dia 03 de maio de 2012, por Ca e Ig, e teve duração de 37:14:00 (da combinação à entrega do manuscrito à professora). A história foi escrita por Ca e ditada por Ig. O conto narra a história de um homem que queria mel. Esse personagem, então, pede às abelhas para produzirem. Contudo, o pedido foi negado porque elas disseram que não sabiam como fazê-lo. O homem diz que sabe onde elas podem encontrar a matéria-prima para produzir o mel. O conto finaliza com as abelhas conseguindo fazer o mel.

Como pode ser visto no resumo acima, o conto produzido pelos escolares tem dois personagens: as abelhas e o homem. A partir desse momento, de forma breve, discutiremos o papel da escrita colaborativa nesse contexto de produção relacionando-a à referenciação anafórica de personagens no manuscrito e na fase de planejamento do conto.

Por ser tema livre, a díade precisava definir qual seria o tema do conto etiológico a ser escrito. A ideia de falar sobre a abelha e a sua relação com o mel foi de Ca, provocando a desaprovação de Ig com o tema sugerido. Diante do conflito, ambos utilizam-se de argumentos de convencimento para atingirem seus objetivos em relação à escolha do tema. Abaixo, o Texto Dialogal (TD).

TD1⁹ (00:06:20:15 - 00:08:11:13): Momento de combinação: conflito envolvendo a escolha do tema	
184 Ca	Eu pensei porque a abelha faz mel
186 Ig	Não, Ca. Era pra fazer a história porque o dragão solta fogo.

⁹ Esse texto-dialogal (TD) ocorreu entre 00:06:20:15 e 00:08:11:13 (contagem de horas e milésimos de segundos). Para indicar sobreposições, utilizamos o sinal □ no turno sobreposto. Quando não compreendemos o que foi dito pelas alunas ou professora, empregamos a sigla Segmento Incompreensível (SI). Para registrar as pausas, utilizamos :: para pausa curta (até 3 segundos) e ::: para pausa média (mais de 3 segundos). Asterisco junto ao nome do aluno indica que ele é o responsável por escrever a história. O bloco em verde, entre os colchetes, mostra o que foi escrito. As informações entre colchetes contextualizam a fala. Todas as transcrições seguem a mesma codificação. Para facilitar a legibilidade da transcrição, os personagens são destacados em cores diferentes. O uso de negrito indica a introdução do personagem na narrativa.

187 C	Tava pensando porque a abelha faz mel.
188 Ig	Tava pensando porque o dragão solta fogo.
189 Ig	Bora ímpar ou par?
201 Ca	Não, por favor, não. Eeee eu acho que alguém já vai fazer, ó:: porque já pensaram, se lembra? Por isso, aí vai copiar?
202 Ig	Hum.
203 Ca	Aí vai copiar, entendeu? Mas aí ninguém pensou porque o a abelha faz mel, por isso ...
204 Ig	Como surgiu o fogo?
205 Ca	Ig, você se lembra que eu já fiz essa história?
210 Ig	Pera aí, deixa eu ver. Bora eu ver outra coisa. Por que existe o arco-íris?
211 Ca	Vai ser difícil

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

O diálogo evidencia que há estratégias argumentativas desde a escolha do tema. Nos turnos acima, Ig sugere outros dois temas, ambos sem a aprovação de Ca, que o indaga com os seguintes questionamentos: “Ig, você se lembra que já fiz essa história?” (turno 205) e “Vai ser difícil” (turno 211). A fim de comprovar a viabilidade da escrita do texto, numa tentativa de pôr fim ao conflito, ambos apresentam brevemente como seria o enredo dos temas propostos.

Esse conflito de ideia, gerado pela tensão na escolha do tema, é uma característica da escrita colaborativa, visto que, numa produção individual e silenciosa, ainda que houvesse um conflito interno do escrevente sobre a produção a ser escrita, não teríamos acesso aos seus dilemas. Porém, numa produção colaborativa, esses conflitos não só são externalizados como também exigem uma demanda visando à negociação e, conseqüentemente, a resolução de problemas. Como afirma Felipeto,

Em situações de escrita colaborativa, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente [...] O formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita (Felipeto, 2019, p. 135).

No trecho transcrito, a estratégia utilizada pela díade para solucionar a problemática foi através da decisão por “ímpar ou par”, que consiste em um método simples e tradicional de fazer uma escolha de forma aleatória. A decisão é feita da seguinte forma: Cada pessoa escolhe “ímpar ou par”. Ambas, ao mesmo tempo, exibem os dedos da mão. A soma de dedos mostrados pelas duas é calculada. Se a soma dos dedos for um número ímpar, a pessoa que escolheu "ímpar" vence; se a soma dos dedos for um número par, a pessoa que escolheu "par" vence.

TD2 (00:09:48:00 – 00:10:26:22): Momento de combinação: a resolução do conflito do tema é feita por ímpar ou par

232 Ig	(Contando os dedos e identificando quem ganhou.) Par, ímpar, par, ímpar. (Parando de contar.) Ímpar.
233 Ca	E-eu ganhei. Se lembra, eu era ímpar? Se lembra? (Ig, confuso, olhando para as mãos. Ca insistindo e explicando que ganhou.) Eu ganhei Ig. ■ Ig, Ig? :::

- 234 Ig (Contando novamente com os 10 dedos esticados.) Par, ímpar, par, ímpar, par, ímpar, par, ímpar, par, ímpar, (Contando os 5 dedos da mão de Ca.) par, ímpar, par, ímpar, par. (Falando com ênfase.) par. Par.
- 235 Ca (Explicando que mostrou mais dois dedos da outra mão.) Eu-eu fiz assim ó, ím. (Percebendo que ao continuar a contagem o resultado final daria par.) Ig, mas antes você tinha botado ímpar, não vale de novo. É só uma vez, se lembra? (Justificando.) Ganhei já, você até quis, eu já eu já... Ig, a gen... gente já não fez ímpar par?
- 236 Ig (Lastimando.) Haramram. Tá! Por que a abelha faz mel, mas na próxima vai ser o que eu pensei.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

O “ímpar ou par” envolvendo os escolares resultou na vitória de Ca para a escolha do tema e, portanto, na decisão de escrever “Por que a abelha faz mel?”. Além dessa estratégia, questionamentos foram feitos entre os escreventes visando à autorreflexão diante das várias possibilidades de tema, além da apresentação, por Ca, de um enredo. Todo esse movimento de análise, reflexão e decisão é fundamental nesse processo de escritura.

5.1.1 Referenciação lexical no manuscrito

No contexto de referenciação anafórica lexical, os personagens “abelhas” e “homens”, presentes no manuscrito “Por que a abelha faz mel?”, produzido pelos recém-alfabetizados, foram referenciados por repetição propriamente dita.

Nos contos etiológicos, é frequente o uso de um determinado personagem em sua forma singular para expressar algo que é comum a todo um grupo, principalmente quando se tem um animal como personagem. A fim de exemplificar o que está sendo dito, consideremos o conto “Por que a abelha faz mel?”. Na história, a personagem “abelha” foi introduzida, no título, pelo escrevente no singular, enquanto todas as retomadas ocorreram em sua forma lexical no plural. Como descrito na metodologia, os personagens estão identificados por cores diferentes. O negrito marca a introdução do personagem, enquanto os não negritos marcam as retomadas.

Quadro 4: Transcrição do manuscrito escolar “Por que a abelha faz mel?”

1	Porque a abelha faz mel?
2	A muito tempo atrás não existia mel,
3	um homem que queria que existisse mel,
4	e ele pediu para as abelhas fazerem mel
5	mas elas não aceitaram o homem ten-
6	tou milhares de vezes e nada, e ele per-
7	guntou por que não fazia mel
8	e elas disseram que não sabiam nada de mel
9	e o homen disse que sabia onde
10	tinha mel e ele pegou e deu para as
11	abelhas e elas fizeram o mel e fim.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Apesar de reconhecermos a possibilidade de classificação de “abelha” e “abelhas” como personagens distintos, nesse contexto específico, estamos considerando essas ocorrências como sendo um mesmo personagem. Essa escolha teórico-metodológica baseia-se no entendimento de que existe uma busca de representatividade ao utilizar a forma “abelhas” pelos escreventes – algo que pode ser visto durante a fase de combinação da história. Assim, o uso de “abelhas” em vez de “abelha” nos coloca diante de uma substituição lexical marcada por substituição de número em que um termo singular foi substituído por sua forma plural.

A escolha lexical por “abelhas”, além de coerente e coesa, transmite a ideia de que a produção de mel é inerente a todas as abelhas, logo, o uso de sua forma no plural é a representação de todas as abelhas como entidade coletiva. Portanto, não consideramos “abelha”, introduzida no título, como personagem distinto, já que não lhe foram dadas características individuais na narrativa.

Para que consigamos visualizar como se deu a referenciação da personagem “abelha” e do “homem” no manuscrito, compartilho a cadeia anafórica do produto final.

Quadro 5: Cadeia anafórica de personagens presente no manuscrito escolar “Por que a abelha faz mel?”

Introdução do personagem	Forma referencial	Forma lexical de retomada	Forma pronominal
A abelha (título)	abelhas → elas → elas → abelhas → elas	2	3
Homem	ele → homem → ele → homem → ele	2	3
Total de ocorrências		4	6

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No manuscrito, as substituições lexicais ocorreram por repetição, tanto para se referir à personagem “abelha” quanto para se referir ao “homem”. Nas duas situações, a repetição evidencia uma unidade textual, um recurso reiterativo que dialoga com a coerência, uma vez que não resta dúvidas ao leitor sobre o papel desempenhado por esses personagens, pois não há margem para possíveis ambiguidades de referência. Antunes, ao reconhecer o papel da repetição como recurso textual, reforça que se trata de uma “indicação clara de que o tema tratado o [no texto] percorre por inteiro e assegura a sua unidade” (Antunes, 2020, p. 75).

Observe, ainda, que, nas cadeias anafóricas da abelha e do homem, ocorre uma alternância entre a repetição lexical desses personagens e as formas pronominais “elas” e “ele”. Ou seja, ainda que léxico e pronome se alternem, há um movimento de retorno para o substantivo que identifica o personagem, configurando uma “estratégia de manter na memória a referência já feita a um determinado objeto” (Antunes, 2020, p. 96). Outra estratégia de referenciação utilizada pela díade para referenciar o personagem foi a substituição pronominal.

5.1.2 Referenciação pronominal no manuscrito

A referenciação pronominal no manuscrito ocorreu por pronome pessoal de terceira pessoa do singular, para se referir ao homem, e por pronomes de terceira pessoa do plural para se referir à abelha. Em ambos os casos, a forma pronominal apareceu após a conjunção coordenada aditiva “e” e a adversativa “mas”.

Estamos consideramos a hipótese de que a estrutura sintática pode exercer influência e ser atrativa para o uso de formas pronominais. Relembremos que orações coordenadas são orações que estão “uma ao lado da outra (coordenadas), com uma estrutura sintática completa, de modo que uma oração não depende da outra (Pestana, 2022, p. 595). Por estrutura sintática completa, entende-se que a oração tem sujeito (explícito ou implícito) e predicado. Dentre as orações coordenadas, temos orações coordenadas assindéticas e sindéticas. As primeiras são justapostas e não possuem síndeto (conjunção); as sindéticas são iniciadas por conjunção.

Em nosso *corpus*, os dados revelam ocorrências de orações coordenadas sindéticas adversativas (ideia de adversidade, oposição) e aditivas (ideia de adição, soma) seguidas por pronomes pessoais para se referir a personagens já mencionados. Por se tratar de um período composto, temos duas estruturas sintáticas, o que pode motivar a presença de dois referentes (sujeitos), seja por substituição ou repetição, recursos mais utilizados pela díade. Segue recorte de uma construção sintática presente no manuscrito para posterior análise de referenciação pronominal.

Quadro 6: Relação entre a referenciação anafórica e a análise sintática de trecho do manuscrito

Um homem que queria que existisse mel, e ele pediu para as abelhas fazerem mel mas elas não aceitaram
Oração coordenada aditiva
Oração 1: Um homem que queria que existisse mel
Oração 2: E ele pediu para as abelhas fazerem mel
Oração coordenada adversativa
Oração 3: Ele pediu para as abelhas fazerem mel
Oração 4: Mas elas não aceitaram

Fonte: Laboratório de manuscrito escolar (2012).

A forma lexical dos personagens aparece nas orações 1 e 3, que são a primeira oração coordenada de cada uma das sentenças. Quando não há ocorrência de dêiticos, o uso de formas

lexicais para introduzir personagens ou iniciar período é frequente. Isso ocorre porque a forma lexical, como um substantivo ou uma expressão qualitativa, possui um significado específico e distintivo no contexto da narrativa, enquanto o pronome, apesar de restringir o sujeito em número e gênero, não fornece informações adicionais.

No trecho, há uma correspondência entre “homem” e “ele”, masculino e singular, e “abelhas”, feminino e plural. Essa relação entre o pronome e o seu antecedente está de acordo com a princípio da congruência morfológica (Pause, 1984 *apud* Marcuschi, 2008), na medida em que “o elemento pronominal combina morfológicamente com seu antecedente, seja em gênero, número etc., ou congruência sintática pela configuração estrutural” (Marcuschi, 2008, p. 116). Caso a sentença fosse “Um **homem** que queria que existisse mel e **ele** pediu para **elas** fazerem mel mas **elas** não aceitaram”, com a segunda oração coordenada iniciada com o pronome “elas”, numa referência a abelhas, o leitor não conheceria o referente a partir da estrutura sintática, sendo possível inferir qual seria o personagem apenas a partir do enredo do conto (Apothéloz, 2003) ou entre o diálogo da díade.

Para a maior parte da literatura, os pronomes “não têm autonomia referencial” (Marcuschi, 2008, p. 109), visto que eles têm apenas uma relação morfossintática com o elemento a que se refere, valendo-se de uma identificação referencial marcada pelo gênero e número de seu antecedente.

