Everaldo Lima de Araújo

ERA UMA VEZ...
Coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
2006

Everaldo Lima de Araújo

ERA UMA VEZ...
Coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística (Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada) do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2006, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.
Linha de pesquisa 2: Estudos sobre texto e discurso
Orientador: Dr. Luiz Carlos Travaglia

Uberlândia
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663e Araújo, Everaldo Lima de.
Era uma vez - coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes / Everaldo Lima de Araújo. - 2006.
183 f.: il.

Orientador: Luiz Carlos Travaglia.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.

1. Coesão - Teses. 2. Histórias infantis - Teses I. Travaglia, Luiz Carlos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título. IV. Título: Coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes.

CDU: 801

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg – 11/06

Everaldo Lima de Araújo

ERA UMA VEZ...
Coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística (Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada) do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2006, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.
Linha de pesquisa 2: Estudos sobre texto e discurso

Dissertação defendida e aprovada em 29 de novembro de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____
Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia – Orientador (UFU)

_____
Prof. Dra. Irma Beatriz Araújo Kappel (UFTM)

_____
Prof. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU)

Uberlândia – Minas Gerais

Aos meus filhos, Clarisse e Luís Miguel

Ao meu orientador, Luiz Carlos Travaglia

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter nos dado muito mais do que pedimos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Carlos Travaglia, pelos momentos de aprendizado constante, principalmente no que diz respeito ao ser humano-pesquisador.

Aos Professores Waldenor Barros Moraes Filho e Ernesto Sérgio Bertoldo, ex-coordenador e coordenador do MEL, respectivamente, pelo apoio, compreensão e atenção a nós dispensados.

Às professoras Dra. Joana Luíza Muylaert de Araújo e Dra. Luísa Helena Borges Finotti, pelas importantes sugestões e avaliações pertinentes durante o Exame de Qualificação.

Aos professores do Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, pelos momentos profícuos de discussões.

À secretaria do Mestrado em Lingüística (UFU), nas pessoas de Eneida Ap. Lima Assis, Maria Solene e Maiza Mª Pereira, sempre prestimosas no que precisamos ao longo do curso.

Aos colegas de Mestrado, que compartilharam conosco a subida dos degraus dessa nossa caminhada, representados aqui nas pessoas de Nélio Martins de Araújo e Carolina C. Reedijk.

Às professoras Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (USP) e Dra. Leonor Lopes Fávero (PUC-SP), pelo incentivo e pelas ricas sugestões durante o II e o III SEPELLA, respectivamente.

Aos professores Alex Marciel (FPM) e Maria Rita F.D. Souza (FCJP), pelo apoio e confiança.

À Prefeitura Municipal de Lagoa Formosa (Administração 2001-2004), nas pessoas do ex-prefeito José Leal de Magalhães e da ex-secretária de Educação e Cultura, Selma Nunes Braga Galvão, pelo apoio incondicional na realização dos créditos, liberando-nos para cursar as disciplinas.

A José Pacheco, José Terêncio e Lázaro Levi, amigos, que nos auxiliaram no transporte durante nossas viagens à Uberlândia.

A meus pais, Davi Lima de Araújo e Benigna Maria de Araújo, pelo óbvio, a graça da vida.

A Neusa Eliana, Mara Patrício, Sueli Brandão e Eliza Oliveira, pelo companheirismo e apoio.

Aos meus filhos, Clarisse Queiroz e Luiz Miguel, claridade de luz em minha vida, por serem sinal de busca constante de nossos ideais.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, pela força e compreensão, apesar de minha ausência em vários momentos ao longo do Curso.

O ser humano busca, na arte, a magia, o jogo, a invenção, a inversão, a imprevisibilidade, o humor, a ironia, a crítica, a denúncia. Uma obra de Literatura, arte da palavra, oferece essas possibilidades ao leitor, por intermédio de escolhas lingüísticas enquanto estratégias textuais: o jogo das palavras, dos vazios, das segmentações, das associações, das metáforas, das intertextualidades, dos neologismos. Nessa viagem o escritor dá as cartas, a seu modo, e o leitor entra, ou não, no jogo, a partir de suas possibilidades, potencialidades, desejos.

(EVANGELISTA, 1996)

SUMÁRIO

RESUMO 9
ABSTRACT 10
INTRODUÇÃO 11

1. REFERENCIAL TEÓRICO 21
1.1 – Literatura Infantil 21
1.1.1 – Literatura Infantil: era uma vez o princípio 22
1.1.2 – Literatura Infantil: o caso do Brasil 24
1.1.3 – A literatura infantil e sua relação social 27
1.1.4 – Literatura Infantil: uma questão de gênero(s) 29
1.1.5 – Suporte Textual: princípio de conversa 35
1.1.5.1 – Suporte: uma discussão nova (ou uma nova discussão?) 38
1.1.5.2 – O suporte e sua natureza 41
1.1.6 – Narrar: o poder encantatório de contar algo 42
1.1.6.1 – Tipologia Textual 43
1.1.6.1.1 – Tipos Textuais 44
1.1.6.1.1.1 – A Narração 47
1.1.7 – Ilustração: do simples desenho ao *status* artístico 50
1.1.8 – A relação leitor e Literatura Infantil 55
1.2 – Elementos de Coesão 60
1.2.1 – Coesão Referencial 62
1.2.1.1 – Coesão referencial por substituição 64
1.2.1.2 – Coesão referencial por reiteração 68
1.2.2 – Progressão Temática 73
1.2.3 – Referenciação 79
1.2.3.1 – Anáfora: sua função 80
1.2.3.2 – A anáfora e sua relação com a referência 82
1.2.3.2.1 – Correferência 82
1.2.3.2.2 – Co-significação 83
1.2.3.2.3 – Exofórico / endofórico 83
1.2.3.2.4 – Referência opaca 83
1.2.3.3 – A anáfora e a dêixis 84
1.2.3.3.1 – Dêixis textual 85
1.2.3.3.2 – Dêixis da memória 85
1.2.3.4 – Tipos de anáfora 86
1.2.3.4.1 – Anáfora fiel / infiel 86
1.2.3.4.2 – Anáfora por nomeação 87
1.2.3.4.3 – Anáfora por silepse 87
1.2.3.4.4 – Anáfora associativa 88
1.2.3.4.5 – Ilha anafórica 88
1.2.4 – Colocações Finais 89

2. CONSTITUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS - A COESÃO RERERENCIAL, A PROGRESSÃO TEMÁTICA E A REFERENCIAÇÃO 90
2.1 – Considerações Preliminares 90
2.2 – Leitura (Análise) Preliminar: a capa do livro 94
2.3 – Analisando a Coesão Referencial 97
2.3.1 – Coesão referencial por substituição 100
2.3.2 – Coesão referencial por reiteração 114
2.4 – Analisando a Progressão Temática 124
2.4.1 – Progressão temática com tema constante 126
2.4.2 – Progressão temática linear 131
2.4.3 – Progressão temática com tema derivado 133
2.4.4 – Progressão temática por desenvolvimento de um rema subdividido e Progressão com salto temático 133
2.5 – Analisando o Processo de Referenciação 134
2.5.1 – O caso da anáfora e sua relação no *corpus* 134
2.5.2 – A manifestação dos tipos de anáfora nas histórias infantis 138
2.6 – Observações Particulares de Análise: o caso da ilustração 142

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS 147

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149

5. BIBLIOGRAFIA DE *CORPUS* 155

ANEXO 1 - Capas de livros de histórias infantis modernas 159

ANEXO 2 - Relação ilustrações e texto verbal 163

ANEXO 3 - Histórias infantis modernas (textos completos) 179

ERA UMA VEZ...
COESÃO E LEGIBILIDADE EM HISTÓRIAS INFANTIS PARA LEITORES INICIANTES [1]

Everaldo Lima de Araújo

RESUMO: A presente pesquisa propõe-se observar como se organizam as histórias infantis modernas, enquanto textos, a partir de seu funcionamento textual, tendo por base a coesão referencial, a progressão temática e a referenciação, bem como verificar a relação desses elementos enquanto agentes facilitadores da compreensão textual (produzindo a coerência), tendo em vista o leitor iniciante, que se considera o leitor em potencial dessa categoria de texto. Acredita-se que essas histórias lançam mão de tipos de coesão referencial e de progressão temática, assim como de referenciação mais simples, como sendo recursos que facilitam a compreensão, tendo em vista o público-alvo pretendido desse texto - leitor iniciante -, de forma que o uso dessas histórias possam provocar conseqüências na formação do leitor e do produtor de textos futuros. O *corpus* da pesquisa é formado por 50 (cinqüenta) histórias infantis contemporâneas brasileiras, que são submetidas a uma análise quantitativa e qualitativa. Num dado momento, após já organizado o referencial teórico da pesquisa que trata de questões de coesão (coesão referencial, progressão temática e referenciação), as histórias infantis são analisadas observando-se o número de ocorrências e freqüência da coesão referencial, conforme propõe Koch (1988 e 1989). No caso da coesão referencial por substituição, trata-se das pró-formas (pronominal, verbal, adverbial e quantitativa) e da elipse. No caso da coesão referencial por reiteração observam-se a expressão nominal definida, nominalização, expressão sinônima ou quase sinônima, nome genérico, hiperônimo ou indicador de classe, repetição do item lexical e forma referencial que categoriza. Nessa mesma perspectiva, faz-se a análise quantitativa dos tipos de progressão temática, conforme propõe Danes (1974): progressão temática linear, progressão temática com um tema constante, progressão com tema derivado, progressão por desenvolvimento de um rema subdividido e progressão com salto temático. De posse dos dados da análise quantitativa da coesão referencial procede-se uma análise que se propõe verificar o que tais dados implicam enquanto elementos que auxiliam na produção de sentidos do texto. Dessa forma, utiliza-se o referencial teórico da referenciação para dar conta de tal análise. Por conseguinte, procura-se estabelecer possíveis relações entre os tipos recorrentes de recursos de coesão em foco, no intuito de, ao mesmo tempo, verificar se essa relação caracteriza os textos em estudo (histórias infantis contemporâneas) e como essa relação age na constituição dos mesmos, bem como qual a implicação do uso recorrente de determinados tipos de coesão referencial e de progressão temática, bem como de referenciação, enquanto elementos textuais que auxiliam a compreensão do texto, levando-se em conta o público alvo do texto em questão. Verificou-se que, de fato, os elementos de coesão mais simples são os mais recorrentes nas histórias analisadas, o que tende a facilitar o processo de interpretabilidade do leitor iniciante.