As pronominalizações ou pró-formas pronominais são casos de substituição mínima, ou seja, a remissão não se baseia em quase nenhuma característica semântica do item substitutivo, pois ele não é referencial em si mesmo e tem apenas uma relação morfossintática com o item ou estrutura que se refere. Os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico (não vamos aqui tratar das anáforas indiretas, associativas, analógicas, metonímicas etc.) (Marcuschi, 2008, p. 110).

Nos estudos de referência, na perspectiva da Linguística Textual, espera-se que o pronome, por sua característica semântica mínima, seja utilizado como elemento de retomada. Logo, em um período composto por duas orações, é esperado que o personagem, em posição de sujeito ou não, seja grafado em sua forma lexical; enquanto na segunda oração, seja feito o uso da forma pronominal como elemento de retomada de algo ou alguém – e não o inverso.

O valor do pronome, do ponto de vista semântico, também foi objeto de pesquisa de Heim e Kratzer (1998 *apud* Muller, 2001). Para os teóricos, “um pronome é semanticamente uma variável” (p. 261), pois o valor que assume é determinado pelo contexto em que é utilizado. Em outras palavras, o pronome “elas” assumiu o valor referencial de abelhas por estar inserido

no contexto de uma narrativa em que as abelhas são fundamentais. Logo, essa forma pronominal é dependente do seu antecedente quando pensamos a coesão referencial e de coerência.

Além disso, pela característica do processo colaborativo, constata-se ser possível encontrar o valor semântico no contexto que envolve toda a situação dialogal dos escolares, já que são capturadas conversas e reflexões nessa relação entre a díade. Desse modo, o valor semântico pode ser encontrado em um contexto linguístico ou extralinguístico.

[...] um pronome é semanticamente uma variável. Uma variável, em um sentido formal, é um termo cuja denotação não é fixa apenas por seu significado lexical, mas varia segundo uma atribuição de valores. Esta atribuição de um valor semântico - uma interpretação - a cada pronome é feita, seja por uma função que lhe atribui um valor a ser encontrado no contexto lingüístico ou extralingüístico, seja por sua dependência ou covariação em relação a antecedentes. Neste sentido, como se pode ver, todos os pronomes são variáveis, pois sua interpretação é determinada, quer pelo contexto, quer por sua dependência em relação a antecedentes (Muller, 2001, p. 261).

Devilla, ao estudar os tipos de anáforas na referenciação, afirma que a anáfora pronominal, por definição, é “fiel”, porque “geralmente, não indica nenhuma nova propriedade do objeto”¹⁰ (Devilla, 2006, p. 263). Com base na afirmação, considerando o contexto sintático do trecho no manuscrito, vemos que as orações 2 e 4 (Ver Q6) apenas mantêm o referente anterior na cadeia anafórica, fazendo referência a uma entidade presente no interior do próprio texto. Quando a pronominalização faz referência a algo presente no interior do texto, a classificamos como referenciação endófora; quando feita a um elemento contextual, chamamos exófora (Marcuschi, 2008). Neste trabalho, os pronomes no manuscrito fazem parte da referenciação endófora e do tipo anáfora, numa referência a entidades já introduzidas.

Ao introduzir novos elementos na cadeia anafórica e variar o uso entre formas lexicais e pronominais, os estudantes evitam a repetição propriamente dita dos personagens. Dito isso, acreditamos que, no trecho “... e ele pediu [...] mas elas não aceitaram” (linhas 4 e 5), o estudante Ca utilizou o pronome para evitar a repetição de “homem” e “abelhas”. A repetição já havia sido motivo de preocupação durante a produção do conto “A juba do Leão”, expressa quando Ca questiona a repetição do personagem “leão” e Ig refuta dizendo que o termo tinha repetido por apenas três vezes (Ver TD14, páginas 73 e 74).

5.1.3 Referenciação de personagens na fase de combinação e linearização

¹⁰ “généralement aucune nouvelle propriété de l’objet” (Devilla, 2006, p. 263).

Durante a fase de planejamento do manuscrito, a díade utilizou, majoritariamente, a repetição propriamente dita e formas pronominais, assemelhando-se ao utilizado no manuscrito. A ocorrência da repetição referencial de personagens e a sua alternância entre pronomes pode ser justificada pela situação dialogal entre os escreventes. Nessa relação coenunciativa entre dois interlocutores, frequentemente, há a necessidade de reiterar aquilo que foi dito, o que pode motivar uma maior ocorrência da repetição propriamente dita. Apenas em três momentos, o recém-alfabetizado Ca utiliza duas expressões qualitativas para se referir ao personagem “homem” e uma para as “abelhas”.

5.1.3.1 Personagem “abelhas”: referenciação por repetição e pronominalização

Tanto na fase de formulação quanto no manuscrito, a personagem “abelha(s)” foi referenciada com estratégias de substituição lexical, especificamente a repetição propriamente dita, “abelhas”, e de substituição gramatical, expressa pelo pronome pessoal na 3ª pessoa do plural “elas”.

Na estratégia de referenciação lexical, Ca, ao definir os personagens, diz para a professora: “*O homem e a abelha vai ser os personagens. Um grupo de abelha, já já pensei nos personagens*” (turno 257. Ver TD4, página 54). Parece-nos que houve uma reformulação, mais precisamente uma substituição de número, para reforçar que o conto não abordaria uma história envolvendo uma abelha, mas um grupo de abelhas. Acreditamos que esse entendimento da dupla tenha motivado o uso da forma plural “abelhas”. No manuscrito, todas as formas de referenciação desse personagem estão no plural. Apenas o título, que introduz a personagem, está no singular.

5.1.3.2 Personagem “homem”: referenciação por expressão qualitativa

Ca e Ig conversavam sobre qual seria a história a ser produzida, então Ca apresenta uma sugestão de enredo em uma tentativa de convencer o colega a aceitar a escrever sobre o porquê de a abelha fazer mel. No diálogo abaixo, os primeiros personagens são enunciados:

TD3 (00:09:03:10 – 00:09:28:04): Momento de combinação: primeiro enredo do conto etiológico	
219 Ca	Não. Quero não. Então assim, ó. As abe... os homens queriam:: é mais alimento ahan, mas as abelhas ainda não faziam mel e e lá só tinham frutos e vegetais...
220 Ig	Hihi
221 Ca	... um dia é:: é um grupo de amigos ...
222 Ig	(Falando ao mesmo tempo que Ca) Um dia existia arco-íris L Por que não faz essa ideia?

No enredo acima, o escrevente utiliza apenas formas lexicais para introduzir os personagens, estratégia já esperada nessa situação, uma vez que o pronome não possui autonomia referencial (Marcuschi, 2008). Logo, se houvesse apenas introdução e retomadas por pronomes, o leitor teria dificuldade para identificar o elemento de referência, ficando dependente dos turnos de fala anteriores e posteriores ao que foi apresentado para fazer a identificação do personagem. Após a apresentação da ideia e o aceite do colega, o escrevente sinaliza para a professora que a história foi pensada e os personagens definidos.

TD4 (00:11:57:01 – 00:12:18:09): Fase de formulação - personagens são definidos pela dupla

257 Ca A tia ainda não deu pra gente o papel. Tia::: tia pensamos!::: Tia, já pensamos. **O homem** e a **abelha** vai ser os personagens. **Um grupo de abelha**, já já pensei nos personagens. Vai ser fácil a história.

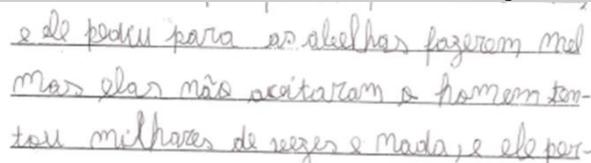
Fonte: Laboratório de Manuscrito Escolar (2012).

No primeiro enredo sugerido, o conto tem como personagens “abelhas” e “homens”. É possível que “um grupo de amigos” (Ver TD3, página 53) tenha sido pensado como um terceiro personagem. Porém, como não há sinalização que nos permita fazer tal afirmação, estamos considerando que se trata do grupo que também quer o mel, configurando uma outra forma de referenciar “homens”.

A substituição de “homens” por “um grupo de amigos” pode ser interpretada como uma caracterização situacional (Antunes, 2020) ou expressão qualitativa. Interpretamos desse modo porque essa substituição fornece informações adicionais e qualitativas sobre a relação entre aqueles homens: eles estavam juntos e formam um grupo com laços sociais, numa relação de amizade expressa pelo termo “amigos”. Apesar de Ca não desenvolver esse referente em outros momentos da combinação, da linearização ou mesmo no manuscrito, essa caracterização feita por Ca fornece informações novas e mais específicas ao referente “homens”.

Houve, também, durante a linearização, outro momento em que a díade utiliza uma expressão qualitativa para referenciar o “homem”. Durante a linearização, ao perguntar se as abelhas sabem fazer mel, o personagem homem recebe uma resposta negativa das abelhas. Essa resposta motiva a caracterização que Ca faz do homem, qualificando-o como “pobrezinho” por não ter conseguido, até então, o mel.

TD5 (00:18:52:08 – 00:19:53:06): A díade referencia o “homem” com a expressão qualitativa “pobrezinho”



e ele pediu para as abelhas fazerem mel
mas elas não aceitaram o homem tor-
tou milhas de vezes e nada, e ele por-

295 Ca Quer saber a minha ideia?

296 Ig Qual?
 297 Ca É assim, ó! (Relendo) Elas não aceitaram... (Sugerindo a continuação) O homem tentou... milhares de vezes... e nada. (Voltando a linearizar) Vamos lá. (Ig olhando para a frente, sem prestar atenção ao que Ca está escrevendo) O [o]... ho-mem [homen]... ten[ten]... (Mudando para a linha 6) ...tou[tou]... mi... [milhares]... de[de]... vezes[vezes]... e[e]... nada[nada]. (Parando de linearizar, virando-se para Ig, mudando o tom de voz e comentando a ação do personagem) **Pobrezinho**, né? Não conseguiu nadinha de mel. (Voltando-se para o final da frase, lendo) Nada... E depois, o quê? Vamos pensar.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

A partir do contexto, nota-se que o termo "pobrezinho" foi utilizado por Ca como uma expressão de empatia e compaixão diante da resposta da abelha, expressa na frase "Não conseguiu nadinha de mel". Numa demonstração de pena pela situação do homem, Ca caracteriza-o como "pobrezinho". Vale ressaltar que a palavra "pobre", enquanto adjetivo, costuma ser utilizada para fazer referência à condição socioeconômica de alguém, evidenciando a precariedade de sua condição de vida. Contudo, a díade mobiliza o seu conhecimento prévio e faz o emprego de "pobrezinho" atribuindo-lhe um sentimento de pena dado o contexto da narrativa. Essa escolha lexical mostra o grau de complexidade na escrita do escrevente novato e revela o modo como mobiliza o léxico na construção dos sentidos no texto.

Além disso, é importante enfatizar o contexto de escrita colaborativa que envolve a produção. Ao fazer a interrogação "Pobrezinho, né?", o enunciador utiliza o marcador conversacional "né" para atrair e obter o engajamento daquele que o escuta. Essa tentativa de confirmação através do "né" constitui um procedimento de "validação interlocutória" (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 8), marcada pelo uso de captadores para que se efetive e mantenha uma troca comunicativa. No trecho, há, portanto, um procedimento fático em que se busca assegurar a escuta do enunciatário. Como resposta, há a demonstração de sinais de escuta por parte de Ig, que responde um de seus questionamentos.

Essa relação evidencia que o "discurso é inteiramente 'co-produzido', é o produto de um 'trabalho colaborativo' incessante" (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 11). Como dito, a expressão qualitativa "pobrezinho" reflete um sentimento de Ca, possível de ser captado pelo processo de escrita colaborativa, pois "a possibilidade de conhecer o que o aluno pensa acerca do que escreve só é possível pela dimensão dialogal inerente ao processo de escrita colaborativa" (Felipeto, 2019, p. 134).

5.1.3.3 Personagem "homem": referenciação por repetição e pronominalização

Durante a combinação e a linearização do conto, a díade refere o personagem "homem" como *homem*, repetindo exatamente a forma que o personagem foi introduzido na narrativa. As

únicas exceções de retomada foram com o uso de “um grupo de amigos” e “pobrezinho”, apresentadas em seção anterior. Quando considerada a substituição gramatical, a forma de referenciação utilizada foi o pronome pessoal de 3ª pessoa do singular, “ele”. As mesmas características de retomada por repetição e forma pronominal permaneceram no manuscrito.

No conto “Por que a abelha faz mel?”, observamos o processo de escritura em ato, marcado pela fase de planejamento até a escrita efetiva do texto. Nesse processo, estudantes do 2º ano do ensino fundamental escreveram uma narrativa expressando suas ideias de uma maneira estruturada, coerente e coesa. Nesse contexto, tiveram papel fundamental nessa construção, o conhecimento prévio dos estudantes, a atuação dos professores como mediadores e o diálogo com o colega. Todos esses aspectos foram essenciais para a construção da cadeia anafórica, que assegura a unidade textual ao referir-se a personagens mencionados anteriormente. Na próxima seção, trabalharemos com o conto “A juba do leão”.

5.2 “A JUBA DO LEÃO”: A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

O conto etiológico “A juba do leão” foi inventado por Ca e Ig no dia 04 de junho de 2012. Ele conta a história de uma leoa que queria ter uma juba. A leoa, então, pediu a um homem que a ajudasse com o seu desejo: ele lhe daria uma semente e quando ela a comesse, passaria a ter juba. Porém, os planos dão errado. No momento em que o homem ia dar a semente para leoa, o vento leva a semente para a boca do leão, fazendo com que apenas o leão tivesse juba. O conto tem 3 personagens: o leão, a leoa e o homem.

No dia 3 de maio, um mês antes da produção aqui analisada, a professora, ao relembrar alguns contos etiológicos lidos durante o projeto didático “Contos do como e do por que” e fazer a apresentação da consigna, levantou questionamentos sobre a juba do leão e mencionou personagens que poderiam vir a compor o enredo de uma narrativa com essa temática. A conversa entre a professora com os alunos pode ser lida no trecho abaixo.

TD6 (00:00:31:00 - 00:04:14:12): Diálogo entre a professora e os alunos um mês antes d’ “A juba do leão”	
69 Professora	Vocês lembram que a gente ouviu um monte de contos de origem?
70 Ca e Ig	Ahã!
71 Professora (00:00:42:12)	(Apontando para Let) Como por exemplo, diga um conto que a gente ouviu, Letícia
Os alunos e a professora relembram alguns contos e, em seguida, falam sobre a temática do leão	
114 Professora (00:02:37:12 00:02:40:16)	Aí, agora, hoje, vocês vão criar um conto de origem. [...]

141 Professora (00:03:55:22)	É assim, por que será que o leão tem a juba bem grande? Por que será? Será que ele sempre teve?:: A leoa não tem juba, só o leão, não é!? ■ Por que será?
142 Let	(Respondendo no mesmo instante em que a professora está falando.) É.
143 Mar (00:04:14:12)	Eu sei porquê! Ele queria ter cabelos pra::: (crianças riem após explicação da estudante Mar) é, cobrir o rosto pra ninguém ver!

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No trecho, a fala da professora contempla dois dos personagens (o leão e a leoa) que estarão presentes no conto escrito por Ca e Ig um mês depois. Não é possível asseverarmos que há relação direta entre a fala da professora e o texto dos estudantes. Porém, essa possibilidade não pode ser descartada, uma vez que materiais didáticos, falas docentes, leituras realizadas em sala de aula podem influenciar nos textos produzidos por escolares (Calil; Amorim; Lira, 2013).

5.2.1 Referenciação anafórica no manuscrito

Na referenciação, objeto de estudo da Linguística Textual, palavras, expressões ou pronomes presentes em um texto são examinados minuciosamente para melhor entender como eles se relacionam dentro de um cotexto e de um contexto, considerando a referência e a coesão textual. Aqui, a referenciação será discutida a partir do conto “A juba do leão”. Os personagens, como descrito na metodologia, estão identificados por cores diferentes (o negrito marca a introdução do personagem, enquanto os não negritos marcam as retomadas).

Quadro 7: Transcrição do manuscrito escolar “A juba do leão”

1	A juba do leão
2	Há muito atrás, o leão
3	não tinha juba. A leoa
4	pediu para um homem
5	que plantava árvores
6	dar uma juba para ela .
7	quando o homem chegou
8	com o saco de sementes,
9	o homem ia dar a semem
10	para a leoa comer o vento
11	fêz que as sementes caírem
12	na boca do leão , a seme
13	fêz crescer uma/
14	juba no leão . E desde esse dia
15	todos os leões nascem com
16	a juba.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No manuscrito escolar, os personagens animais foram introduzidos pela forma lexical “leão” e “leoa” e retomados por repetição propriamente dita, com exceção da forma pronominal “ela” utilizada para se referir à leoa (linha 6 do manuscrito). O personagem “homem” foi

introduzido com a oração “Um homem que plantava árvores”. Na sentença, o “homem” foi particularizado pela oração adjetiva restritiva “que plantava árvores”, estrutura sintática que contribuiu para qualificar esse personagem. Em relação às formas de retomada, esse personagem foi referenciado anaforicamente pela forma lexical “homem”.

O quadro abaixo sintetiza o número de ocorrências relacionadas à introdução e às formas de referenciação lexical e pronominal de personagens no manuscrito.

Quadro 8: Ocorrências do processo de referenciação no manuscrito escolar “A juba do leão”

Introdução do personagem	Cadeia anafórica	Forma lexical de retomada	Forma pronominal
Leão	leão → leão → leão → leões	4	0
Leoa	ela → leoa	1	1
Homem que plantava árvores	homem → homem	2	0
Total de ocorrências		7	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Durante a análise do manuscrito, existiu o questionamento: um personagem, no singular, como “leão”, difere de “leões”, no plural, considerando a característica do gênero conto etiológico? Primeiramente, é importante enfatizar que os contos de origem visam a explicar o porquê da existência de um determinado fenômeno da natureza (“Por que o arco-íris tem diferentes cores?”) ou característica de um animal (“Por que a girafa tem o pescoço longo?”). Para isso, os contos de origem costumam retratar um personagem que exercerá ou sofrerá uma ação que refletirá em todos os personagens.

No conto “A juba do leão”, escrito por escolares, a mudança da desinência de número de “leão” para “leões” recupera uma característica fundante dos contos de origem. A substituição sugere que a mudança de aparência do leão, explicada no conto, se estendeu a todos os leões. Logo, estamos considerando que houve uma alteração, uma substituição no número gramatical da referência (leão → leões), mantendo a ligação coesiva entre as partes do texto, especificamente, a continuidade referencial e a coerência temática. Portanto, a substituição de uma forma no singular para o plural é uma estratégia coesiva de referenciação que considera os elementos referenciados no texto e o gênero textual o qual pertence.

5.2.2 Referenciação de personagens na fase de combinação

Anteriormente, apresentamos a referenciação de personagens no manuscrito. Agora, segue o primeiro movimento de combinação da história. O processo de escritura do conto “A

juba do leão durou 40:18:00 (da combinação até a entrega do texto para a professora). No diálogo abaixo, os alunos definem o título da narrativa. Também há a introdução do personagem “leão”.

TD7 (00:02:16:12 - 00:02:58:20): Aparecimento do personagem “leão” como sujeito no título da narrativa	
142 Ca	Ig, não esqueça a gente fez a sua ó “Por que o dragão... so-solta fogo”. Agora, a do leão. Não se esqueça. (Referindo-se ao fato de terem combinado quem escolheria as temáticas das histórias. Na última produção, o tema livre foi sugerido por Ig “Por que o dragão solta fogo”).
143 Ig	É quem? Você ou eu?
144 Ca	É você, é você. Mas-mas, mas na outra não foi tema livre. Aí só eu se lembro.
145 Ig	Mas você é sempre tema livre.
146 Ca	Hã? Eu sei, Ig, mas a:: então, a gente não combinou que uma vez era um e outra...
147 Ig	(Interrompendo) Mas eu sou tema livre, você é sempre tema não livre.
148 Ca	Eu sei, ma-mas mesmo assim a gente vai escolhendo:: aí pula no tema livre. Você escolhe, depois, eu escolho, e pula no tema livre. Quando for a sua vez depois de escrever, eu-eu digo assim, entendeu? Aí hoje é por que o leão tem juba , entendeu?
149 Ig	O quê?
150 Ca	Por que o leão tem juba, né? (Ig fica olhando para seu lado esquerdo, pensativo) Você não se lembra que eu tinha escolhido, mas você tinha dito do dragão?
151 Ig	Hã? Pode:: por que o leão tem juba gran... (não conclui sua fala).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

O processo escritural nos leva a crer que nem sempre o título do conto foi pensado para ser “A juba do leão”, isso porque, em muitos momentos, Ca e Ig se referiam ao conto como “Por que o leão tem juba?”, estrutura semelhante a que comumente é vista em contos de origem. Sintaticamente, a oração possui como sujeito o sintagma nominal “o leão”. O verbo “tem”, transitivo direto, indica uma ação de posse, que, no caso, será de ter a “juba”, objeto direto.

O primeiro título sugerido não se efetiva e, no manuscrito escolar, o conto é nomeado “A juba do leão” – frase nominal formada pelo sujeito “juba” e pelo complemento nominal “do leão”, indicando de quem é a juba. As considerações referentes à estrutura sintática parece-nos relevantes porque o modo como são feitas introdução e retomadas dos personagens ao longo do texto podem favorecer retomadas por pronominalização ou por formas lexicais.

Importante pensarmos a relação entre a introdução do personagem no título e o enredo da narrativa. Relembremos a sequência de fatos no conto: a juba era um desejo da leoa. Porém, o vento, como um instrumento do acaso, faz a semente cair na boca do leão, o que dá condições para o surgimento da juba no leão. Assim, apesar de a leoa ter potencial para ser protagonista, visto que o desejo de ter juba era seu, o desfecho do enredo torna o leão protagonista do conto, motivando a introdução desse personagem no título.

No diálogo abaixo, os alunos combinam a história e definem os personagens envolvidos na trama. As sugestões de enredo, tempo e espaço constituem a base para outras reformulações.

TD8 (00:02:59:06 - 00:03:57:12): Primeiro movimento de combinação da história “A juba do leão”

152 Ca	É, já pensou, é-é melhor que a gente demorar pra pensar. Eu ainda me lembro:: (Colocando o dedo indicador na cabeça.) do que a gente ia escrever. É assim, antes o leão não tinha juba igual a leoa .
153 Ig	Não tinha juba?
154 Ca	(Afirmando) Não tinha juba. Aí depois, é um plantador de árvores tinha uma semente que não era pra árvores e sim para uma juba:: pra a juba da leoa , mas quando eles , mas quando ele foi colocar a juba da leoa , o vento espirrou-a da mão do homem e foi cair dentro da boca do leão . Colocando assim as-os pelinhos que foi a juba.
155 Ig	Cabou a história::: Seria bom que fosse você (Ig para de falar sem concluir a ideia. Talvez, Ig faça referência ao fato de ser ele a escrever, e não Ca. Teríamos, então, como uma possibilidade de fala: “seria bom que fosse você que escrevesse).
156 Ca	É:: Tia, pensamos.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Os três personagens (leão, leoa e homem) presentes na combinação da história permaneceram no manuscrito. Na fase de combinação, a reiteração por repetição propriamente dita foi a mais utilizada para referenciar os personagens; houve apenas duas ocorrências de substituição pronominal. Abaixo, um quantitativo das formas referenciais utilizadas pelos escolares no momento da combinação.

Quadro 9: Ocorrências do processo de referenciação durante a combinação da história “A juba do leão”

Introdução do personagem	Cadeia anafórica	Forma lexical de retomada	Forma pronominal
Leão	leão	1	0
Leoa	leoa → leoa	2	0
Um plantador de árvores	eles → ele → homem	1	2
Total de ocorrências		4	2

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os personagens animais foram introduzidos pelas formas lexicais “leão” e “leoa” e retomados por repetição propriamente dita. Em relação ao personagem humano, no momento da combinação, sua introdução ocorreu por expressão qualitativa, o sintagma “um plantador de árvores”, sendo retomado pela forma pronominal “ele” e lexical “homem”.

5.2.3 Referenciação do personagem e construção sintática no manuscrito, na combinação e na linearização da história

Fernando Pestana define sintaxe como “a parte da gramática que trata da ordem, da relação e da função das palavras na frase” (Pestana, 2022, p. 507). Para o gramático, ordem é sinônimo de organização, e as palavras obedecem a uma sequência. Assim, se um trecho é composto por palavras completamente embaralhadas, a sua estrutura sintática será inexistente, pois a “frase não é um mero ajuntamento de palavras” (Pestana, 2022, p. 507).

Não é nosso objetivo avaliar a estrutura sintática nem dos manuscritos e nem do diálogo estabelecido pela diáde durante a produção, até porque esses textos foram produzidos por escolares que ainda não têm o conhecimento gramatical normativo exigido para a construção de algumas sentenças. Assim, considerando a processo de escritura de estudantes recém-alfabetizados, nosso intuito é observar se a estrutura sintática do texto escrito e oral pode implicar em maior uso de formas pronominais ou lexicais para referenciar um personagem.

Analisar sintaticamente a estrutura construída pelos escreventes não é algo simples ou mesmo ideal de ser feito porque as frases escritas por aluno nessa fase de alfabetização possuem características próprias, como o uso convencional da pontuação, o que pode acarretar em falhas por justaposição e truncamento na estrutura sintática. Essa característica dificulta identificar, por exemplo, oração coordenada ou mesmo separar uma oração principal de sua subordinada. Justificada a nossa posição, no quadro 10 (Ver página 62), há breve classificação das orações e identificação do sujeito. A nossa atenção centra-se, principalmente, no sujeito – parte essencial da estrutura sintática, pois ele pode constituir um personagem.

Particularizando esse elemento da estrutura sintática, temos, majoritariamente, no sujeito, um personagem. Como estamos quantificando as formas pronominais e lexicais como formas referenciais do personagem, não quantificamos o sujeito elíptico, cuja figura de linguagem, a elipse, omite um termo subentendido no enunciado, pois o foco da pesquisa está na referenciação lexical e pronominal de personagens que são explicitados na narrativa, e não no personagem elíptico, ainda que a estrutura sintática nos permita reconhecê-lo.

Nesse sentido, considere o trecho: “...milhares de vezes e nada”, presente na linha 6 do manuscrito. Na sentença, o termo “nada” desempenha a função de predicativo do sujeito, termo que atribui uma característica ou estado ao sujeito oculto “ele”. Dessa forma, a frase poderia ser entendida como “O homem tentou milhares de vezes e [ele] (não conseguiu) nada. Na frase, “nada” expressa o resultado da ação, ou seja, o que ele obteve após tentar tantas vezes.

A partir do contexto, poderíamos, inclusive, considerar que o verbo “conseguir” ou “obter” está subtendido, e “nada” é o complemento desse verbo, resultado da ação do personagem. Porém, como o sujeito da segunda oração não está explícito, temos apenas suposições sobre o modo como “homem” poderia ser referenciado, se em sua forma lexical ou pronominal. Por esse mesmo motivo, não contabilizamos o personagem “leão” implícito nas orações “não tinha juba?” (Ig, turno 153), “não tinha juba” (Ca, turno 154), “colocando assim as/os pelinhos que foi a juba” (Ca, turno 154). Caso o sujeito dessas frases tivesse sido explicitado, o número de formas referenciais na combinação seria maior, superando o manuscrito.

Dito isso, para a análise de personagens em posição de sujeito, consideraremos apenas o sujeito explícito. Segue a classificação de algumas orações presentes no manuscrito e na combinação do conto.