PALAVRAS-CHAVE: leitor iniciante - histórias infantis - coesão referencial - progressão temática - referenciação

---

[1] Orientador: Dr. Luiz Carlos Travaglia (ILEEL - UFU)

ONCE UPON A TIME...
COHESION AND LEGIBILITY IN STORIES CHILDREN FOR BEGINNERS READERS [2]

Everaldo Lima de Araújo

ABSTRACT: This present work studies how the modern children's stories are organized in texts, analyzing its textual functioning, and based on its referential cohesion, thematic progression and referenciation. Aside from that, we will verify the relation of those elements as facilitators of the textual comprehension (that produces the cohesion), considering the young readers, the potential readers of this texts. Modern children stories use referential cohesion and thematic progression, as well as more simple types of referenciation, as resources to simplify the comprehension (the prodution of meaning) of the young readers. Those resources are believed to cause consequences in the development of this readers and producers of future texts. The corpus of this research is formed by 50 (fifty) modern brazilian children stories, that are analised both in terms of quality and quantity. In a certain moment, after the organization of the theoretical referential about the matters of cohesion (referential cohesion, thematic progression, referenciation), those children stories are analised observing the number of ocurrences and the frequency of the referential cohesion, as defined by Koch (1988, 1989). In case of referential cohesion by means of substitution, they are made with the use of ellipsis and the 'pre-forms' (pronominal, verbal, adverb and quantitative substitutes). In case of referential cohesion by reiteration, are observed the defined nominal term, nominalization, the synonymous or almost synonymous expression, the generical name, hyperonimous or class indicator, repetetion of lexical item and the referential form that classifies it. On the same perspective, are peformed the quantity analysis of the types of thematic progression, as were defined by Danes (1974): linear thematic progression, thematic progression with a constant theme, progression with a derived theme, progression by development of a subdivided theme, and progression by thematic leap. After this quantitative analysis of the referential cohesion, we proceed to analise what are the implications of those as assistant elements in the production of the text meanings. Following, we use the theoretical referential to make such analysis. Therefore, at the same time, we intend to trace the possible relations between the recurring types of cohesion resources, to verify their occurrence in the chosen texts (modern children stories), how this relation influences their own constitution, as well as what are the implications of the recurrent use of certain types of cohesion referentials and thematic progression, as text elements that assist in the textual comprehension. In fact, we verified that the more simple cohesion elements are the more recurrent in the chosen stories, and that helps the 'interpreting process' of the beginner reader.

KEY WORDS: beginner reader – children stories – referential cohesion – thematic progression – referenciation

---

[2] Orientador: Dr. Luiz Carlos Travaglia (ILEEL - UFU)

INTRODUÇÃO

Com o advento das chamadas Correntes Modernas da Lingüística, a partir de meados do século XX, o tratamento da lingua(gem) dentro dos estudos lingüísticos apresentou-se de formas múltiplas, dependendo da corrente lingüística utilizada. Uma dessas correntes foi a Lingüística Textual, que "constitui um novo ramo da lingüística, que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha" (FÁVERO; KOCH, 2002, 11), e se alastrou pelo mundo, difundindo idéias várias, a partir de modelos que ora se repetiam, ora traziam inovações para o centro das discussões, mas sempre centrada em um objeto de investigação: o TEXTO. A partir da Lingüística Textual, os estudos no campo do saber científico sobre a lingua(gem) sofreram uma guinada, visto que provocou uma ruptura com os estudos que valorizavam, até então, somente a frase. A Lingüística Textual inovou ao enfatizar uma postura epistemológica textual. Ao valorizar o texto, convém expor de forma mais clara o que é esse objeto da Lingüística Textual. Para Bernárdez,

> <<Texto>> es la unidad lingüistica comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (1982, 85). [3]

Partindo dessa proposta de Bernárdez, podemos dizer que o novo enfoque da Lingüística Textual traz à tona, primeiro, o caráter social da língua. Esse fato é determinante para este momento dos estudos lingüísticos, visto que o pensador-lingüista Ferdinand de Saussure, que primeiro discutiu as bases da lingüística moderna, reconheceu o caráter social da linguagem, mas deixou claro seu objeto de estudo como sendo a língua - sistema abstrato e coletivo - em seu célebre Curso de Lingüística Geral, de 1916 (SAUSSURE, 2003). Num segundo momento, de acordo com a definição de texto de Bernárdez, são também levados em conta, o caráter semântico e comunicativo, a coerência, a intenção do falante e a estruturação

[3] <<Texto>> é a unidade lingüística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que possui sempre caráter social; é caracterizado por sua ligação semântica e comunicativa, assim como por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante de criar um texto íntegro, e a sua estruturação mediante dois conjuntos de regras: as próprias do nível textual e as do sistema da língua. **(Tradução nossa)**.

do texto. Portanto, a concepção de TEXTO inova, de forma decisiva, o enfoque lingüístico, por tratar de questões que a ciência lingüística não abordara (pelo menos nessa perspectiva), questões que foram determinantes para esse ramo da ciência.

Tomamos também a postura defendida por Koch e Travaglia (2002, 8) e Travaglia (2002, 67), para quem texto é

> uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente da sua extensão.

Refletimos sobre essa definição de texto, apoiando-nos simplesmente na questão da interação comunicativa e na capacidade de produção de sentido. Esses aspectos apontados, comuns ao texto, parecem-nos essenciais para este trabalho. Afinal, como promover a interação comunicativa (seja escrita ou falada) de forma que se obtenha sempre sentido?

Para que um texto seja de fato um texto e não somente uma seqüência de palavras aleatórias, é necessário que ele possua textura ou textualidade. Esses aspectos é que caracterizam um texto diante das duas citações-definições supracitadas, dentre tantas existentes. E para que se consiga essa textura ou textualidade, vários fatores deverão ser levados em consideração. Dentre os estudos que abordam a questão da textualidade de um texto, dois fatores são levados em consideração com freqüência: a **coerência** e a **coesão**. Um dos aspectos principais (senão o principal) para dar condição de textualidade a um texto é a COERÊNCIA que, de acordo com Beaugrande e Dressler

> (it) concerns the ways in which the components of the TEXTUAL WORLD, i. e. the configuration of CONCEPTS and RELATIONS which *underlie* the surface text, are *mutually accessible* and *relevant*. A CONCEPT is definable as a configuration of knowledge (cognitive content) which can be recovered or activated with more or less unity and consistency in the mind. RELATIONS are the LINKS between concepts which appear together in a textual world: each link would bear a designation of the concept it connects to. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, 4).[4]

[4] (ela) se preocupa com os meios pelos quais os componentes do MUNDO TEXTUAL, por ex. a configuração de CONCEITOS e RELAÇÕES que estão sob a superfície do texto, são *mutuamente acessíveis* e *relevantes*. Um CONCEITO é definível como uma configuração do conhecimento (conteúdo cognitivo) que pode ser recuperado ou ativado com mais ou menos unidade e consistência na mente. RELAÇÕES são ELOS (LIGAÇÕES) entre conceitos que aparecem juntos num mundo textual: cada elo carregaria (suportaria) uma designação do conceito a que ele se conecta. **(Tradução nossa)**.

Esses estudiosos vão mais além, ao tratar desse recurso da textualidade, dizendo que "coherence is clearly not a mere feature of texts, but rather the outcome of cognitive processes among text users. The simple juxtaposition of events and situations in a text will activate operations which recover or create coherence relations." (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, 6).[5]

A partir dessas posições, podemos levar em conta que a coerência, enquanto recurso para se atingir a textualidade em um texto, requer, por vezes, uma série de fatores que serão determinantes nessa árdua (porém importante) missão de produzir sentidos. Para Koch,

> a coerência não está no texto, (…) ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação de sentido. (KOCH, 2003b, 53).

Como foi dito, estratégias são tomadas para que alcancemos a coerência, como recursos no processo de interpretabilidade textual. Dentre as estratégias, temos a inferência, citada por Koch, que pode ser de grande valia, assim como a dependência de elementos lingüísticos (contexto lingüístico), do conhecimento de mundo (conhecimento partilhado pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto) e de fatores pragmáticos e interacionais (contexto situacional, por exemplo). (KOCH; TRAVAGLIA, 2003, 45-6).

Outro aspecto levantado anteriormente é a questão dos elos coesivos. Por COESÃO, entendemos que ela "diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual." (KOCH, 1989, 19).

Assim, após essas considerações/conceituações iniciais, convém explicitar que a presente pesquisa, de um modo **geral**, tem por **objetivo** observar como se organizam histórias infantis contemporâneas da literatura brasileira, a partir de seu funcionamento textual, tendo por base a coesão referencial, a progressão temática e a referenciação, bem como verificar a relação desses elementos enquanto agentes facilitadores da compreensão textual (produzindo a coerência), tendo em vista o leitor iniciante, que consideramos o leitor em potencial dessa

---

[5] "coerência é claramente não um mero traço (característica) de textos, mas antes o resultado de processos cognitivos entre usuários do texto. A simples justaposição de acontecimentos e situações em um texto ativará operações que recuperarão (retomarão) ou criarão (produzirão) relações de coerência." **(Tradução nossa)**.

categoria de texto. Dessa forma, o TEXTO literário infantil será o enfoque da presente pesquisa.