Quadro 10: Construção sintática no manuscrito escolar e na combinação da “A juba do leão”

Manuscrito escolar	Planejamento (1º movimento de construção)
<p>“Há muito atrás, o leão não tinha juba”</p> <p>Oração coordenada: “O leão não tinha juba” Sujeito: “o leão”</p>	<p>“Antes o leão não tinha juba igual a leoa” (Ca, turno 152)</p> <p>Oração principal: “O leão não tinha juba igual a leoa” Sujeito: “o leão”</p>
<p>“A leoa pediu para um homem que plantava árvores dar uma juba para ela”</p> <p>Oração principal: A leoa pediu Sujeito: “A leoa”</p>	<p>“Não tinha juba?” (Ig, turno 153)</p> <p>Oração principal/independente: Não tinha juba? É uma oração interrogativa direta e independente. Ela não está subordinada nem coordenada a outra oração. Sujeito: Não aplicável (implícito, refere-se ao leão)</p>
<p>“Quando o homem chegou com o saco de sementes, o homem ia dar a semente para a leoa comer o vento fez que as sementes caírem na boca do leão”</p> <p>Oração principal: "O homem ia dar a semente para a leoa comer o vento fez que as sementes caírem na boca do leão" Sujeito: “O homem”</p> <p>Oração subordinada adverbial temporal: “Quando o homem chegou com o saco de sementes”</p>	<p>“Não tinha juba” (Ca, turno 154)</p> <p>Oração afirmativa: “Não tinha juba” Sujeito: Não aplicável (implícito, refere-se ao leão)</p>
<p>“A semente fez crescer uma juba no leão”</p> <p>Oração principal: “A semente fez crescer uma juba no leão” Sujeito: “A semente”</p> <p>Apesar de ser o sujeito da sentença, não consideramos a “semente” como personagem</p>	<p>“Aí depois, é um plantador de árvores tinha uma semente que não era pra árvores e sim para uma juba: pra a juba da leoa, mas quando eles, mas quando ele foi colocar a juba da leoa, o vento espirrou-a da mão do homem e foi cair dentro da boca do leão” (Ca, turno 154)</p> <p>Oração principal: “um plantador de árvores tinha uma semente” Oração subordinada adjetiva explicativa: “que não era pra árvores e sim para uma juba” Sujeito: “Um plantador de árvores”</p> <p>Oração subordinada adverbial temporal: “quando eles, mas quando ele foi colocar a juba da leoa” Sujeito: ele</p> <p>Oração principal: “o vento espirrou-a da mão do homem” Oração coordenada aditiva: “e foi cair dentro da boca do leão”</p>
<p>“E desde esse dia todos os leões nascem com a juba”</p> <p>Oração coordenada aditiva: “E desde esse dia todos os leões nascem com a juba” Sujeito: “todos os leões”</p>	<p>“Colocando assim as/os pelinhos que foi a juba” (Ca, turno 154)</p> <p>Essa parte final descreve o resultado da ação anterior Sujeito: Não aplicável (implícito, refere-se ao leão)</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Apesar do reduzido número de orações para análise, parece-nos que a construção da oração pode influenciar o modo como o sujeito será expresso, se em sua forma pronominal ou lexical. Trabalhamos com as seguintes hipóteses: 1) O sujeito será expresso por pronomes pessoais em orações subordinadas ou coordenadas para evitar a repetição quando o sujeito já tiver sido explicitado na oração principal; 2) O sujeito é expresso por formas lexicais, como

substantivos, em orações independentes ou principais, pois, geralmente, nessas construções, o sujeito é inserido pela primeira vez. Iremos observar se as hipóteses se sustentam em outros trechos do processo de escritura (isto é, da combinação oral à escrita) do conto etiológico.

5.2.3.1 Personagem “homem”: substituição lexical no manuscrito

No manuscrito escolar, o personagem “homem” foi introduzido, na linha 4, no sintagma “um homem que plantava árvores”. Considerando a estrutura sintática, de forma isolada em relação às outras frases, temos: sujeito (um homem) e predicado (que plantava árvores). O que essa escolha lexical da díade pode significar na construção de sentido desse personagem? Apothéloz destaca que atributos presentes na estrutura predicativa podem ser atribuídos para fins de identificação do referente, qualificando-o. Segundo o teórico:

[...] a expressão anafórica é um SN [sintagma nominal] cujo nome explora, para fins de identificação do referente, não mais uma identificação anterior a ele, mas atributos que lhe foram dados no intervalo por via de uma predicação” (Apothéloz, 2003, p. 56).

Em “A juba do leão”, a construção predicativa “que plantava árvores” qualifica o personagem “homem”, pois ela desempenha um papel de oração adjetiva, conjunto de palavras que atua como adjetivo, modificando e especificando o substantivo “homem” na frase. Essa construção fornece uma informação adicional a esse personagem, indicando que o homem é envolvido na ação de plantar árvores. Desse modo, a especificidade desse personagem não se dá a partir de um nome próprio, mas sim através de uma oração adjetiva, essencial para indicar uma característica distintiva desse personagem: ser plantador de árvores.

Como o predicativo está singularizando o personagem, optamos por marcá-lo na cadeia anafórica como “Um homem que plantava árvores”. Assim, considerando a cadeia construída no manuscrito escolar, temos um personagem introduzido por expressão qualitativa e formas de retomada marcadas por repetição propriamente dita.

Um homem que plantava árvores → o homem → o homem

A estrutura “um homem que plantava árvores” foi introduzida nas linhas 4 e 5 do manuscrito. Em seguida, o “homem” foi referenciado nas linhas 7 e 9: “quando o homem chegou com o saco de sementes” e “o homem ia dar a semente”. A partir dessas orações, nota-se que ambas estão dentro do mesmo campo semântico e estão articuladas com as formas

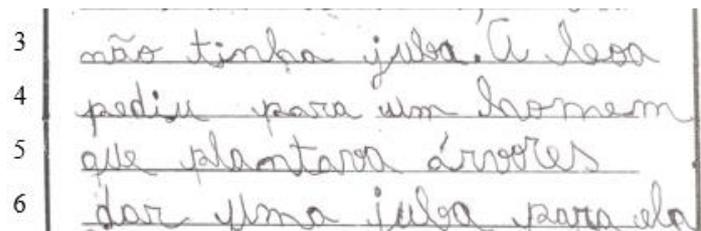
referenciais desse personagem desde a combinação do conto, ou seja, há coerência na seleção dos termos que envolve o “homem” e a semente que irá ser entregue, pelo homem, à leoa. Quando analisado somente o sujeito das sentenças, leia-se sem a estrutura adjetiva, temos uma referência marcada pela repetição do termo “homem”. Nas duas situações, reconhecemos o papel da referência dentro do contexto coesivo e da manutenção da textualidade.

Contudo, nem sempre esse personagem foi pensado dessa forma pela díade. No manuscrito, como vimos, o “homem” foi introduzido como “um homem que plantava árvores”, porém, durante a combinação da história, o ditante Ca o havia introduzido como “um plantador de árvores” (turno 154). Ou seja, uma locução adjetiva formada por preposição + substantivo (“de árvores”) foi substituída pela oração adjetiva, presente no manuscrito, o produto.

5.2.3.2 Personagem “homem”: substituição lexical na combinação e linearização

Durante a linearização do conto, Ca se refere ao personagem “homem” como “homem florestal”, antecedido pelo artigo definido “o” (Ver TD9). No mesmo turno, o ditante reformula seu dizer e passa a referenciá-lo como “homem que vivia na floresta”, sem nenhuma forma linguística o antecedendo. No manuscrito escolar, esse personagem foi introduzido como “um homem que plantava árvores” (linhas 4 e 5) e retomado, duas vezes, somente por “homem”.

TD9 (00:03:18:00 - 00:12:32:06): Mudanças na forma de referência do personagem “homem” em “[a leoa] pediu para **um homem que plantava árvores**” (linhas 4 e 5)



Momento de combinação do conto etiológico (00:03:18:00-00:03:27:19)

154 Ca Aí depois, é **um plantador de árvores**¹ tinha uma semente que não era pra árvores e sim para uma juba.

Momento de linearização do conto etiológico na folha de papel

225 Ca (Já estava escrito no manuscrito escolar “A muito tempo atrás o leão não tinha juba.” Ca continua a ditar a história. Ig escreve enquanto Ca fala). Ig, você tem que pensar, né!:: Tá bom. Vamos lá. Ééé. A leoa **[]** a leoa pediu:: **[]** para **o homem florestal**², **homem que vivia na floresta**³. (Ca pronuncia o verbo “pediu” dando ênfase ao som correspondente a letra “o”) Pedi-o, pediu. Não sei, não sei. Nã-nã-não cubra não. No final aí a tia diz se tá certo. Porque aí não dá pra cobrir assim se for o “o”. É melhor-melhor não fazer. (Referindo-se a letra “u”) Continue.

226 Ig* (Escrevendo [**A leoa**] e [**pediu**] enquanto Ca segue ditando). (Falando após Ca ter concluído sua fala) Pediu para (olha para Ca).

227 Ca ... para **[]**... **um homem... que plantava árvores**⁴.

(00:12:22:16 - 00:12:32:06)

228 Ig* (Escrevendo [para] enquanto Ca fala). (Parando de escrever e perguntando) Um?

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

As diferentes formas de referenciar o “homem” contribuem para uma construção identitária desse personagem no contexto da narrativa, uma vez que são fornecidas informações sobre a atividade que ele desempenha e o seu local de moradia, por exemplo. Abaixo, algumas características relacionadas à estrutura durante o processo de construção desse personagem:

1) Em “um plantador de árvores¹”, (Ca, turno 154), temos o artigo indefinido “um” funcionando como determinante do sujeito. Esse artigo é seguido pelo substantivo “plantador”, núcleo do sujeito da oração, e o complemento nominal “de árvores”. Em relação ao sentido, a expressão enfatiza a ocupação do personagem.

2) Em “o homem florestal²” (Ca, turno 225), temos o artigo definido “o” funcionando como determinante do substantivo “homem”, o sujeito da frase, e o adjetivo “florestal”, que é adjunto adnominal do substantivo “homem”. A expressão caracteriza um homem associado à floresta.

3) Em “homem que vivia na floresta³” (Ca, turno 225), temos o sujeito “homem”, sem nenhum determinante o antecedendo, acompanhado por uma oração adjetiva, funcionando também como adjunto adnominal do substantivo “homem”. A estrutura “na floresta” atua como um complemento circunstancial de lugar, importante fator característico do personagem, pois destaca o lugar de residência do homem (na floresta). É um indicador de relevância para a narrativa.

4) Em “um homem que plantava árvores⁴” (Ca, turno 227), temos o sujeito “homem”, sem nenhum determinante o antecedendo, acompanhado por uma oração subordinada adjetiva. A oração enfatiza a ação realizada pelo homem de plantar árvores.

A cadeia referencial marcada pelos termos “um plantador de árvores” → “o homem florestal” → “homem que vivia na floresta” resultou no enunciado “um homem que plantava árvores”. Essas reformulações nos permitem observar as riquezas referencial e lexical durante a combinação e linearização do conto etiológico, fases anteriores a sua versão acabada. Além disso, é fundamental destacar que essas reformulações não apenas envolvem a superfície do texto, mas também as ligações textuais que estão subjacentes a essa superfície, considerando o papel significativo que o conhecimento prévio da díade pode ter na construção do texto.

Essas ocorrências que caracterizam o personagem “homem” podem contribuir na construção de outros elementos lexicais da cadeia anafórica, impulsionando-nos a explorar, de forma mais aprofundada, as referências orais e as referências escritas. Nesse sentido, os elementos dessa cadeia anafórica significaram mudanças graduais no referente, exercendo papel importante na progressão do texto, como expresso por Devilla.

Os laços anafóricos desempenham um papel fundamental não apenas na coesão, mas na progressão por mudanças graduais de um referente que geralmente não se contentam em simplesmente retomar (Devilla, 2006, p. 264)¹¹.

Os laços anafóricos também representam o conhecimento prévio dos estudantes, pois, como visto durante a combinação da história, são feitas várias substituições durante o processo de escritura (relações semânticas envolvendo as árvores, a floresta, a semente originária desse vegetal etc.). Essas escolhas demonstram como os interlocutores recorrem a conhecimentos prévios para reelaborar os sentidos do texto, essencial para a reelaboração de referentes (Cavalcante; Leonor, 2012), evidenciando o quanto a leitura e a escrita são orientadas por nossa bagagem socioeducativa (Koch; Elias, 2010).

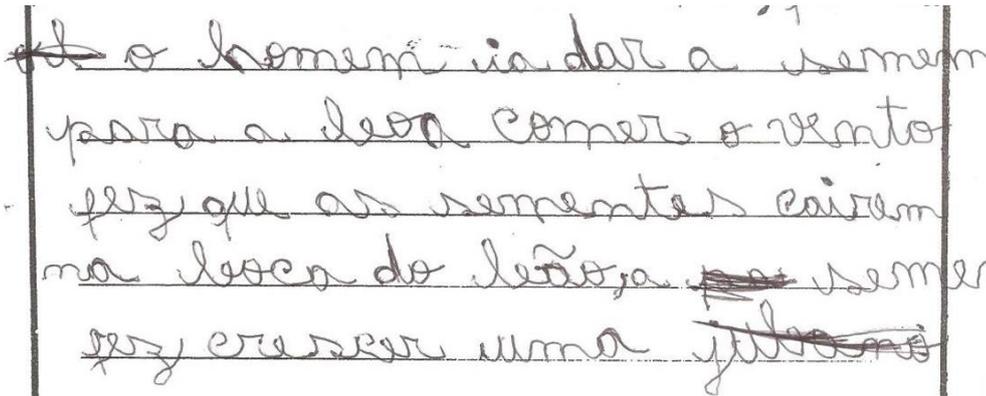
Essas substituições referenciais podem ocorrer tanto por termos isolados quanto por via de predicação, como os atributos que foram dados ao personagem “homem”, que passou a ser referenciado como “um homem que plantava árvores”. Todas essas formas de referência decorrem do conhecimento prévio e das inferências feitas por aquele que escreve. Apothéloz destaca o papel do conhecimento de mundo a partir da seguinte exemplificação.

Um jovem suspeito de ter desviado uma linha telefônica foi interrogado há alguns dias pela polícia em Paris. Ele “utilizou” a linha de seus vizinhos para ligar para os Estados Unidos por uma quantia de 50000F. O *tagarela* foi levado ao tribunal (Libération, 4.8.1993) [...] Entre os atributos que foram explicitamente predicados de *um jovem* (ter desviado uma linha telefônica, ter utilizado a linha de seus vizinhos por um montante de 50000F) e o atributo que utiliza a forma de retomada para identificar o referente (ser um tagarela), é necessário ainda postular a intervenção de diversos conhecimentos de um plano de fundo e de inferências: é necessário, por exemplo, ter uma ideia, ainda que aproximada, das tarifas telefônicas, para inferir que uma fatura de telefone de 50000F corresponde a muitas horas de comunicação (Apothéloz, 2003, p. 58).

Situação semelhante ao apresentado por Apothéloz é encontrada no trecho de “A juba do leão”. No conto, o escrevente estabelece a relação entre o homem, o saco de sementes e o efeito mágico da semente de criar a juba na leoa. Segue um trecho do manuscrito.

¹¹ Les liens anaphoriques jouent un rôle capital non seulement dans la cohésion, mais dans la progression par modifications progressives d’un référent qu’ils ne se contentent généralement pas de simplement reprendre (Devilla, 2006, p. 264).

Figura 3: Trecho do manuscrito evidenciando a importância do conhecimento prévio na seleção lexical



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

É possível estabelecermos uma relação com o modo como o personagem “homem” é referenciado e a estrutura predicativa envolvendo a semente. Ao relacionar as estruturas “que plantava árvore” e “um plantador de árvore” à semente, podemos inferir que o estudante, por seu conhecimento prévio, sabe que a semente é originária de um vegetal, como as árvores. Logo, no contexto da narrativa, a semente se relaciona à característica da árvore, mantendo a coerência textual, corroborando Apothéloz no sentido de que “a representação do funcionamento das retomadas anafóricas, e das expressões referenciais em geral, deve fazer intervir uma representação do sentido construído pelo texto” (Apothéloz, 2003, p. 59).

Considerando o processo de combinação, linearização e escrita do conto etiológico, vimos que houve reformulações, realizadas pela díade, concernentes à introdução e à retomada do personagem “homem”. No entanto, apesar das mudanças, o valor semântico do contexto narrativo proposto pelos estudantes foi mantido, uma vez que não houve mudanças abruptas no sentido textual.

- Personagem “homem”: substituição hiperonímica

Nos enunciados de 1 a 4 (Ver TD9, páginas 64 e 65), é possível ver o uso dos substantivos “árvores” e “floresta” como qualificadores, ambos constituindo caracterizadores importantes para o enredo narrativo. Os dois elementos fazem parte do mesmo universo semântico, em uma relação de hipônimo (árvore) e hiperônimo (floresta), pois a primeira subsume nessa última. Nesse contexto escritural, “árvore” é um hipônimo de “floresta”, porque “árvore”, palavra mais específica, está se referindo a um único organismo vegetal, enquanto “floresta” abarca uma realidade maior, capaz de descrever uma área mais extensa com várias

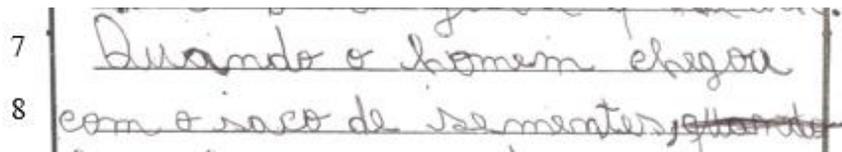
árvores e vida selvagem.

As escolhas lexicais da díade, expressas por substituições hiperonímicas e descritivas, permitem-nos pensar na capacidade de reflexão e de interpretação textual dos escreventes na construção textual, pois, como afirma Antunes, “Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir” (Antunes, 2020, p. 96). Diante do exposto, essas formas referenciais utilizadas pelos escolares configuraram um modo de singularizar o personagem “homem” a partir de associações lexicais e semânticas envolvendo o seu lugar de moradia e suas ações desempenhadas nesse meio.

5.2.3.3 Personagem homem: referência pronominal na combinação e linearização

Para além da substituição lexical, os escreventes utilizaram o pronome pessoal para se referir ao personagem “homem”. Durante o momento de linearização do conto, as formas pronominais “ele” e “eles” foram enunciadas, pela primeira vez, por Ca e Ig nos turnos 253 e 254, respectivamente. No manuscrito, esses pronomes foram substituídos pela estrutura: “quando o homem chegou com o saco de sementes” (linhas 7 e 8).

TD10 (00:17:04:17 - 00:18:38:16): Na linearização, “homem” é referenciado em sua forma pronominal; no manuscrito, em sua forma lexical.



Até o momento, constava no manuscrito escolar “A juba do leão. A muito atrás, o leão não tinha juba. A leoa pediu para um homem que plantava árvores dar uma juba para ela.” (Do título à linha 6 do manuscrito).

253 Ca	Ó, quando o homem chegou ele trazia uma sacola cheia de sementes.
254 Ig*	Pronto. Já é minha vez. Quan [Quando]. Eles faziam o quê?
255 Ca	(Cochichando) Já, já eu te digo.
256 Ig*	Quê? (Escrevendo [o])
257 Ca	(Cochichando) Já, já eu te digo.
258 Ig*	(Escrevendo [hom]) Quando...
259 Ca	(Interrompendo.) Tá bom eu vou dizer, já já escolhi-escolhendo a juba. Cada vez que a tem que comer uma daquelas sementinhas pra nascer a juba. (Representando com os dedos, indicador e polegar, o tamanho da sementinha e, na sequência, passando o dedo no cabelo.) Só tem uma delas. O resto é de árvores. Não era o homem que plantava árvores?
260 Ig*	Era. (Terminando de escrever “homem” [em])
261 Ca	(Ditando.) Chegou...

Os turnos 262 ao 264 são recuperados no TD6

265 Ca	Saco de sementes. Ele ia:: que ia dar.
(00:18:32:08 00:18:38:16)	

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No turno 254, Ig enuncia o pronome “eles”. No trecho, temos duas possibilidades de interpretação: 1) Embora o contexto não revele explicitamente, é possível que Ig esteja referindo-se a dois personagens, a leoa e o homem, o que justifica o uso do pronome no plural e em sua forma masculina, conforme padrão da gramática normativa; 2) A retomada pode ter sido feita de forma equivocada, se considerarmos que se trata de uma retomada do “homem”, resultando em reformulação e correção do trecho por seu colega, momento no qual usa o pronome “ele”, expressando, inclusive, ação individual “ele ia”.

Durante o momento de linearização da história, temos a construção de um período composto marcado pela presença dos verbos “chegou” e “trazia” – “quando o homem chegou ele trazia uma sacola cheia de sementes” (Ca, turno 253). No manuscrito escolar, a sentença foi reestruturada e apenas um verbo passou a existir: “quando o homem chegou com o saco de sementes” (linhas 7 e 8).

No período “Quando o homem chegou ele trazia uma sacola cheia de sementes” (Ca, turno 253), temos uma oração principal (ele trazia uma sacola cheia de sementes) e uma oração subordinada temporal (quando o homem chegou). A oração principal expressa a ideia de que alguém estava carregando uma sacola cheia de sementes quando chegou, enquanto a subordinada adverbial de tempo fornece o contexto temporal, ou seja, o momento em que a ação de trazer a sacola ocorreu. Essa estrutura de duas orações implicou em duas retomadas do personagem.

Quadro 11: Ocorrência da forma pronominal para o personagem “homem”

Linearização 253 Ca (00:17:04:17 – 00:17:10:14)	Ó, quando o homem chegou (Ig indo escrever) ele trazia uma sacola cheia de sementes
Manuscrito (Linhas 7 e 8)	...quando o homem chegou com o saco de sementes

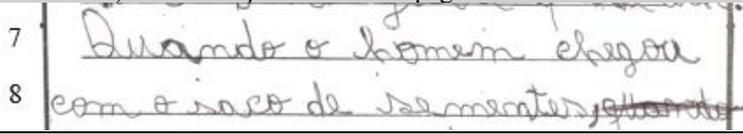
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No manuscrito escolar, as orações foram compiladas, transformando-as em um período simples e apagando a forma pronominal “ele”, implicando em redução da cadeia anafórica. No processo, foram identificadas duas formas de referência, a lexical (quando o *homem* chegou) e a pronominal (*ele* trazia uma sacola cheia de sementes).

Ao observarmos a reestruturação da sentença, podemos ver que, na linearização (Ver TD11 logo abaixo), Ca enuncia o trecho “quando o homem chegou” (turno 253). Como o verbo “chegar” não possui objeto direto ou indireto na estrutura, é possível que a ausência do complemento verbal tenha motivado Ig a perguntar: “chegou com o quê?” (turno 264). Nesse contexto, podemos supor que a transitividade do verbo e a busca pelo complemento verbal

possam ter levado o escrevente a não tornar explícita a forma pronominal que havia estado presente na oralidade, já que se utiliza de um sujeito oculto. Observemos o instante em que a transitividade do verbo é evidenciada:

TD11 (00:17:59:16 - 00:18:40:00): Diálogo e escrita do período “quando o homem chegou com o saco de sementes (linhas 7 e 8): reformulação sintática e apagamento do verbo e da forma pronominal



253 Ca Ó, quando o homem chegou **ele** trazia uma sacola cheia de sementes.

262 Ig* o **homem** chegou. (Escrevendo [**chegou**]).

263 Ca o **homem** chegou...

264 Ig* Chegou com o quê?

265 Ca (Ditando) ...com o saco de sementes.

266 Ig* ... com (Escrevendo [**com o**]).

267 Ca ... com saco::: de sementes. De sementes.

268 Ig* (Escrevendo [**sa**])... com o saco (Escrevendo [**co de**]).

269 Ca Saco de sementes. **Ele** ia::: que ia dar.

270 Ig* (Escrevendo [**se**]). Sementes. (Escrevendo [**me**])

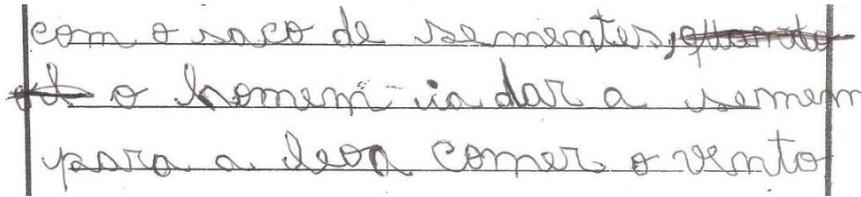
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Talvez, a resposta de Ca (turno 265) à pergunta de Ig (turno 264) tenha promovido o apagamento do pronome “ele” (turno 253), motivado pela supressão do verbo “trazia”, o que resultou na transformação do período composto (“quando o homem chegou[,] ele trazia uma sacola cheia de sementes”, turno 253) em período simples (“quando o homem chegou com o saco de sementes”, linhas 7 e 8 do manuscrito escolar).

Esse período também nos permite recuperar a reflexão sobre sujeito oculto. Se um determinado personagem não aparece na sentença, não significa sua não existência; trata-se de um sujeito oculto que, conforme Pestana (2022, p. 521), é um “sujeito que apresenta um núcleo implícito, elíptico, mas facilmente identificável pelo contexto ou pela desinência do verbo”. Porém, esse tipo de ocorrência, como dito anteriormente, não é contabilizada nesta dissertação, pois estamos estudando a referenciação lexical e pronominal, sentenças com sujeitos explícitos.

Voltemos nossa análise para a referenciação pronominal e lexical. Nos turnos 295 e 300, ocorre uma mudança na referenciação do personagem, passando da forma pronominal “ele”, na linearização, para a forma lexical “homem”, no manuscrito, como pode ser visto abaixo:

TD12 (00:20:38:08 – 00:21:20:16): Mudança na forma de referenciar o personagem “homem” - do “ele” para “o homem”



295 Ca	Quando ele ia dar para leoa a semente. (Mudando a voz para um tom misterioso e de suspense.) Agora é a hora...
296 Ig*	(Colocando o dedo indicador sobre a sua cabeça) Da minha ideia.
297 Ca	Isso.
298 Ig*	Quando L quando [quando]
299 Ca	(Falando ao mesmo tempo que Ig) Que você pensou
300 Ig*	Quando:: o:: Eita! Ó! (Escrevendo a letra “o” acima da margem. Ao perceber, passa um traço sobre a letra [e])... quando o... L (Escrevendo [h] e rasurando-o em seguida [h]).
301 Ca	(Falando baixinho enquanto Ig escreve “homem”) Quando o...
302 Ig*	o:: mem , do homem (Terminando de escrever e mostrando a folha para Ca)

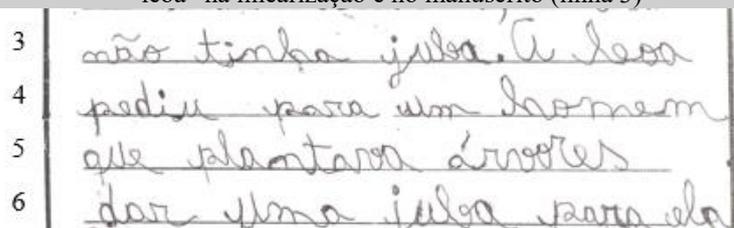
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No turno 295, Ca enuncia o advérbio “quando”. Nos turnos seguintes, Ig antecipa o artigo definido “o”, atraindo o substantivo “homem” e, conseqüentemente, promovendo o apagamento da forma pronominal. O uso pode ser explicado pela estrutura sintática da sentença que foi iniciada pela conjunção “quando”, pela variação situacional envolvendo o grau de formalidade inerente à modalidade oral da Língua Portuguesa, o que poderia justificar o uso do pronome durante a fase de linearização e a repetição propriamente dita no manuscrito escolar, ou ainda, apenas, por uma ação intuitiva e espontânea de Ig.

5.2.3.4 Personagens “leão” e “leoa”: referenciação anafórica no planejamento

Durante a linearização do conto etiológico, aparecem, no diálogo, dois personagens animais: o leão e a leoa. Como lhe é característico, apenas o macho tem juba, fato evidenciado no título da narrativa e destrinchado no enredo do conto. Neste primeiro momento, iremos nos deter na personagem “leoa”. Essa personagem aparece pela primeira vez no turno 222.