Ao propormos realizar uma pesquisa lingüística cujo objeto é o texto literário infantil, convém salientar, conforme Coelho, que

> a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, 27).

Nessa perspectiva, podemos evidenciar a literatura como sendo uma das formas de representação da arte que se dá de uma forma significativa, se levarmos em conta que ela faz uso da palavra, representando assim a imaginação, a criatividade, elementos distintivos que colocam o ser humano num plano superior aos demais seres. Podemos mesmo dizer que a formação do ser humano passa obrigatoriamente pela leitura, elemento que potencializa o caráter social de um indivíduo. O aspecto leitura é, pois, um dos aspectos que carecem ser trabalhados pelos indivíduos, partindo de uma reflexão sobre o que significa e acontece em volta desse fenômeno. O leitor é aquele que, pela sua condição, busca um auto-desenvolvimento constante. E aqui entra a questão do ensino. Nesse sentido, entendemos que o simples fato de a pessoa ser alfabetizada não outorga a competência necessária de ser considerada possuidora do domínio da leitura. Ainda de acordo com a autora supracitada,

> o domínio da leitura pelo indivíduo é um fenômeno que ultrapassa de muito a mera alfabetização. Ou melhor, a alfabetização deixa de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica (que se desenvolve ao nível superficial do texto) para ser entendida como possibilidade de penetração no mundo da cultura atual, em acelerado processo de transformações estruturais. (COELHO, 2000, 10).

Assim, ao levarmos em conta tudo que foi exposto até então, o livro é apresentado como instrumento importante e eficiente no processo de ensino, na formação de leitores, ainda que atualmente presenciemos uma realidade globalizada, invadida pelos meios de comunicação de massa e pelas tecnologias que se superam a todo instante, desbancando paradigmas. Assim mesmo, podemos atribuir ao livro um *status* de referência no ensino, isso devido a fatores diversos, como: facilidade na circulação, acessibilidade, suporte reconhecível pelo usuário, reutilização constante, etc.

Ao abordarmos a questão do leitor, ser em processo constante de formação, e se levarmos em consideração um leitor em fase inicial de escolarização (alfabetização), (que, pelas condições sócio-culturais atuais, entendemos como se tratando da criança) notamos nessa etapa que, para esse leitor, é de suma importância o envolvimento do mesmo com o texto. Nesse ponto, chamamos a atenção para a literatura infantil. Ao se envolver com esse texto, importante no processo de alfabetização, observamos também que o mesmo colabora de forma incisiva no processo intelectual, cultural, emocional e cognitivo da criança. Isso se deve, por exemplo: 1º) ao caráter lúdico que é freqüentemente peculiar ao texto que se destina às crianças. A partir desse jogo (adentrar na escrita literária, pactuar com o emaranhado ficcional é entendido por nós como um jogo), o pequeno leitor terá também a oportunidade de trabalhar o lado emocional, importante nessa etapa; 2º) ao modo de apresentação do texto: o texto literário se apresenta utilizando duas linguagens que falam por si só e ao mesmo tempo interagem - a linguagem verbal (texto escrito) e a linguagem não-verbal (ilustração e diagramação). Diante disso, essas relações entre linguagens, essa "decifração" de linguagens vão complementar o item anterior, atestando a importância da literatura infantil. Devemos também ressaltar que

> uma proposta de construção de leitores competentes, sensíveis e críticos pressupõe experiências de linguagem com os mais variados tipos de textos verbais, não-verbais, orais ou escritos: filmes, desenhos animados, quadrinhos, propagandas, bilhetes, cartas, convites, diários, anúncios, notícias, documentos, artigos, documentários, formulários, cartazes, jogos, brincadeiras, lendas, histórias, poemas, parlendas, adivinhas, anedotas, trava-línguas, etc. São essas experiências que vão acrescentando ao leitor diferentes formas de conhecimento textual. (EVANGELISTA, 1996, 26).

Azevedo (2004a, 3) afirma que "os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética."

Dessa forma, percebemos que, ao considerarmos o texto literário infantil como sendo importante, reconhecidamente, acreditamos que a pesquisa em questão, ao propor, numa perspectiva textual, verificar como funciona esse texto, suas implicações, apoiando-se nas teorias literárias (principalmente da Literatura Infantil) e nas teorias lingüísticas (principalmente da Lingüística Textual), não perdendo de foco o leitor em potencial desse texto (a criança), esperamos estar contribuindo com esse estudo, para que se entenda esse texto que circula socialmente, delineando assim mais um caminho possível de ser percorrido nos estudos lingüísticos para subsidiar o trabalho em sala de aula. Mesmo porque, os

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) já alertam o quanto é importante

> que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, 36-7).

Especificamente, **objetivamos** também verificar quais mecanismos e recursos da coesão referencial, progressão temática e referenciação são utilizados nas histórias infantis do tipo escolhido, e como seu uso interfere na legibilidade das referidas histórias, além de verificar relações possíveis entre a forma dos elementos de coesão supracitados nas histórias infantis, estabelecendo comparações a partir das formas de coesão referencial, progressão temática e referenciação nessas histórias.

Ao propormos a pesquisa em questão, algumas **questões** se fazem necessárias para que norteiem as reflexões que poderão conduzir à busca de respostas. Dentre elas:

1ª) Como se dá a coesão referencial, a progressão temática e a referenciação nas histórias infantis escolhidas?

3ª) Há alguma relação entre a forma dos elementos de coesão referencial, da progressão temática e da referenciação nas histórias infantis como agentes estruturadores do texto?

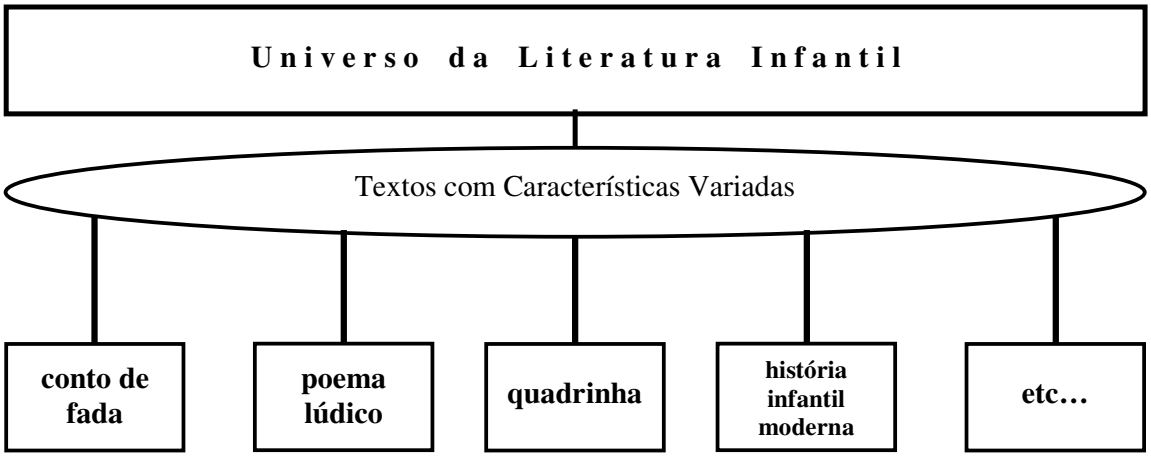
4ª) Qual a implicação do uso recorrente de determinados tipos de coesão referencial e de progressão temática, bem como de referenciação, enquanto elementos textuais que auxiliam a compreensão do texto (estabelecimento da coerência), levando-se em conta o público alvo do texto em questão?

Diante disso, cabe uma possível **hipótese**: Histórias infantis modernas lançam mão de tipos de coesão referencial e de progressão temática, assim como de referenciação mais simples, como sendo recursos que facilitam a compreensão (produção de sentidos - coerência), tendo em vista o público-alvo pretendido desse texto - leitor iniciante.

O ***corpus*** desta pesquisa é constituído de 50 (cinqüenta) histórias do chamado universo da literatura infantil. Esse universo abrange textos variados, que se organizam atendendo a certas características que lhe são peculiares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa expõem que todo texto se organiza "sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como

pertencentes a este ou aquele gênero" (BRASIL, 1998, 23). Assim, podemos esquematizar esse "universo":

FIGURA 1



Consciente dessa organização textual, propomos analisar histórias infantis modernas, produzidas a partir da década de 1980. Essa escolha se deve ao fato de que, em virtude do *boom* da literatura infantil brasileira a partir dos anos 1970, graças à aceleração da produção desse texto destinado às crianças, acreditamos que ao fazer o recorte a partir dessa data, esperamos estar constituindo uma mostra diversificada, que represente bem o que tem sido produzido no Brasil, dentro das características arroladas. A partir dessa exposição, esperamos justificar o porquê da denominação desse tipo de histórias serem tratadas como história infantil moderna (ou seja, produzida a partir da década de 1980). Ressaltamos ainda que, muitas das histórias selecionadas, não possuem data de publicação e/ou autor explícito(s). No entanto, com o advento da aceleração da produção brasileira a partir de meados da década de 1970, acreditamos que essas obras sem data de publicação só possam ter sido publicadas a partir desse período que determinamos. Além disso, essas obras com as características apontadas, são obras produzidas por pequenas editoras (gráficas), o que percebemos pelas condições de produção das mesmas. Esse fato é característico do mercado editorial recente, precisamente a partir dos anos de 1990. Assim, concluímos que as obras sem data de publicação e/ou sem autoria explícita se enquadram na proposta do recorte temporal que propusemos para esta pesquisa. Dadas essas características dentre outras que ainda apresentaremos, a presente pesquisa se **justifica**, pois a mesma pode possibilitar que se

perceba que conseqüência o uso dessa categoria textual pode ter na formação do leitor em potencial desse texto.