TD13 (00:11:14:11 - 00:14:40:21): Primeiras ocorrências de referenciação lexical e pronominal da personagem “leoa” na linearização e no manuscrito (linha 3)



Turnos	Ocorrências da personagem “leoa”	Referenciação
225 Ca	(Já constava no manuscrito escolar “A muito tempo atrás, o leão não tinha juba.” Ca continua a ditar a história. Ig escreve enquanto Ca fala). Ig, você	Forma lexical

	tem que pensar, né!:: Tá bom. Vamos lá. Ééé. A leoa [] a leoa pediu:: [] para o homem florestal, homem que vivia na floresta. (Ca pronuncia o verbo “pediu” dando ênfase ao som correspondente a letra “o”) Pedi-o, pediu. Não sei, não sei. Nã-nã-não cubra não. No final aí a tia diz se tá certo. Porque aí não dá pra cobrir assim se for o “o”. É melhor-melhor não fazer. (Referindo-se a letra “u”) Continue.	
226 Ig*	(Escrevendo [A leoa] e [pediu] enquanto Ca segue ditando). (Falando após Ca ter concluído sua fala) Pediu para (olha para Ca).	
233 Ca	(Dos turnos 227 ao 232, Ca e Ig continuam a conversar e escrever o conto. Nesses turnos, de modo específico, Ig escreve “para um homem que”. Ca continua ditando a história) Plan... [] tavam [] árvores. Acento no “a”, heim? (Enfatizando pronúncia do “á”) Árvores. Esse aí acertei. Assim ó, (Lendo de forma ritmada as palavras finais das linhas 1, 2, 3 e 4) leão, leoa , homem, árvores. (Murmurando, baixinho, a melodia criada na 4ª produção) Não tem aquela “mel, mel, mel, mel, mel”. (Ig olha para o manuscrito surpreso, sorrindo muito. Ca chama sua atenção) Vai::: vamos lá. Vá.	Forma lexical
234 Ig*	(Escrevendo [plan] e [tava] enquanto Ca dita). (Escrevendo [árvores]). (Falando após a fala de Ca). Ca, não é hora de brincar (rindo).	
235 Ca	Pintar?	
236 Ig*	Brincar?	
237 Ca	Ah, tá. Não. Vá coloque. Árvores::: faziam o quê? Sua vez. Ah, é! Ééé fazer uma juba nela .	Forma pronominal
238 Ig*	Dar uma juba pra ela ?	Forma pronominal
239 Ca	Nã... põe, coloque...	
240 Ig*	(Enfático) Dar uma juba pra ela .	Forma pronominal
241 Ca	(Concordando) Dar juba pra ela ::	Forma pronominal

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Como esperado, a introdução da personagem leoa é feita com sua forma lexical dada a autonomia referencial que o termo “leoa” comporta, visto que, por ser a primeira vez que a personagem aparece na narrativa, espera-se que essa forma lexical seja capaz de estabelecer a presença desse animal no conto e impactar o leitor com a ação realizada, motivo pelo qual o uso das formas pronominais é pouco frequente para introduzir o personagem. Nesse contexto (Ver TD13), a escolha do substantivo “leoa” promove a identificação e a individualidade do animal na narrativa, enquanto as formas pronominais possibilitam a retomada desse personagem, contribuindo para a manutenção da cadeia anafórica. Todas essas características referenciais são essenciais para termos um texto coeso e coerente.

Em relação ao uso das formas pronominais, Marcuschi (2008), ao discutir a produção textual, indagou se, de fato, a pronominalização sempre refere elementos presentes na superfície do texto. O teórico então destacou que muitos estudos divergem a esse respeito, pois, segundo ele, não é preciso relação explícita entre o pronome e a superfície textual. Um exemplo são as orações marcadas pela silepse, figura de sintaxe ou de construção. Essa figura ocorre quando a concordância é feita com a ideia, e não com a estrutura sintática, como em “O povo descia a ladeira em procissão para a Igreja. *Eles* suavam no calor intenso” (Marcuschi, 2008, p. 115). Na frase, a concordância da forma pronominal “eles” foi feita com a ideia coletiva de povo, de

muitas pessoas reunidas, justificativa para o uso do pronome no plural.

Além da situação envolvendo a silepse, as formas pronominais, quando ancoradas a um elemento dêitico, se relacionam com o conteúdo textual, como na sentença: “[Mostrando um cachorro] Cuidado! Ele é perigoso”. (Apothéloz, 2003, p. 68). Apesar de a introdução de “cachorro” ocorrer por meio de um pronome pessoal, o gesto de apontar para o animal permite que o leitor identifique o referente, atribuindo ao cachorro à característica de ser perigoso.

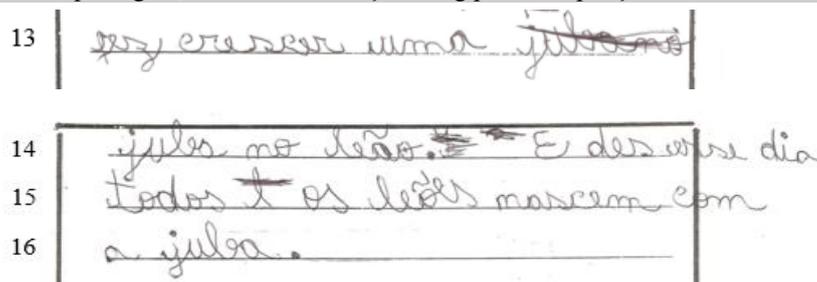
Em nosso *corpus*, todas as formas pronominais foram utilizadas referenciando um termo explicitado anteriormente, seja na situação dialogal envolvendo a escrita colaborativa, seja na estrutura sintática presente no manuscrito. Ainda que não estejamos trabalhando com o emprego de dêiticos, a exemplificação foi dada apenas com o intuito de não limitarmos o papel das formas pronominais, sendo necessário sempre considerar o contexto em que foi empregada.

5.2.4 Referenciação de personagens por repetição na combinação e no manuscrito

A ideia de que a repetição de termos em um texto é sempre algo negativo está enraizada no âmbito escolar. Ainda que a repetição literal possa comprometer a diversidade de repertório textual, é necessário compreender que a transmissão dessa ideia de forma simplista e acrítica pode impactar negativamente a produção textual do estudante. Assim, é válido termos o entendimento de que nem sempre a repetição é sinônimo de pobreza vocabular, mas sim um recurso linguístico capaz de enfatizar algo e promover a coesão textual.

Apesar da pouca experiência com a escrita, escreventes novatos já carregam consigo esse discurso, como pode ser visto no diálogo entre Ca e Ig sobre a repetição do personagem “leão”. Um dos escreventes reflete sobre o escrito e sugere o omissão do personagem, estratégia para evitar a repetição. Segue o momento em que a díade conversa sobre a repetição.

TD14 (00:27:13:16 - 00:27:55:19): Ca escrevendo “a juba do leão” (linha 14, segunda folha da história). Antes de escrever essa passagem, Ca chama a atenção de Ig para as repetições do termo “leão”



-
- 361 Ca Uma juba, uma juba...
 362 Ig No leão.
 363 Ca Não, Ig. Só uma juba, porque vai repetir.: Quer ver?
 364 Ig Não pode repetir muuuito (Ig continua escrevendo “juba”)

365 Ca	Hã?
366 Ig	E a gente só vai repetir três vezes. (Mostrando “três” com os dedos).
367 Ca	Ig,:,: (Virando a folha. A história foi escrita em duas folhas).
368 Ig	(Apontando para a expressão “juba do leão”, que será escrita na linha 14, segunda folha da história, após a rasura de “jubano” (linha 13, folha 1). Contando a quantidade de repetições) Olha, ...
369 Ca	(Lendo, tirando a mão de Ig e apontando as últimas palavras escritas.) Não, Ig. Aqui, ó. Leão, sementes na boca do leão, sementes:: (Parando e relendo novamente)... as semen[]tes fez crescer uma juba... (Virando a folha) no leão.
370 Ig*	(Falando junto com Ca e apontando a “jubano”, linha 13, rasurado) Isso daqui, isso daqui não faz parte da história. (Quando Ca enuncia a palavra “no leão”, Ig segue dando continuidade falando enquanto escreve.) uma juba no... [no].
371 Ca	Tá bom, é-é melhor mesmo não olhar.
372 Ig*	No leão [leao]
373 Ca	Ponto.

Fonte: Laboratório de Manuscrito Escolar (2012).

Ca questiona a repetição do personagem “leão” e, a fim de solucioná-la, propõe sua omissão: “Não, Ig. Só uma juba, porque vai repetir” (turno 363). Ig não reconhece o excesso da repetição, pois, “só vai repetir três vezes” (turno 366). No fim, a díade repete o substantivo “leão”. Para além da quantidade de repetições, o trecho evidencia que Ca tem um entendimento da textualidade diferente de Ig, que não reconhece a existência de uma repetição excessiva de “leão” e, assim, não pensa outras estratégias de substituição. Abaixo, segue tabela com as formas de referenciação utilizadas pelos escreventes na combinação do conto e no manuscrito.

Quadro 12: Categorias de referenciação no manuscrito e na combinação do enredo (“A juba do leão”)

Categorias de Referenciação	Leão		Leoa		Homem	
	M	C	M	C	M	C
M = manuscrito / C = combinação	M	C	M	C	M	C
Repetição literal	4	1	1	2	2	1
Sinonímia	-	-	-	-	-	-
Expressão qualitativa	-	-	-	-	-	-
<i>Manuscrito: Um homem que plantava árvores</i>						
<i>Combinação: Um plantador de árvores</i>						
Hiperonímia - Hiponímia	-	-	-	-	-	-
Pronome	-	-	1	-	-	2

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro acima faz referência às cadeias anafóricas apresentadas nos quadros 8 e 9, relacionados, respectivamente, às ocorrências dos processos de referenciação no manuscrito escolar e durante a combinação da história. Importante destacar que, no quadro, estamos considerando a retomada anafórica, logo, as expressões qualitativas (“Um homem que plantava árvores” e “Um plantador de árvores”) não foram quantificadas nesse momento porque não estamos diante de uma anáfora, mas sim de introdução referencial.

Ao compararmos as formas referenciais de personagens nessas duas situações, observamos que não há grandes diferenças quantitativas entre elas. Porém, por outro lado, durante a linearização, a díade costuma repetir o nome do personagem, numa tentativa de

acompanhar o ritmo da escrita, ou mesmo por julgar necessária a releitura do que foi escrito. Desse modo, por estarmos diante, em muitos momentos, de uma repetição justificada somente para garantir uma escrita coerente com o que foi dito, ou mesmo com um caráter revisional, não contabilizamos a cadeia anafórica formada na linearização.

5.2.5 “Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”: uma análise comparativa a partir da coesão sequencial na referenciação de personagens

A coesão sequencial, assim como a referencial, faz parte dos critérios constitutivos da textualidade (Marcuschi, 2008). Marcuschi subdivide a coesão sequencial em sequenciação parafrásica e frástica. Enquanto a primeira aborda a repetição lexical, paralelismos, paráfrases; a segunda discute a progressão temática, o encadeamento por justaposição e o encadeamento por conexões, marcadamente por relações lógico-semânticas e relações argumentativas.

O contexto acima justifica-se porque, durante o estudo de nosso *corpus*, consideramos a possibilidade do encadeamento das estruturas sintáticas ter relação com a construção da cadeia referencial de personagens. Esse encadeamento ocorreu, principalmente, por conexões por conjunções aditivas e adversativas. Isso posto, apresentaremos, a seguir, um movimento inicial de estudo, a ser aprofundado em pesquisas futuras, envolvendo a referenciação e a estrutura sintática nos contos etiológicos “Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”, produzidos por alunos recém-alfabetizados.

5.2.5.1 Construção sintática em “Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”

A construção sintática desempenha um importante papel na formação dos períodos de um texto, pois determina a organização das palavras e das frases, influenciando a clareza e a coerência textual. Antes de discutirmos a construção sintática, é relevante destacar o conceito de período. Período é uma unidade de sentido completo formado por uma ou mais orações. Quando composto por apenas uma oração, tem-se um período simples; se tiver duas ou mais orações, o período é composto. O sinal de pontuação que marca o fim de um período é o ponto.

O conto “Por que a abelha faz mel?” foi construído com apenas um período, significando que, após o início da escrita do texto, o único ponto utilizado pela díade de recém-alfabetizados foi para finalizar o conto. Já “A Juba do Leão” foi construído com quatro períodos, finalizados nas linhas 3, 6, 14 e 15. No quadro abaixo, sinalizamos o fim do período com um marca-texto verde. Observe como se deu a construção dos períodos nos manuscritos.

Quadro 13: Construção dos períodos nos contos produzidos pela díade recém-alfabetizada

1	Porque a abelha faz mel?	A juba do leão
2	A muito tempo atrás não existia mel,	Há muito atrás, o leão
3	um homem que queria que existisse mel,	não tinha juba. A leoa
4	e ele pediu para as abelhas fazerem mel	pediu para um homem
5	mas elas não aceitaram o homem ten-	que plantava árvores
6	tou milhares de vezes e nada, e ele per-	dar uma juba para ela
7	guntou por que não fazia mel	quando o homem chegou
8	e elas disseram que não sabiam nada de mel	com o saco de sementes,
9	e o homem disse que sabia onde	o homem ia dar a semente
10	tinha mel e ele pegou e deu para as	para a leoa comer o vento
11	abelhas e elas fizeram o mel e fim	fez que as sementes caírem
12		na boca do leão, a semente
13		fez crescer uma/
14		juba no leão. E desde esse dia
15		todos os leões nascem com
16		a juba

Fonte: Laboratório de Manuscrito Escolar (2012).

Para além das singularidades da pontuação de um texto, acreditamos que o modo como os personagens são referenciados pode ter relação com a formação da estrutura sintática. O quadro abaixo sintetiza algumas características presentes nos contos produzidos pela díade.

Quadro 14: Características gerais referentes à referenciação e à construção sintática nos contos

	Por que a abelha faz mel?	A juba do leão
Escrevente	Ca	Ig
Ditante	Ig	Ca
Quantidade de linhas	11 linhas, considerando o título	16 linhas, considerando o título
Quantidade de períodos, com indicação de pontuação (pontos)	1 período Linha 11: 1 ponto final	4 períodos e 4 pontos: Linha 3: ponto continuidade Linha 6: ponto continuidade Linha 14: ponto continuidade Linha 16: ponto final
Conjunções	Linha 4: E (ele) Linha 5: Mas (elas) Linha 6: ▪ E (nada) ▪ E (ele) Linha 7: Por que não fazia Linha 8: E (elas) Linha 9: E (o homem) Linha 10: E (ele) Linha 11: E (elas)	Linha 7: Quando (o homem) Linha 14: E desde esse dia
Cadeia anafórica	Abelha → abelhas → elas → elas → abelhas → elas Homem → ele → homem → ele → homem → ele	Leão → leão → leão → leão → leões Leoa → ela → leoa Homem que plantava árvores → homem → homem

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As informações acima levam-nos a afirmar que um texto com menos períodos ou período único tende a ter mais formas pronominais, como pode ser visto no conto “Por que a

abelha faz mel?”. Isso ocorre porque um texto com essa característica tem uma maior necessidade de retomar sujeitos e objetos que foram mencionados anteriormente para que a coesão seja mantida. Além disso, os pronomes são utilizados para evitar a repetição dos substantivos introduzidos no texto, o que motiva o escritor a intercalar formas lexicais e pronominais, contribuindo para a manutenção da cadeia anafórica. Essa escolha do escrevente também se relaciona com a quantidade de personagens: como o conto tem apenas dois personagens de gêneros diferentes, “as abelhas” e o “homem”, o uso da forma pronominal não provoca ambiguidade de referência.

Além disso, textos construídos com período único costumam incluir vírgulas e conjunções coordenativas ou subordinativas para conectar as orações, visto que suas orações estão interligadas do início até o momento final do texto, evidenciando uma busca constante de manter o elo coesivo com conjunções e pronomes. Em “Por que a abelha faz mel?” ocorre uso majoritário da conjunção coordenativa “e”.

Por outro lado, um texto construído com mais períodos tende a ter menos formas pronominais, como em “A juba do leão”. Isso acontece porque em textos com mais períodos, temos a presença do ponto de continuidade encerrando uma ideia para que outra possa ser iniciada, diminuindo a necessidade de coesão interna por meio de conjunções e pronomes para referência interna.

Esse movimento incentiva a introdução do personagem em sua forma lexical, pois, por não ter autonomia referencial, formas pronominais não costumam iniciar um período. Outro ponto relevante é que, no conto, existem três personagens: o leão, a leoa e o homem, sendo dois deles de gênero masculino. Considerando a presença desses personagens, o uso frequente da forma pronominal poderia gerar ambiguidade de referência, levando o leitor a questionar se o pronome “ele” estaria fazendo referência ao “leão” ou ao “homem”.

Além disso, quando um texto tem mais períodos, cada período tende a ser mais curto e independente, reduzindo a necessidade de utilizar formas pronominais para retomar sujeitos ou outros objetos mencionados anteriormente. O quadro abaixo traz um quantitativo da quantidade de períodos, da substituição pronominal e nominal e das conjunções utilizadas em “Por que a abelha faz mel?” (texto 1) e “A juba do leão” (texto 2).

Tabela 1: Quantitativo das formas referenciais utilizadas nos contos produzidos pela díade

Elemento	Texto 1	Texto 2
Linhas	11	16
Períodos	1	4
Substituição pronominal	6	1

Substituição nominal	4	7
Conjunções coordenadas	9	0
Conjunções subordinadas	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além das características textuais, é necessário pontuar a singularidade dos próprios escreventes novatos que produziram os textos. Ca, ao tecer comentários referentes à pontuação, à repetição de termos, à ortografia, às escolhas lexicais, além de seu conhecimento de mundo, revela um grau de textualidade diferente de Ig, interferindo diretamente na construção textual. Alguns comentários feitos por Ca, no nível da textualidade, podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 15: Falas de Ca e elementos da textualidade em “A juba do leão”

Turno de fala	Elementos da textualidade	Trecho do turno de fala de Ca
154 Ca (00:03:31:03 - 00:03:36:09)	Coesão e Coerência	“...mas quando eles, mas quando ele foi colocar a juba na leoa”
211 Ca (00:09:55:03 - 00:10:03:17)	Adequação	“... ‘a’ sem acento, ‘t’, ‘r’, ‘a’, com acento, era aí o acento. Atrás.”
363 Ca (00:27:16:22 - 00:27:19:04)	Repetição	“Só uma juba, porque vai repetir.:”

Fonte: Laboratório de Manuscrito Escolar (2012).

Os comentários acima referem-se à textualidade, em outras palavras, à qualidade de um texto ser percebido como uma unidade significativa e coerente. As falas de Ca ajudam a garantir essa unidade por meio da 1) Coerência textual no momento em que sinaliza para Ig a lógica interna do texto a partir da conexão de ideias; 2) Coesão, quando propõe a conexão entre as partes do texto por meio de elementos linguísticos, como pronomes e conjunções, e estruturais, como a pontuação; 3) Adequação, quando sinaliza ao seu colega o que julga como uma correta utilização das normas linguísticas, considerando, inclusive, o contexto de produção.

Durante a combinação e a escrita do conto etiológico, os escreventes cooperaram mutuamente na troca de informações, que envolveu fatores contextuais e pragmáticos em uma situação específica, o ambiente da sala de aula, o conhecimento prévio e a interação comunicativa entre os interlocutores. Tudo isso foi possível de ser captado devido à escolha metodológica por uma perspectiva dialógica em que se reconhece os ganhos da produção a dois para os estudos textuais.

5.2.5.2 Referenciação anafórica e as conjunções no processo de escritura em ato

É característico da referenciação anafórica que um termo, em sua forma lexical ou pronominal, retome o seu antecedente. Sobre isso, Marcuschi afirma: “A anáfora com antecedente explícito na superfície textual é fundamentalmente gerada por algum tipo de relação entre dois constituintes oracionais e é resolvida por uma relação de um antecedente com um conseqüente” (Marcuschi, 2008, p. 116).

Quando falamos em constituintes oracionais, estamos nos referindo às partes que compõem uma oração, como o sujeito, o verbo e o seu complemento. Quando postos em período composto, esses constituintes oracionais podem ser ligados por conjunções, especialmente, quando se tem como objetivo especificar uma relação lógica entre as orações, seja de coordenação ou de subordinação.

Apothéloz (2003) observa como as conjunções desempenham um papel coesivo na sentença. Para o teórico, a interpretação dos anafóricos depende da relação lógica estabelecida entre as proposições. Em nosso *corpus*, parece-nos que as conjunções que interligam as orações atraíram, na segunda oração, o personagem em sua forma pronominal, estabelecendo, portanto, relação com o personagem âncora e evitando a repetição propriamente dita do personagem posto na primeira oração. Nesse contexto, acreditamos que o uso das conjunções pode contribuir para a manutenção da cadeia referencial do personagem dentro do período.

Pestana afirma que apesar de não exercer nenhuma função sintática, as conjunções “participam de construções coordenadas e subordinadas, ligando termos de mesma função sintática, orações, períodos e parágrafos, numa relação lógica” (Pestana, 2022, p. 465). No conto “Por que a abelha faz mel?”, o pronome apareceu na segunda oração coordenada, logo após as conjunções que eram, em sua maioria, aditivas e adversativas, como no exemplo abaixo.

TD15 (00:15:21:00 - 00:15:30:13): Orações coordenadas ligadas por conjunção adversativa
 275 Ca [um homem] mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel... mas elas não aceitaram.
 Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

A conjunção adversativa “mas” foi utilizada para fazer uma oposição à ideia anterior. Essa oposição cria um contraste entre o pedido do homem (Oração 1: “[um homem] mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel”) e a resposta da abelha (Oração 2: “mas elas não aceitaram”). Essa estrutura de coordenação, motivada pelos verbos em cada uma das orações, exige a presença de um sujeito, esteja ele implícito ou explícito. Na sentença analisada, sujeito e personagem coincidem. Além da posição de sujeito, o personagem também pode aparecer na função de complemento da oração 1 e ser retomado em sua forma pronominal. No conto, a referenciação de personagens em orações coordenadas apareceu em duas situações distintas.

Quadro 16: A referenciação em estruturas coordenadas sindéticas

Sentença 1	Orações compartilham o mesmo sujeito (= mesmo personagem)	Um homem que queria que existisse mel, e ele pediu para as abelhas fazerem mel
Sentença 2	Orações compartilham sujeitos diferentes (= diferentes personagens)	ele pediu para as abelhas fazerem mel mas elas não aceitaram

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Na primeira sentença, o sujeito é o mesmo nas duas orações coordenadas: o personagem é posto na primeira oração em sua forma lexical e retomado na segunda por sua forma pronominal. Na segunda sentença, temos sujeitos diferentes em cada uma das orações coordenadas. A primeira oração coordenada começa com o pronome “ele” e a segunda oração inicia com “elas” logo após a conjunção adversativa “mas”. As formas pronominais, em todas as situações, retomaram um personagem que já havia sido apresentado em sua forma lexical.

A partir das orações acima, é possível visualizar que as orações coordenadas podem ou não compartilhar o mesmo sujeito. Essa característica implica que orações coordenadas ligadas por conjunções podem contribuir para a introdução e a manutenção do personagem na cadeia anafórica à medida que se conecta com elementos linguísticos que compõem a estrutura sintática da sentença anterior.

Consideremos agora as orações subordinadas. Para isso, vamos utilizar um fragmento de “A juba do leão” durante a sua fase de planejamento. Para a gramática normativa, oração subordinada é aquela que depende de uma oração principal para ter sentido completo, o que implica a existência de uma relação hierárquica entre as orações. Em outras palavras, a oração principal tem sentido completo, e a oração subordinada, que é introduzida por conjunção subordinativa, é dependente dela para fazer sentido. Considere o período abaixo:

TD16 (00:17:05:10 – 00:17:10:12): Oração subordinada adverbial de tempo. Conto “A juba do leão”
253 Ca Ó, quando o **homem** chegou (Ig indo escrever) **ele** trazia uma sacola cheia de
sementes

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No exemplo acima, temos uma oração subordinada adverbial (quando o homem chegou) que é dependente da oração principal (ele trazia uma sacola cheia de sementes). Na sentença, vemos que mesmo sendo dependente da oração principal, a forma lexical do personagem “homem” apareceu na oração subordinada.

O exemplo nos impulsiona a considerar que independentemente da ordem que as sentenças estejam postas (oração principal + oração subordinada ou oração subordinada + oração principal), a forma pronominal tende a vir na segunda oração, constituindo um elemento de retomada do personagem que foi introduzido em sua forma lexical na primeira oração.

Portanto, quando pensamos em referenciação, identificar se a forma lexical e pronominal está na oração principal ou na oração subordinada não parece ser relevante, sendo mais significativo considerar a posição que a oração ocupa no período.

No processo de escritura em ato, as conjunções também funcionam como marcadores discursivos sinalizando a transição entre os diferentes turnos. Essa transição ocorreu principalmente com a conjunção aditiva que antecede o pronome “ele”. Veja o diálogo a seguir:

TD17 (00:16:52:04 – 00:17:48:19): Conjunção sinaliza a transição entre turnos e retoma o personagem em sua forma pronominal

287 Ca* Retomando a linearização da frase (“um homem que queria que existisse mel”) queria... que[**que**]... e-xis-tisse [**existisse**]... mel [**mel**]. (Chamando a atenção de Ig para a palavra “mel” no final da linha 2) Ó! Mel! Mel! (Apontando com a caneta a palavra “mel”, linearizada no final das linhas 2 e 3) ...mel-mel-mel... as duas que terminaram foi “mel”.

288 Ig Foi. Se colocar “mel” aqui...vai ficar três.

289 Ca* E **ele** pediu [**e ele pediu**]... para [**para**] as [**as**] a [**abelhas**]... fazerem [**fazerem**]... mel [**mel**].

Fonte: Laboratório de Manuscrito Escolar (2012).

A conjunção, além de seu valor aditivo, foi utilizada com valor sequencial, considerando, como o próprio nome sugere, uma sequência lógica com o contexto anterior. Ao promover a manutenção sequencial, os escreventes realizam a retomada do sujeito ou introduzem um novo personagem. No turno 289, Ca, logo após a introdução do turno de fala com a conjunção “e”, põe em sequência a forma pronominal “ele” para retomar o “homem”. Essas escolhas contribuíram para a dinâmica e a progressão textual.

6 CONCLUSÃO

Esta dissertação discutiu como uma díade de recém-alfabetizados utiliza os mecanismos de referenciação anafórica de personagens em processos de escritura em tempo real, ou seja, do momento da combinação do conto até a escrita da história na folha de papel. Apresentaremos a seguir os principais resultados encontrados em nosso *corpus* e o que eles podem significar para os estudos textuais, especialmente, para a referenciação anafórica.

Primeiramente, situaremos o resultado de nossa pesquisa no contexto de produção dialogal. Os dados apontam que a escrita colaborativa: 1) Permite a utilização de estratégias para a negociação e resolução dos conflitos entre os estudantes; 2) Suscita um processo de reflexão sobre a linguagem, considerando aspectos ortográficos, semânticos, sintáticos etc.; 3) Favorece a explicitação do saber discente à medida que compartilha o seu conhecimento.

Quanto à questão da resolução dos conflitos, no conto “Por que a abelha faz mel?”, a discordância dos alunos em relação ao tema a ser escrito causou tensão entre a díade. Diante do impasse, os escreventes utilizaram-se da estratégia de decisão por “ímpar ou par”. Antes dessa medida resolutiva, os escreventes valeram-se de perguntas com o intuito de promover a autorreflexão no *outro* a partir de questionamentos que buscavam inviabilizar o tema sugerido. Sem obter o resultado pretendido, a negociação foi feita pelo tradicional “ímpar ou par”. A captação de todo esse movimento conflituoso entre os escreventes só foi possível devido a todo o aparato tecnológico e à situação dialogal na qual os estudantes foram inseridos.