Outro fator caraterístico das histórias que formam o *corpus* desta pesquisa diz respeito ao fato de essas histórias serem textos curtos, pois acreditamos que elas, quando trazem textos mais curtos, geralmente com letras grandes, maiores do que o normal em publicações, destinam-se a leitores em início de alfabetização, visto que facilitam a interação literatura infantil/leitor. Até porque, esse leitor costuma ter dificuldade em se concentrar na leitura de textos mais extensos. Quanto maior o texto, mais ele poderá provocar a dispersão do pequeno leitor, que prefere, sente-se mais atraído por pequenas histórias. E aqui, preferimos chamar de pequeno leitor (leitor iniciante) aquele em processo inicial de alfabetização - 6/7 anos.

Também apresentamos como característica das histórias do *corpus* desta pesquisa, a forma de constituição do tipo textual, que deve predominar: a narração. A criança, desde pequena, está constantemente exposta à narração. Muitas têm o primeiro contato com a narrativa através de casos verídicos do cotidiano de que fazem parte ou mesmo os "causos", histórias inventadas por um membro da família ou de pessoas próximas. Diante disso, a criança passa em seu contato inicial com o livro, a se identificar com aquela linguagem, visto que passa a reconhecer aquela forma de contar algo, graças a sua experiência de vida. Sabemos que, raramente, encontramos um texto que se utilize de um único tipo textual. O que percebemos, com freqüência, são tipos que se conjugam para formar um texto como um todo. No entanto, percebemos também, que sempre há a predominância desse ou daquele tipo. Assim, nessa perspectiva, é que pretendemos evidenciar nas histórias escolhidas para o *corpus*, histórias que trazem na sua constituição textual, a predominância da narração.

Como foi dito, o *corpus* da pesquisa será constituído de 50 (cinqüenta) histórias [6] com as características apresentadas. Esperamos que essa escolha quantitativa possa significar uma amostra importante, que dê suporte aos dados e resultados obtidos, como sendo característicos do tipo de histórias escolhidas. Destacamos que buscamos coletar histórias infantis de editoras e autores variados, no intuito de propormos uma amostra diversificada para a análise que realizamos. Nessa escolha de autores, buscamos constituir o *corpus* a partir de nomes consagrados da literatura infantil brasileira junto a outros não tão conhecidos, não consagrados, mas que circulam em grande quantidade em nossa sociedade.

---

[6] Conforme nota-se pelo exposto, o *corpus* desta pesquisa é constituído por obras clássicas e por obras de autores pouco conhecidos ou mesmo anônimas. A referência completa do *corpus* poderá ser consultada ao final desta dissertação.

Ressaltamos, ainda, que não temos a pretensão de discutir nesta pesquisa a questão qualitativa da obra destinada ao público infantil, questão de dimensão ampla, que envolve questões polêmicas e importantes. No entanto, acreditamos que tal abordagem não tenha um caráter significativo levando-se em conta o escopo da pesquisa em questão.

Quanto à **metodologia**, a presente pesquisa faz uso de material bibliográfico de obras teórico-críticas da Lingüística, principalmente da Lingüística Textual e da Teoria Literária, principalmente da Literatura Infantil, apoiando-se em pesquisas quantitativas e qualitativas.

O estudo em questão se estrutura em quatro momentos distintos, no entanto, inter-relacionados.

Num primeiro momento, fazemos uma explanação de como se dará a organização da pesquisa, passando pela justificativa, objetivos (geral e específicos), perguntas de pesquisa, hipótese, metodologia de trabalho, bem como conceituações básicas acerca do proposto neste estudo, que se fazem pertinentes.

Após essa explanação inicial, fazemos uma abordagem, de cunho teórico, acerca de quatro questões básicas nesta pesquisa: literatura infantil, coesão referencial, progressão temática e referenciação. Essa abordagem se dará em separado, no entanto, ao término, se propõe uma inter-relação dessas quatro questões.

Num terceiro momento, realizamos a análise das histórias infantis, que compõem o *corpus* da pesquisa. Realizamos uma análise quantitativa, observando o número de ocorrências e freqüência dos elementos da coesão referencial e tipos de progressão temática. Entendemos por ocorrência o aparecimento de determinado fenômeno que estamos analisando, em certo(s) texto(s). Quanto à questão da freqüência, propomos entendê-la como sendo o percentual com que determinado fenômeno ocorreu, seja em determinado texto ou em um conjunto de textos. Para tanto, os dados obtidos estão organizados em tabelas e gráficos, nos quais poderão ser observados registros como:

a) distribuição dos tipos de mecanismos de coesão referencial (substituição e reiteração);

a[1]) distribuição dos recursos da coesão referencial por substituição (pró-forma pronominal, pró-forma verbal, pró-forma adverbial, pró-forma quantitativa e elipse);

a[2]) distribuição dos recursos da coesão referencial por reiteração (expressão nominal definida, nominalização, expressão sinônima ou quase sinônima,

nome genérico, hiperônimo ou indicador de classe, repetição do item lexical e forma referencial que categoriza);

b) distribuição dos tipos de progressão temática (progressão temática linear, progressão temática com um tema constante, progressão temática com tema derivado, progressão temática por desenvolvimento de um rema subdividido e progressão com salto temático);

c) e outros mais específicos, para explicar determinados fenômenos ou caracterizações particulares.

De posse desses dados, passamos à interpretação dos mesmos, procedendo a uma análise qualitativa, visando a estabelecer algumas conclusões sobre o funcionamento textual da categoria de texto em questão. Nesse momento, ao recorrermos ao levantamento feito sobre a coesão, buscamos interpretá-lo à luz dos aportes teóricos da coesão referencial, da progressão temática e da referenciação.

Por fim, no quarto e último momento, fazemos a exposição das considerações finais, momento esse que caminha para uma reflexão sobre a relevância do trabalho desenvolvido, verificando se os objetivos foram alcançados, passando pela confirmação ou não da hipótese inicial.

Ao propormos a pesquisa em questão, esperamos trazer mais uma contribuição, ainda que modesta, aos avanços da Lingüística Textual, uma vez que a proposta de trabalho se apoia nos estudos já realizados nesse campo lingüístico. A presente pesquisa não visa, como produto final, ao esgotamento da questão proposta, mas sim desenhar uma análise, a partir da qual possamos abrir caminhos para outras.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa em questão se apoiará em dois pilares teóricos básicos, sendo que um deles se subdivide em três. O primeiro diz respeito à literatura infantil, tendo em vista o *corpus* da pesquisa. O segundo diz respeito aos elementos da coesão que poderão caracterizar e auxiliar no funcionamento textual das histórias infantis do tipo escolhido. Esse item se constituirá de três partes: coesão referencial, progressão temática e referenciação. Principiemos, portanto, falando de questões relativas ao universo da Literatura Infantil.

1.1 Literatura Infantil

Ao se pensar em textos literários destinados a um público-infantil, a princípio, pensamos por vezes que se trate de algo sem importância, visto que se destina à criança. Tal pensamento ainda se faz perceptível em nossa sociedade e cultura, com certa freqüência. Mas o fato é que, para um melhor entendimento desse tipo de literatura, devemos levar em conta uma série de fatores, sejam históricos, culturais, estéticos e composicionais que farão com que percebamos que se trata de um objeto artístico, como é a literatura destinada a um público adulto (se assim o podemos chamar, uma vez que se pode perguntar: o que é uma literatura adulta?!). Ao falarmos em literatura infantil não procuraremos discutir o que vem a ser esse "universo literário infantil", o que lhe é característico de uma forma geral. Ao tomarmos essa nomeação para definirmos textos que se constituem objetos desta pesquisa, o fazemos levando-se em conta o objetivo de produção de tal literatura, a partir das condições de produção mercadológica. O termo literatura infantil será entendido aqui como denominação daquele tipo de literatura produzido visando a um público infantil - a criança. Não temos a pretensão de nos estendermos nessa questão (que dentro da crítica cultural e literária já é bastante abrangente), até porque temos a consciência de que essa discussão não se faz necessária nesta pesquisa. Convém salientarmos, no entanto, que esse tipo de literatura, com esse rótulo, consegue circular em nossa sociedade e cultura de forma que a mesma não se restrinja somente ao público infantil, acabando, por vezes, por ser usufruída por leitores de faixa etária variada, ainda que o mercado a direcione à criança, como público-alvo pretendido.

Cabe, aqui, determinarmos claramente que a concepção de criança será entendida como sendo atualmente um ser-em-formação, "um ser educável: o ser humano é (ou deve ser) um aprendiz de cultura, enquanto dura o seu ciclo vital." (COELHO, 2000, 17). Essa concepção vai contra a idéia tradicional que via a criança como um adulto em miniatura.

Dessa forma, depois de deixarmos claro essa posição e levarmos em conta que o seu público-alvo é um ser em formação e que essa literatura requer que se pense em detalhes ao ser elaborada, detalhes esses que a diferencie dos demais textos literários, acreditamos oportuno levantar alguns aspectos que farão com que se reflita sobre a condição da literatura infantil atualmente, bem como sua trajetória. Assim, apresentamos inicialmente um quadro histórico do surgimento da literatura infantil conhecida como tal, passando por uma visão panorâmica do seu início e evolução nas letras brasileiras. A seguir, propomos algumas considerações sobre a literatura infantil e suas relações com o social. Mostraremos, em seguida, os gêneros textuais que vão apontar uma diversidade das formas de textos literários infantis, abordando também a questão do suporte textual, que é elemento importante para se entender o livro destinado ao pequeno leitor. Por conseguinte, abordaremos aspectos ligados à tipologia textual, em particular ao tipo narrativo, que acreditamos ser traço marcante das histórias do tipo escolhido para esta pesquisa. Por último, faremos uma explanação sobre a questão da ilustração dos livros infantis, que revela um significado tão importante quanto o da linguagem verbal.

1.1.1 Literatura Infantil: era uma vez o princípio...

No século XVIII, a Europa assiste a grandes transformações na área econômica, social e política, que vão afetar decisivamente o modo de vida das pessoas. A burguesia se solidifica em decorrência das novas frentes de trabalho surgidas. As cidades ganham importância, superando em valor o campo, graças à expansão industrial e do comércio. Como forma de legitimar essa nova sociedade, principalmente da nova classe social emergente - a burguesia - foi que surgiram importantes instituições, que confirmaram a mudança social que se processava. Das instituições sociais surgidas, citamos a infância, a literatura infantil e a escola.

O surgimento da literatura infantil se dá graças ao surgimento da infância enquanto instituição. Antes desse período, para a sociedade, não existia o que chamamos criança. Na verdade, a criança era entendida como um homem em miniatura - um

homenzinho. Assim, não havia a preocupação de "coisas" que se referissem à criança, visto que essa se utilizava dos objetos dos adultos, já que assim era considerada.

A literatura infantil tem suas origens, ao fazermos um percurso histórico, destinada ao público adulto e, somente com o tempo, fruto de um processo, é que ela se transformou em literatura para os pequenos. Consciente dessa postura, propomos refletir sobre tal transformação, no intuito de descobrir o que havia de originalidade que provocou essa mudança de receptor, nesse processo de transformação operado, principalmente porque somente algumas categorias de textos caíram no gosto infantil e outras não. Observamos que os textos que foram apreciados tanto pelo público adulto quanto pelo infantil possuíam duas características básicas: popularidade e exemplaridade. Os clássicos da literatura infantil gozavam, quando do seu surgimento, de enorme popularidade. Alguns textos tornaram-se populares somente depois de adaptados, e hoje são tidos como referência na área de literatura infantil. Assim, antes de serem denominados literatura infantil, eram conhecidos como literatura popular. Essas mesmas histórias populares trazem também consigo uma carga evidente de valores ou padrões que deveriam ser incorporados, respeitados pela comunidade, ou mesmo tomados como exemplos pelo leitor, passando a fazer uso desses exemplos em seu comportamento. Diante de todo o exposto até então sobre o surgimento da literatura infantil, poderíamos ainda indagar: "Que identidade existe entre o popular e o infantil, que justifique a transformação acontecida?". Para Coelho,

> no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o conhecimento da realidade se dá através do *sensível*, do *emotivo*, da *intuição*... e não através do racional ou da inteligência intelectiva, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambas predomina o *pensamento mágico*, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades. (COELHO, 2000, 41).

Compreendemos, portanto, porque essa literatura foi usada, desde as suas origens, como instrumento de transmissão de valores. Ao observarmos aspectos comuns entre a mente adulta popular (rudimentar) e a infantil (imatura), ficou fácil utilizar-se da linguagem literária para efetuar a transmissão dos padrões de pensamento e mesmo de conduta às comunidades diversas. Levando-se em conta que valores e padrões como, por exemplo: natureza social, ética, política, artística, econômica, religiosa, etc., sendo elementos abstratos, tornar-se-iam difíceis de serem absorvidos, ou seja, compreendidos e assimilados por pessoas (populares e crianças) que viviam próximas da natureza sensorial, do concreto e, assim, com tendência a conhecerem coisas somente por meio de emoções e de experiências concretas.

1.1.2 Literatura Infantil: o caso do Brasil

Devido à falta de livros destinados às crianças, percebemos nos séculos XVIII e XIX várias obras que, apesar de visarem a um público adulto, passam a sofrer adaptações no intuito de atender à clientela infanto-juvenil. Tal prática se difunde na Europa e no continente americano, concomitantemente à divulgação de obras de Charles Perrault, Hans Christian Andersen, irmãos Grimm, La Fontaine e outros.

No Brasil, já a partir do século XVIII, notamos uma proliferação de traduções de obras clássicas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, também fizeram sucesso entre um público de idade diversificada. Podemos citar, como exemplos, "Aventuras de Robinson Crusoé" (de Daniel Defoe, 1719), "Vinte Mil Léguas Submarinas" (de Júlio Verne, 1870), "Os Três Mosqueteiros" (de Alexandre Dumas, 1844), "A Volta ao Mundo em Oitenta Dias" (de Júlio Verne, 1873), dentre outros. Quanto às traduções de obras originariamente escritas para crianças, nessa mesma época, encontram-se no Brasil textos como "Os Novos Contos de Fada" (da Condessa de Ségur, 1856), "Alice no País das Maravilhas" (de Lewis Carroll, 1862), "Aventuras de Pinóquio" (de Carlo Collodi, 1881) e "Coração" (de Edmundo De Amicis, 1886), dentre outros. É interessante observarmos que essa literatura que adentrou o território brasileiro já com o rótulo de literatura escrita para os pequenos leitores o fez de forma diferente daquelas do primeiro grupo - obras originariamente destinadas ao público adulto (obras adaptadas). Percebemos que essa literatura adaptada passou a ser referência em muitos trabalhos de historiografia literária, quando se propõe estudar a literatura brasileira, traçando um paralelo com a européia. É o caso, por exemplo, de Alexandre Dumas, autor de "Os Três Mosqueteiros". Já no que se refere ao grupo de obras traduzidas (originariamente destinadas às crianças) notamos que, desde seu surgimento na sociedade e cultura brasileiras, circularam apenas junto a esse público originário. Esse grupo passou despercebido pela historiografia literária brasileira. Esse tipo de literatura, até hoje, só faz parte dos registros históricos literários da chamada literatura infantil no Brasil. Ou seja, o surgimento desses dois grupos de literatura para os pequenos - a adaptada e a traduzida - perfizeram o mesmo caminho tanto aqui no Brasil, como na Europa.

Apesar desse mote para introdução da literatura infantil no Brasil, somente no século XX é que percebemos a produção de literatura infantil de forma mais efetiva e freqüentemente atrelada a fins didáticos. Na década de 1920, é que a literatura infantil brasileira começou a dar mostras de uma literatura que fizesse frente a uma literatura infantil compromissada com a brasilidade da linguagem acessível à criança e com postura lúdica. Tal

mudança se deve às publicações das obras infantis de Monteiro Lobato, a partir de "A Menina do Narizinho Arrebitado", em 1921. Remetendo à historiografia literária infantil brasileira, percebemos que a partir de Monteiro Lobato a literatura infantil passa a ser vista de uma forma diferente, pois marca a fase literária da produção brasileira destinada a crianças, a jovens, dando um salto em termos de qualidade frente ao que se tinha produzido até então.

A partir da década de 1970, assistimos ao *boom* da literatura infantil, com uma expansão de autores e obras infantis publicados. Percebemos o surgimento de novos autores que caminham na esteira de Lobato. Esse surgimento se deve ao crescimento do público leitor infanto-juvenil, fruto do trabalho realizado por escritores e editoras, fato inegável que contribuiu para a mudança cultural do pequeno leitor. Ressalvamos também que esse crescimento se deve à

> lei de reforma de ensino que obriga a adoção de livros de autor brasileiro nas escolas de 1º grau (...). Esse fato que, por um lado, põe em risco a leitura como fonte de prazer e de fruição, quando a escolha do professor recai sobre textos que não conseguem prender a atenção da criança, por outro lado, tem propiciado um clima favorável ao aparecimento de autores que voltando às raízes lobateanas, vêm produzindo obras que, sem perder de vista o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e a poética, tematizam os atuais problemas brasileiros levando o pequeno leitor à reflexão e à crítica. (SANDRONI, 1998, 17-8).

Na década de 1980, campanhas pela leitura, fortalecimento do INL (Instituto Nacional do Livro) - órgão governamental, co-editor de livros em parcerias com editoras - propiciam a publicação de novos talentos em uma quantidade significativa. Como bem assinala Bordini, "com o aumento do mercado e a demanda incipiente de idéias, o número de escritores aumentou, assim como as estratégias de apelo ao público. Trata-se de conquistar leitores em todas as faixas etárias, desde a criança até o operário." (BORDINI, 1998, 36).

A FAE (Fundação de Amparo ao Estudante), órgão ligado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), com o intuito de baratear a produção de obras literárias e/ou favorecer a chegada de livros às escolas e às bibliotecas escolares, procedeu à compra de livros junto aos editores. Assim,

> esses programas tornaram o governo o principal cliente da indústria editorial, em especial nos anos 80, em que a rede escolar foi fartamente abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, mas de literatura infanto-juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área. Novos autores surgiram, gêneros proliferaram, e alguns até se aperfeiçoam. (BORDINI, 1998, 39).

Vale ressaltarmos, no entanto, que, apesar dessa aceleração na produção de obras infantis, não discutimos aqui a questão qualitativa do que foi produzido, mas sim o montante significativo e variado de obras infantis. Assim, percebemos que a década de 1980 atesta dois fatos importantes para as letras infantis: 1º) confirma o talento de escritores como Ziraldo, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Maria Heloísa Penteado, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Marina Colasanti, dentre tantos outros; 2º) consolida o surgimento de vários e bons escritores, como Márcia Kupstas, Ricardo Azevedo, Ciça Fittipaldi, Terezinha Alvarenga, entre muitos que até os dias atuais atestam o seu valor no contexto literário infantil brasileiro, quiçá mundial. Além disso, "é nos anos 80 que a literatura infantil e juvenil é tida como produção cultural em processo de consolidação. Nota-se então um bom grupo de autores dedicados a escrever somente textos da literatura infantil e juvenil". (BRANDÃO, 1998, 53).