Em relação ao conhecimento dos estudantes, os dados também revelaram que a familiaridade dos alunos com o gênero textual conto etiológico, trabalhado como projeto didático em sala de aula, refletiu no modo como os personagens foram referenciados na narrativa. No conto, a materialização desse saber ocorreu quando os escreventes fizeram substituições de número para se referir a um personagem, substituindo um termo da sua forma no singular para o plural (leão → leões). A representação coletiva do personagem é uma marca do conto de origem, evidenciando que a característica individual de um ser é inerente a todos os seus semelhantes. Sabendo disso, a díade faz a substituição lexical de número em cumprimento à singularidade do conto etiológico.

No que diz respeito às escolhas relacionadas à cadeia anafórica dos personagens nos contos “Por que a abelha faz mel?” e “A juba do leão”, não houve mudanças significativas quanto às estratégias de referenciação utilizadas na combinação, linearização e nos manuscritos escolares. Nessas situações, as formas referenciais mais utilizadas pelos escreventes foram a repetição propriamente dita, as formas pronominais e, em menor medida, a substituição por

expressão qualitativa. Porém, apesar de as escolhas por determinado tipo de substituição coincidirem, houve particularidades envolvendo a estrutura e o modo como os personagens foram referenciados nos contos. Explicaremos a seguir.

Durante a análise do *corpus*, vimos que a quantidade de períodos que um texto tem pode influenciar o modo como um personagem é referenciado. O conto “Por que a abelha faz mel?” foi construído com apenas um período, ou seja, é um texto formado por período único. Acreditamos que quanto menor a quantidade de períodos em um texto, maior será a utilização de pronomes como recurso anafórico. Isso porque textos compostos por período único costumam incluir vírgulas e conjunções para conectar as orações, visto que suas orações estão ligadas do início ao fim do texto. Há, portanto, uma busca do escrevente de manter o elo coesivo por meio de conjunções e formas pronominais para que a coesão seja mantida. O conto possui 11 linhas e 6 pronomes pessoais para se referir ao homem e às abelhas.

Em oposição, “A juba do leão” possui quatro períodos. Textos construídos com mais períodos tendem a ter menos formas pronominais. Nós acreditamos que os pontos de continuidade, ao encerrarem uma ideia para que outro período possa ser iniciado, diminuem a necessidade de coesão por meio de conjunções e pronomes para referência interna, motivando a referenciação do personagem em sua forma lexical para iniciar o período. A saber: no manuscrito desse conto, que tem 16 linhas, houve apenas uma forma pronominal, “elas”, utilizada para fazer referência à leoa.

Pensar essa estrutura do texto e a relação envolvendo a construção dos períodos e a cadeia anafórica nos levou a fazer um primeiro movimento de estudo envolvendo as orações coordenadas e subordinadas com a referenciação. Os nossos dados sugerem que orações coordenadas podem contribuir para a introdução, na primeira oração coordenada, e para a retomada desse personagem na segunda oração. Essa estrutura formada por período composto favorece a continuidade da cadeia anafórica, se comparado a uma com período único.

Em relação à oração subordinada, nossa hipótese era a de que a introdução do personagem ocorreria na oração principal e a sua retomada, na subordinada, devido à hierarquia das orações. Contudo, os dados mostraram ser mais relevante considerar a posição que a oração ocupa no período, pois a forma pronominal tende a vir na segunda oração, independentemente de ser oração principal ou subordinada, constituindo, assim, um elemento de retomada do personagem que foi introduzido em sua forma lexical na primeira oração.

A estrutura das orações pode impactar a cadeia referencial do personagem. A hipótese se justifica, porque, durante a linearização, o escrevente utilizou uma estrutura em que o personagem aparecia na oração subordinada e era retomado na principal. Porém, durante a

escrita do manuscrito, o trecho foi reestruturado para apenas uma oração. A compilação da oração resultou no apagamento da forma referencial de retomada, demonstrando como a construção das sentenças pode impactar a cadeia referencial do personagem.

Sobre a cadeia anafórica dos personagens, no manuscrito “Por que a abelha faz mel?”, ocorreu uma alternância entre a repetição lexical dos personagens “abelhas” e “homem”, e de sua forma pronominal “elas” e “ele”, na terceira pessoa do plural e do singular, respectivamente. A concordância que envolve o léxico e o pronome utilizado para cada um dos personagens revela a complexidade da escrita dos escreventes, na medida em que foram mobilizados conhecimentos capazes de combinar morfologicamente o elemento pronominal com o seu antecedente a partir de uma concordância de gênero, de número. No conto “A juba do leão”, no manuscrito, a cadeia foi formada, majoritariamente, por repetição propriamente dita.

Considerando as características gerais anafóricas nos contos, em relação aos recursos referenciais utilizados pelos escreventes no processo de escritura, o uso da referência pronominal ocorreu para fazer referência ao termo antecedente, evidenciando a falta de autonomia referencial dos pronomes. Não houve caso de dêiticos e de construção com silepse para que pudéssemos considerar outros contextos de autonomia.

Em relação à repetição de personagem e a sua construção anafórica na modalidade escrita, os resultados sugerem que a repetição do personagem em um manuscrito é um recurso reiterativo utilizado pelos escreventes a fim de manter a unidade textual. Essa repetição foi explicada pelos estudantes por meio de uma justificativa gráfico-espacial, como ocorreu na repetição do personagem “leão”. Na ocasião, o escrevente contou a quantidade de vezes em que o animal apareceu na história, indicando ao colega o espaço ocupado na folha de papel.

Essa postura reflete não apenas que o aluno é afetado pela disposição do léxico no layout da folha de papel, mas significa, também, uma variação na competência textual dos alunos de reconhecer a necessidade de substituir termos que se repetem. Parece-nos que estudantes com um maior conhecimento de textualidade tendem a empregar diferentes formas referenciais, evitando a repetição literal e diversificando a cadeia anafórica. Outro fator relevante é que, no texto dos recém-alfabetizados, o uso da repetição propriamente dita e o uso do pronome pessoal constituem uma estratégia de fazer memória textual, promovendo a continuidade referencial do personagem.

Além da repetição e de formas pronominais, personagens também foram referenciados, na fase de planejamento, com expressões qualitativas. No conto “Por que a abelha faz mel?”, os escreventes caracterizaram o personagem “homens” como “um grupo de amigos” e “homem” como “pobrezinho”. Nas duas situações, foram acrescentadas informações sobre esse

personagem. Ao se referir aos homens como um grupo de amigos, a díade evidencia os laços sociais expressos por uma relação de amizade. Ao qualificar o homem como “pobrezinho”, o escrevente externaliza um sentimento de pena, mobilizando o seu conhecimento linguístico e semântico para a coerência textual, já que houve uma distinção clara do termo no sentido de empatia, e não como uma referência à condição socioeconômica do personagem.

No conto “A juba do leão”, durante o planejamento, os escolares se referiram ao personagem “homem” como “plantador de árvores”, “homem florestal”, “homem que vivia na floresta” e “homem que plantava árvores”. No manuscrito, esse personagem foi particularizado por uma estrutura predicativa, a oração adjetiva restritiva “que plantava árvores”. Essas reformulações nos permitem constatar a riqueza referencial da cadeia anafórica durante a combinação e a linearização do conto, fases anteriores a sua versão acabada, e no manuscrito.

Para além da superfície do texto, as escolhas dos escreventes refletem o conhecimento linguístico e prévio dos estudantes na medida em que (re)estruturam e (re)elaboraram a cadeia anafórica com elementos do mesmo universo semântico, promovendo a coerência textual. Essa postura demonstra a capacidade analítica dos escreventes quanto à adequação do termo substituidor, bem como a sua potencialidade de reflexão e de interpretação diante do conjunto textual e do sentido que se pretende construir. A partir dos resultados obtidos, espera-se que este estudo contribua com a temática envolvendo a referência.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola. 2020. Recurso digital: E-book.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. *In*: CAVALCANTE, M. M; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 53-84.
- BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A.; CALIL, E; CARDOSO, I. **Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico**. Tejuelo-Didactica De La Lengua Y La Literatura, v. 35, p. 45-76, 2022.
- BARBOSA, I. C. do. O desenvolvimento da referência em narrativas do português do Brasil. **Rev. De Letras**, v. 18, n. 91 – jan/jun 1996.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**; tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 2. ed. Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- BIASI, P.-M. de. **A genética dos textos**. Tradução de Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2010. 176p. – (Coleção DELFUS; 2).
- BRAGA, K. L. A; CALIL, E. **A referenciação pronominal de personagens em contos etiológicos produzidos por estudantes recém-alfabetizados**. Epeal, 2023
- BRAGA, K. L. A. **Referenciação anafórica de personagens em contos etiológicos produzidos por escreventes novatos**. 2021. 52f. Monografia (Graduação em Letras, habilitação Português) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras. Maceió, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental**. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CALIL, E.; PAOLACCI, V.; AMORIM, K.; FELIPETO, C. Production écrite et ponctuation: étude comparative entre des élèves de début de primaire brésiliens et français. **SHS WEB OF CONFERENCES**, v. 186, p. 02005-02022, 2024.
- CALIL, E.; BRAGA, K. A. S. A.; FELIPETO, C. Ocorrências de marcas de pontuação em manuscritos escolares de alunos. *In*: **Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2023**, Campina Grande (PB). Cultura escolar em tempos de Pandemia. Campina Grande: Realize editora, 2022. p. 1450-1469.

- CALIL, E. Sistema ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa**, São Paulo, v. 64, e11705, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>. 29p.
- CALIL, E. Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 589-602, jul./set. 2012.
- CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009, 202 p.
- CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Ed. da UNESP; FUNARTE, 2008.
- CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 33, n. 89, p. 73-89, jan.-abr. 2013, 73. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100005>. Acesso: 30 nov. 2022.
- CAVALCANTE, M. M. Apresentação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-16.
- CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 44, p. 105-118. jan/jun. 2003.
- CAVALCANTE, M. M.; LEONOR; Werneck dos Santos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.
- CHASTAIN, C. Reference and context. *In*: GUNDERSONK, K. **Language mind and knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975.
- CORBLIN, D. **Les formes de reprise dans le discours**. Rennes: Presses de l'Université de Rennes, 1995.
- DEVILLA, L. Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours. **ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication**, 2006, v. 9, n. 1, p.259-275. edutice-00120796v2
- DIKSON, D. **Os quadrinhos na sala de aula**: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura em ambiente escolar. Recife: EDUFRPE, 2018, 178p.
- DIKSON, D.; CALIL, E. A constituição tópico-discursiva de histórias em quadrinhos em sala de aula por alunas recém-alfabetizadas. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, v. 9, p. 58-73, 2015.
- ESTEVAM, H. **Referenciação e argumentação**: a construção dos objetos de discurso em textos argumentativos do ensino fundamental II. 2017. 269. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2017.
- FELIPETO, S. C. S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos

escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.1, p.133-152, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/g6xzcwZLvXg7gtVvRZF755F/?lang=pt>.

FRANCISCHINI, R. Introdução e manutenção do personagem: recursos expressivos utilizados na construção de narrativas produzidas por crianças. **Veredas**: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 49-61, 1999.

FRANCISCHINI, R. **Produção de textos nas séries iniciais de escolarização**: análises de processos de referenciação anafórica em narrativas. 1998. 367f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo. 1998.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck *et al.* Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio do Sul, 2007.

GUEDES, A. **Cobra cega**. São Paulo: Moderna, 6. ed., 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva**, 1998.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010. E-book.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso. **Investigações**, v. 21, n. 2, 2008, p. 99-114.

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

MENEZES, V. C. de. Da referência à referenciação. **Cadernos do CNLF**, v. XII, n. 12. doc. Rio de Janeiro: Cifefil, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/12/04.pdf>. Acesso em 27 de out. 2023.

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

MULLER, A. Anáfora Pronominal. **Revista Letras** (Curitiba), UFPR, Curitiba, PR, v. 56, p. 259-275, 2001.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2022.

RONCARATI, C.; SILVA, S. R. N. da. **A construção da referência e do sentido: uma atividade sociocognitiva e interativa.** Gragoatá, v. 21, 2006, p. 319-337.

SALAZAR *et al.* Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? Le cas des pronoms de 3e personne. *In: Langages*, 40e année, n. 163. 2006. Unité(s) du texte. pp. 10-24; doi: 10.3406/lgge.2006.2680. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_163_2680.

SANTOS, J. P. L. de S.; CALIL, E. Manuscritos escolares e representações de onomatopeias: um estudo de histórias em quadrinhos inventadas por alunos recém-alfabetizados. *In: III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*, 2012, Macau, p. 57-66.

SILVA, D. D. M. da. **A gênese da referenciação-tópica em processos de escritura de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica: criação textual de alunas recém-alfabetizadas.** 2015. 157f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

TUNES, M. da R. **A referenciação anafórica na produção de narrativas infantis.** 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Bahia, 2008.

ANEXOS

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Cris J. J. J.DINAMIZADORA: Tiene DATA: 03, 05, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque a abelha faz mel?

A muito tempo atrás não existia mel,
 um homem que queria que existisse mel,
 e ele pediu para as abelhas fazerem mel
 mas elas não aceitaram e o homem ten-
 tou milhares de vezes e nada, e ele per-
 guntou ~~para~~ por que não fazia mel
 e elas ^{disseram} disseram que não tinham nada de mel
 e o homem disse que sabia onde
 tinha mel e ele pegou e deu para as
 abelhas, e elas fizeram o mel e fim.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Yor e GiseDINAMIZADORA: ManuelleDATA: 04/08/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

A juba do leão

A muito atrás, o leão
 não tinha juba. A leoa
 pediu para um homem
 que plantava árvores
 dar uma juba para ela.
 Quando o homem chegou
 com o saco de sementes, ~~quando~~
~~o~~ o homem ia dar a semente
 para a leoa comer o vento
 fez que as sementes caíram
 na boca do leão, a ~~seme~~ semente
 fez crescer uma ~~juba~~ juba.

jules no leão. ~~o~~ ~~o~~ E des esse dia
todos os leões nascem com
a juba.