Quanto à década de 1990, o superaquecimento na produção literária infantil brasileira se manteve, consolidando o mercado editorial de obras para crianças no Brasil. Essa nova ordem cultural foi decisiva para que o país adentrasse o século XXI com o patamar ainda mais elevado, no tocante à produção de literatura infantil, sendo reconhecida nacional e mundialmente. Um programa de fortalecimento e popularização da literatura infantil no Brasil aconteceu no triênio 2001-2003, por iniciativa do governo federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), decorrente da criação do Programa Biblioteca da Escola, intitulado Literatura em Minha Casa. Graças a esse programa foram distribuídos kits contendo 5 (cinco) livros de literatura infantil, contemplando gêneros variados, para os alunos de 4ª série, das escolas públicas do Brasil. A iniciativa proporcionou o contato da criança com autores, gêneros e editoras variados. Os autores que constavam das coleções do programa iam de Cecília Meireles, Graciliano Ramos, Ariano Suassuna, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, José J. Veiga, Cora Coralina, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Afonso Arinos, João Cabral de Melo Neto, Castro Alves, Mário Quintana, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Gonçalves Dias, Olavo Bilac, Álvares de Azevedo, Lima Barreto, Luís da Câmara Cascudo, Monteiro Lobato, Ferreira Gullar, Millôr Fernandes, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Raquel de Queiroz, Jorge Amado, até autores contemporâneos consagrados, como Ziraldo, Ana Maria Machado, Maria Clara Machado, Roseana Murray, Luciana Sandroni, Elias José, Walcyr Carrasco, Léo Cunha, Edy Lima, Arnaldo Antunes, Ciça Fittipaldi, Sérgio Capparelli, Fernanda Lopes de Almeida, Pedro Bandeira, Manoel de Barros, João Ubaldo Ribeiro, Chico Buarque de Hollanda, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Eva Furnari, Ângela Lago, Bartolomeu Campos de Queirós, Moacir Scliar,

Fernando Sabino, Luiz Vilela, Lygia Fagundes Telles, Wander Pirolli, Dráuzio Varella, Luís Fernando Veríssimo, Marina Colasanti, Ricardo Azevedo, Lygia Bojunga Nunes, Patativa do Assaré, Thiago de Melo, dentre tantos outros, além de traduções e/ou adaptações de autores clássicos da literatura mundial, como Oscar Wilde, Victor Hugo, Mark Twain, Robert Louis Stevenson, Antoine Galland, Lyman Frank Baum, irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, Carlo Collodi, Lewis Carroll, Alexandre Dumas, Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Rudolph Erich Rospe, Antoine de Saint-Exupéry, Esopo, Plutarco, Apuleio, Ovídio, Charles Dickens, Ernest Hemingway e outros mais. A diversidade de gêneros como contos, poemas, novelas, peças teatrais, cordéis, lendas, mitos, dentre outros, também foi uma característica significativa do programa em questão. Não há dúvida da importância dessa iniciativa governamental para o público-alvo da literatura infantil nesse princípio de século XXI, apesar de falhas relevantes ocorridas, como a qualidade de ilustração de obras doadas aos estudantes, como também a distribuição, que nem sempre atendia à demanda das escolas. Isso sem contar com o próprio envolvimento da escola para se fazer um trabalho pedagógico que relevasse condições para a formação do leitor a partir dessa iniciativa. Como essas questões não são centrais para esta pesquisa, acreditamos que, a título de informação, destacamos esse projeto como importante na produção e circulação da literatura infantil no Brasil, recentemente, confirmando ainda mais, em escala gradativa no percurso histórico, a proliferação de obras destinadas ao pequeno leitor.

1.1.3 A literatura infantil e sua relação social

A atual literatura infantil, além de ser constituída por grandes escritores e ilustradores, faz uso da utilização de técnicas e de criatividade que contribuem para a sua constituição como objeto artístico, com uma linguagem diferenciada dos demais textos literários, fruto da fusão verbal e visual[7], que a transformam em um objeto sedutor para os pequenos leitores (e por que não para os grandes também?!), mesmo se levarmos em consideração a evidência de um mundo cheio de atrativos eletrônicos e televisivos que seduzem os pequenos aprendizes.

[7] Doravante, ao utilizarmos o termo **visual (não-verbal)** relacionado ao texto literário infantil, estaremos fazendo referência aos elementos constituintes desse texto que exploram aspectos imagéticos, como a ilustração, a diagramação, o jogo de cores, traçados, etc. Quanto ao termo **verbal**, o mesmo será entendido neste trabalho como sendo os elementos que constituem a parte lingüística das histórias infantis, apoiando-se na combinação do jogo das palavras.

Nesse novo panorama da literatura infantil, devemos destacar o alto nível estético desse objeto artístico que envolve não só a *qualidade formal* (design, pintura, projeto gráfico, traços, jogo de cores, etc.), mas também a combinação das palavras na constituição da coerência textual (tema, núcleo temático, problemática, mensagem principal, intencionalidade, etc.) e mesmo os *recursos formais* escolhidos pelo(s) autor(es) (escritor, ilustrador, designer, etc.). Enfim, percebemos uma preocupação ampla quanto ao destino da elaboração dessa atual literatura infantil que congrega recursos variados visando a atender às expectativas do leitor em potencial desse texto. É evidente que, apesar de tudo, há obras que ignoram todo esse processo cuidadoso que envolve a literatura infantil, imprimindo em nossa sociedade obras com qualidade duvidosa. Mas essa questão é ampla, problemática, carece de um enfoque mais aprofundado e, portanto, limitar-no-emos apenas a essa abordagem, visto que essa discussão não é o foco determinante desta pesquisa.

Outro aspecto importante da literatura infantil para nossa reflexão quanto ao seu aspecto social, diz respeito à sua capacidade de colaboração na formação de mentes do pequeno leitor, seja no quesito de maturidade intelectual ou emocional, seja na questão da formação do leitor propriamente dito, seja na questão do próprio prazer estético-lúdico. Ao traçarmos um panorama histórico buscando encontrar subsídios que colaboram nessa questão, apoiamo-nos em Coelho ao apontar que

> desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 2000, 29).

No que diz respeito à literatura infantil, sua essência é a mesma do que foi exposto sobre a literatura "destinada aos adultos". Nesse aspecto abordado, o que difere uma da outra é o receptor da infantil: a criança.

A literatura infantil sempre foi ligada, desde suas origens, ao fator diversão. Nessa perspectiva, é claro, para atender a essa expectativa, a literatura deveria ser adequada no que diz respeito à organização temática e textual, visando a obter a compreensão e o interesse do seu destinatário. Como no século XVIII a criança era vista como um homenzinho - um "adulto em miniatura" - os primeiros textos que lhe eram destinados eram frutos de adaptação de obras que visavam a um público de adultos, o que fazia com que o produto final dedicado ao público infantil trouxesse como características o expurgo das dificuldades de

linguagem, as digressões ou reflexões que não seriam alcançadas pela criança, assim como foram também retiradas as situações ou os conflitos não exemplares, realçando as ações e as peripécias de caráter aventuresco ou exemplar. Dessa forma, a obra literária era reduzida em aspectos que lhe davam a riqueza artística de uma obra. No entanto, atingia seu objetivo: envolver o pequeno leitor/ouvinte, seja no campo do real ou do maravilhoso.

Um caminho que reconduzisse a literatura para um momento de redescoberta se deu somente no século XX, graças aos estudos da psicologia experimental que,

> revelando a inteligência como o elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes *estágios de seu desenvolvimento* (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Revelou, ainda, que cada estágio corresponde a uma certa fase de idade. A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de "criança" muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários. (COELHO, 2000, 30).

Percebemos, pelo exposto, que a importância da literatura infantil como elemento de formação de mentes, sejam infantis ou juvenis, é algo recente, algo que a sociedade ainda vem assimilando. A prova disso é o próprio rumo que a literatura infantil tomou desde o século XVIII até esse início do XXI. Passou-se a considerar esse tipo de literatura como um meio importante para auxiliar a criança, no que tange a seu amadurecimento em suas várias etapas, ou seja, desde a infância até a idade adulta.

1.1.4 Literatura Infantil: uma questão de gênero(s)

É comum percebemos atualmente, mesmo entre profissionais que têm contato com obras literárias infantis constantemente, que há uma desconsideração quanto à variedade tipológica, de categorias que esse universo literário abarca. Verificamos que a atual literatura infantil é caracterizada por uma diversidade não somente temática, mas também de estruturas composicionais para materializar determinadas histórias e/ou sentimentos. Assim como a literatura para o público adulto, na infantil, encontramos uma variedade de gêneros textuais significativos. Por gênero de texto entendemos, a partir da concepção travagliana, como sendo algo "que se caracteriza por exercer uma função sócio-comunicativa específica". (TRAVAGLIA, 2001, 3 e 2003, 5). Azevedo (2004a, 3) afirma que "livros de literatura

infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética". Da forma como se expôs, devemos entender que cada livro de literatura infantil se enquadra em um gênero determinado, diante do fato de exercer uma função social, já explicitado anteriormente. Atestando o caráter de gênero dos textos variados do universo que compõem a literatura infantil, percebemos ainda que,

> apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra - e, freqüentemente, até supera - essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, 20).

Assim, posto o caráter de gênero dos textos que circulam no universo chamado de literatura infantil, convém evidenciar que esses gêneros não foram criados com a única intenção de atender ao público infantil. Na verdade, o alvo primário dos gêneros verificados na literatura são gêneros há muito utilizados pelo público adulto. Como exemplo, citamos o conto (comum na maioria das narrativas infantis), peça teatral, poemas variados, romance, novela, lenda, fábula, mito, dentre tantos outros. O que podemos concluir é que gêneros existentes que já circulavam socialmente, utilizados por adultos (e mesmo por crianças), foram adaptados tendo-se em vista o público infantil que emergiu, a partir do século XVIII, com a ascensão da burguesia. Mesmo se questionarmos sobre os contos de fadas, esses, quando do seu surgimento, apareceram no seio do povo e para o povo. Só depois de sua circulação percebeu-se que os mesmos agradavam às crianças, e acabou por se tornar um gênero de texto destinado ao pequeno leitor. Nesse caso, as transformações sócio-histórico-culturais foram determinantes para essa mudança de recepção.

Atualmente, podemos ressaltar a percepção de textos literários que poderão ser classificados como pertencentes a diferentes gêneros, mas lembrando, contudo que, neste trabalho, não temos por objetivo abordar a questão dos gêneros. Apesar disso, a seguir lembramos alguns gêneros freqüentes na literatura infantil:

1) **Conto de fada**: tem origem celta. Possui problemática existencial e gira em torno da realização interior do amor, que se concretiza com o auxílio de uma fada que tem o poder de realizar sonhos ou ideais inerentes à condição humana. Nesse tipo de história,

percebemos que "o desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real." (AGUIAR, 1986, 28). Assim, essa narrativa apresenta uma natureza espiritual/ética/existencial. Exemplos: "A Gata Borralheira", "O Rei Sapo", etc. Esse gênero foi muito cultivado por Charles Perrault, irmãos Wilhelm e Jacob Grimm e Hans Christian Andersen.

2) **Conto maravilhoso**: tem origem em narrativas orientais, que foram difundidas pelos árabes. Apresenta uma problemática social em que percebemos a busca da realização da personagem pela fortuna material. Nesse tipo de narrativa, personagens possuem poderes sobrenaturais, contrariam a lei da gravidade ao se deslocarem com facilidade, metamorfoseiam-se continuamente, sofrem profecias que se cumprem, recebem milagres como benefícios, presenciam fenômenos que desafiam as leis da lógica, dentre outros aspectos. Exemplos: "O Gato de Botas", "Os Músicos de Brêmen", etc. Os autores supracitados que cultivaram os contos de fada também foram ícones no cultivo desse tipo de narrativa.

3) **Fábula**: uma das formas de narrativa mais antiga, confunde-se com a Mitologia. Sua origem remonta, provavelmente ao século XVIII a. C. Trata-se de uma forma de narração originariamente em versos (apesar de que, hoje em dia, é mais comum vermos mais freqüentemente adaptações ou produções em prosa), com forte aproximação do conto popular, da lenda e do folclore. Na verdade, a fábula "é uma pequena história, muito simples, na qual os personagens são animais, e cujo arremate, invariavelmente, tem intenções moralizantes". (LACERDA, 1968, 7). Contudo, observamos atualmente a presença de fábulas que trazem como personagens seres humanos ou inanimados, confundindo-se com o apólogo. Nesse caso, citamos a coleção "Novas Fábulas"[8], de Sandra Diniz Costa, que contém histórias que têm sido chamadas de fábulas, e que traz casos que confirmam o exposto, assim como outros autores da atualidade. Entre os autores de fábula mais conhecidos temos: Fedro, Esopo e La Fontaine. No Brasil, destacam-se Monteiro Lobato, Alaíde Lisboa de Oliveira e Millôr Fernandes, ainda que esses três autores tenham feito muitas releituras de fábulas clássicas. Exemplos: "A Cigarra e a Formiga", de La Fontaine; "O Lobo e o Cordeiro", de La Fontaine, "A Raposa e o Galo",

[8] COSTA, Sandra Diniz. **Novas fábulas.** 10 v. + 1 CD áudio / interativo. Ilustrações e diagramação: Estúdio Criação. Uberlândia: Claranto Editora, s/d. (Coleção Novas Fábulas).

de Esopo, “A Perdiz e a Raposa”, de Fedro, “Lilito, um Amor de Caracol”, de Sandra Diniz Costa, etc. Em nossa cultura, temos também as fábulas indígenas, compiladas e publicadas. Citamos como exemplo a obra “Morandubetá”, de Heitor Luiz Murat, que trata de histórias que

> foram recolhidas junto a índios no interior de Goiás e junto a amigos em Brasília que as ouviram de outros índios. Alguns dos índios não eram de lá, estavam apenas de passagem. Seu conteúdo serve tanto para “histórias-de-fazer-dormir-crianças” quanto para adultos. (MURAT, 1998, 5).

4) **Apólogo**: narrativa que se confunde com a fábula quanto a sua origem. Trata-se de uma narrativa breve, de uma situação cujos personagens são seres inanimados (objetos, elementos da natureza, etc.), apresentando uma situação exemplar para os leitores. La Fontaine foi um dos grandes autores de apólogos. Exemplos: “O Sol e o Vento”, “O Carvalho e a Cana”, etc.

5) **Mito**: narrativa que tem sua origem em época não identificada, frente à sua antigüidade. Trata-se de uma história que fala de deuses, poderes sobrenaturais, que tem a preocupação de abordar um fato inaugural: o surgimento de uma determinada coisa ou ser, sua explicação. Exemplos: os mitos greco-romanos, mitos indígenas, mitos africanos, etc. Citamos também, como exemplo, a Série Morená[9] que traz mitos dos índios bororó, com títulos como “A Lenda do Guaraná”, “O Menino e a Flauta”, “Bucurau Dorme no Chão”, “A Linguagem dos Pássaros”, “Tainá, Estrela Amante”, “Subida pro Céu”, “Naro, o Gambá” e “Macunaíma”.

6) **Lenda**: narrativa antiga, em prosa ou verso, geralmente breve. Relata um fato em que o maravilhoso suplanta o histórico, o verdadeiro. Tradicionalmente, é transmitida via relato oral. Pode também se relacionar à localização geográfica para sua proliferação e surgimento. Exemplos: lendas amazônicas, lendas gaúchas, lendas indígenas, lendas africanas, dentre tantas. Como títulos, citamos: “Mula-sem-Cabeça”, “Curupira”, “A Lenda da Gralha Azul”, “A Lenda da Vitória Régia”, etc.

7) **Narrativa Poética**: é uma narrativa que aborda temas variados e que se apresenta em forma de versos. Muito cultivada na atualidade que, pelo fato de trazer atrelados uma

[9] FITTIPALDI, Ciça. **Mitos indígenas.** 8 v. São Paulo: Melhoramentos, 1986. (Série Morená).

história e um jogo de rimas, acaba por prender a atenção do leitor e facilita a memorização. Exemplos: "O Sonho Virado", de Lilian Zilger; "O Pato e o Sapo", de Sônia Junqueira; "Pé de Poesia", de Wilson Pereira, etc.

8) **Poema Lúdico**: poema com rimas ou versos brancos, que aborda assuntos corriqueiros, sentimentos e/ou impressões do eu-poético, cujo objetivo principal é explorar a sonoridade das palavras, e/ou jogo metafórico, e/ou o aspecto visual. Como exemplos de obras, temos: "É Isto Ali", de José Paulo Paes; "Ou Isto ou Aquilo", de Cecília Meireles; "A Arca de Noé", de Vinícius de Moraes; "Boi da Cara Preta", de Sérgio Caparelli; "Canção da Menina Descalça", de Iêda Dias; "Pé de Pilão", de Mário Quintana; "A Senha do Mundo", de Carlos Drummond de Andrade; "Berimbau e Outros Poemas", de Manuel Bandeira, "Classificados Poéticos", de Roseana Murray, etc. Dentro dessa categoria de poemas, poderíamos também apontar subtipos de gêneros, que na concepção travagliana, chamamos de ***espécie***. De acordo com a teoria dos tipelementos, a espécie de texto "se define e se caracteriza por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo". (TRAVAGLIA, 2003, 9). Assim, teríamos, a título de exemplo, o haicai, que apesar de sua origem oriental, é muito cultivado na literatura infantil brasileira, como no caso das obras "Francisco", de Iêda Dias; "Três Gotas de Poesia", de Angela Leite de Souza; "Hai-Kai Balão", de Maria da Graça Rios, etc.

9) **História Infantil Moderna**: trata-se de uma pequena narrativa (poderíamos dizer mesmo que se trata de um pequeno conto) que aborda temas gerais que chamam a atenção do pequeno leitor, como crianças, animais, amizade, liberdade, responsabilidade, auto-descoberta, brincadeira, etc. e explora o jogo visual da narrativa (ilustrações, diagramação, jogo de cores, etc.). Exemplos: "Girassóis", de Caio Fernando Abreu, "O Caracol Viajante", de Sônia Junqueira; "Que raio de história", de Sylvia Orthof, etc. Geralmente desenvolvem um tema já proposto no título.

10) **História Muda / História de Imagem (Imagética) / Texto-Imagem**: "história" baseada numa seqüência imagética, sem exploração da linguagem verbal. Nessa categoria de "história", o jogo de cores, diagramação, título da obra e técnicas de impressão contribuem significativamente para a produção de sentidos. O Brasil tem uma tradição de escritores que cultivam esse tipo de trabalho, como: "Tuiã", de Demóstenes Vargas; "Cena de Rua"

e “Outra Vez”, de Angela Lago; “O Último Broto”, de Rogério Borges; “Do Outro Lago da Janela”, de Ricardo Azevedo; “Amor de Ganso” e “História de Amor”, de Regina Coeli Rennó; “Ritinha Bonitinha”, “Caça-Fumaça” e “Por um Fio”, de Eva Furnari, dentre tantos outros.

11) **História de Encantamento:** narrativa com estrutura que mistura traços da lenda, do mito, dos “causos” populares (marcas da oralidade) que perpassam o imaginário popular, sendo, portanto, parte da tradição folclórica de um povo. As histórias de encantamento são histórias

> que contam sobre o enfrentamento das pessoas com o mundo, a significação da riqueza e da pobreza. As pragas e as desolações de todo tipo (externas) e as destruições acachapantes (internas). Vivem o conflito. Afinal, são a voz do povo e por ela se escutam os reclamos das injustiças, os mistérios do que não se entende, as assombrações assustadoras daqueles e daquilo que não foi encarado a tempo. E tudo o que é essencial para se compreender o mundo... (ABRAMOVICH, 1990, 45).

Como exemplo, temos a “Coleção Histórias de Encantamento”, escrita por Ciça Fittipaldi e Ricardo Azevedo (Editora Scipione), com títulos como “O Homem que Casou com a Sereia”, “Mais Mil Causos para o Boto Tucuxi”, “Mata Sete” e “Tereza Bicuda”, de Ciça Fittipaldi; “Maria Gomes”, “A Moça de Bambuluá”, “A Vida e a outra Vida de Roberto do Diabo” e “A Viagem Assombrosa de João de Calais”, de Ricardo Azevedo. Citamos também a obra “Contos de Encantamento”, de Elias José (Formato Editorial).

12) **Conto, Novela**, **Romance**, **Peça Teatral** (observando-se suas variedades) e outros textos com formas consagradas apresentam-se, uma vez destinadas ao público infantil, na forma como são conhecidas, apresentando apenas precauções temáticas e estilísticas, que se adaptam ao gosto infanto-juvenil. No caso do **conto**, citamos “História Meio ao Contrário”, de Ana Maria Machado; “O Fio do Riso”, de Angela Lago; “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa; “O Mistério do Coelho Pensante”, de Clarice Lispector, etc. Quanto à **novela**, temos como exemplos, “As Frangas”, de Caio Fernando Abreu; “Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Guará”, de Ângelo Machado; “Uma Professora Muito Maluquinha”, de Ziraldo, etc. Quanto ao **romance**, temos: “A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga Nunes; “Ana Z aonde vai Você?”, de Marina Colasanti; “Terra dos Meninos Pelados”, de Graciliano Ramos, etc. Por fim, quanto à **peça teatral**, citamos “Pluft, o

Fantasminha" e "O Rapto dos Cebolinhas", de Maria Clara Machado; "O Fantástico Mistério de Feiurinha", de Pedro Bandeira; "Os Saltimbancos", de Chico Buarque, etc.

13) Podemos também, a título de citação, comentar inúmeros gêneros que têm sido produzidos e/ou adaptados em publicações, visando a atingir o público infantil. Especificamente, citamos aqueles gêneros que trabalham a tradição folclórica, muito comum de serem encontrados no mercado editorial brasileiro. Segundo Azevedo,

> o folclore, ou seja, o universo onipresente e transitório formado pelos mitos, contos, versos, festas, comidas, danças, rezas, simpatias, crendices, anedotas, adivinhas, cantigas, ditados, parlendas, frases feitas etc., inventados pelo povo, é do tamanho do infinito. (AZEVEDO, 1999, 71).

Como exemplo desses gêneros, temos: **adivinhas populares**, **trovas populares**, **trava-línguas**, **parlendas**, **ditos populares**, **bestiários**, **contos de susto** ("causos" de assombração), **contos de esperteza**, **contos de riso** ("causos" engraçados), **frases feitas** ("coisas" que o povo diz), dentre outros. Citamos, como exemplo específico, em termos de título, o livro "Meu Livro de Folclore: um punhado de literatura popular", de Ricardo Azevedo (Editora Ática), que como o próprio autor explicita, o livro compõe apenas um "minúsculo painel mostrando, pelo menos um pouco, a poesia, o encanto, o mistério, a sabedoria, a malícia e a alegria de um dos inúmeros aspectos do folclore: a 'literatura' popular". (AZEVEDO, 1999, 71).

1.1.5 Suporte Textual: princípio de conversa[10]

Marcuschi (2003a, 1) diz que "todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado". Essa relação gênero/suporte requer, assim, uma atenção especial, a fim de nos possibilitar a percepção do que caracteriza um e outro.

A partir da consciência de que todo texto se materializa socialmente, apresentando-se como um gênero, e que todo gênero possui uma estreita relação com o

[10] Sobre o item **Suporte Textual**, utilizaremos as idéias-base de Marcuschi (2003a).

suporte, acreditamos que as considerações doravante arroladas ajudem a melhor entender os textos que circulam, materializados como gêneros.[11]

Assim, propomos traçar algumas reflexões que envolvem a questão do suporte, sua relação com o gênero e, conseqüentemente, com o texto. Dessa forma, convém definirmos esses termos que serão utilizados ao longo deste trabalho. Ao falar de SUPORTE, acreditamos que ele diz respeito ao algo que porta texto. São exemplos de suporte o livro, a faixa, a revista, o jornal, o painel, a tela do computador, enfim, espaços-objetos em que os textos ganham materialidade física. Quanto à questão do GÊNERO, o entendemos como sendo um tipelemento[12]

> que se caracteriza por exercer uma função social específica. Essas funções sociais embora sejam "pressentidas" e vivenciadas quase sempre não são de fácil explicitação e este é um ponto que a pesquisa lingüística ainda precisa desenvolver e muito. (TRAVAGLIA, 2003, 7-8).

Já o **TEXTO**, além das acepções já apontadas (Bernárdez, 1982, 85 / Koch; Travaglia, 2002, 8 / Travaglia, 2002, 67),

> consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade. (FÁVERO, 2003, 7).

Dadas essas acepções, podemos iniciar nossa discussão a partir da afirmação que um mesmo texto pode circular, com a mesma idéia, no entanto, podendo utilizar suportes variados, poderá mudar de gênero. Assim, evidenciamos a importância do suporte, pois "ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isto não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial". (MARCUSCHI, 2003a, 1). Contudo, como Marcuschi alerta, nem sempre essa relação é tranqüila, pois verificamos casos em que ocorre o

---

[11] Doravante, ao abordarmos a questão do suporte, falaremos também dos gêneros textuais, visto que estes são textos materializados. No entanto, conforme já expusemos, não pretendemos, nesta pesquisa, discutir sobre a questão dos **gêneros**. Ao usarmos essa nomenclatura, neste trabalho, deve-se ao fato da sua estreita relação com o suporte, tema importante para esta pesquisa.

[12] A teoria que abarca as questões dos tipelementos podem ser melhor detalhadas em TRAVAGLIA (2003). Para esse lingüista, **tipelementos** é um termo genérico para os elementos tipológicos básicos (...): **tipos**, **gêneros** e **espécies**.

contrário: o suporte é determinante para distinguir o gênero. Exemplificando, tomemos o seguinte texto:

(1) Paulo,
Parabéns! Você passou no vestibular!
Um abraço!
Sua mãe, Maria.

Esse texto, se for escrito em um pequeno pedaço de papel e colocado por Maria sobre a mesa da sala, para que Paulo, ao chegar de uma viagem tenha contato com o fato exposto, tal texto é um *bilhete*. Se Paulo estiver trabalhando, chegar à sua casa "correndo" para apenas tomar um banho e ir à Faculdade saber do resultado do vestibular que só sairia em horário determinado, e ao ouvir da secretária eletrônica esse fato, ele muda para um *recado*. Se Paulo fizer uma viagem de negócios, e no local em que estiver abrir sua caixa de mensagens na internet, e deparar com esse texto, ele terá um *e-mail*. Numa outra situação, se Paulo tiver feito um vestibular numa cidade distante onde sua mãe mora, e caso Paulo não possuísse telefone, sendo que o resultado lhe será informado por sua mãe que lhe enviará um *telegrama* com esse texto, temos assim um novo gênero. Podemos perceber que em todos os gêneros, o conteúdo não mudou, teve o mesmo fim, no entanto, o que determinou a caracterização do gênero - *bilhete*, *recado*, *e-mail, telegrama* - foi exatamente o suporte, ou seja, o gênero acabou por ser identificado graças à sua relação com o suporte. Assim, podemos apontar um caso de co-emergência, levando-se em consideração que houve o surgimento, a concretização e a circulação de um gênero devido à relação de fatores que se combinaram no contexto emergente.

De posse dessas considerações preliminares, julgamos necessário fazermos também a distinção entre um **canal** ou **meio de condução** e um **serviço**, no intuito de não misturarmos essas noções com o suporte ou gênero. Para que entendamos todas essas noções, tomamos como exemplo: um computador, a máquina (*canal*), o qual possui a configuração adaptada para a rede da internet (*serviço*), a partir do qual teria o programa Outlook, programa para envio e recebimento de mensagens eletrônicas (*suporte*) até chegar à mensagem - e-mail (*gênero*). Esquematizando, temos:

e-mail (GÊNERO) ⟩ programa Outlook (SUPORTE) ⟩ internet (SERVIÇO) ⟩ computador (CANAL ou MEIO DE CONDUÇÃO)

Todo esse percurso pode causar estranheza ou mesmo controvérsias, diante do fato de tais discussões serem recentes e ainda não serem consenso entre aqueles que estudam o assunto. O fato é que é uma análise possível, para que possamos determinar a distinção entre tais noções. Vale ressaltarmos que essa cadeia nem sempre é tranqüila de se estabelecer, tendo-se em mente os gêneros variados existentes e suas características.

1.1.5.1 Suporte: uma discussão nova (ou uma nova discussão?)

Em decorrência da recente discussão em torno do que se entende por suporte de gêneros, numa perspectiva textual, de acordo com os propósitos da teoria lingüística, tais discussões ainda ocorrem em terrenos movediços, gerando por vezes questionamentos sobre esta ou aquela conceituação, mas, na prática, tornam-se importantes esses embates em torno dessa questão, pois são necessárias para a consolidação da abordagem, dando-lhe sustentação. De acordo com Marcuschi, entende-se como suporte de um gênero

> *um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.* Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2003a, 3).

A partir da perspectiva marcuschiana, convém ressaltarmos três elementos importantes, relacionando-os a exemplos práticos para que evidenciemos aspectos importantes sobre o suporte. Ressaltamos, inicialmente, a noção de suporte ser lugar físico ou virtual que trabalha com a idéia de realidade. O suporte é algo que existe, é perceptível, trabalhando com o real, ainda que esse real seja virtual. Como exemplo, citamos o jornal, que pelas suas próprias características físicas, é reconhecível como tal, pela realidade em que vivemos. Quanto à questão dos gêneros orais, tal discussão é mais difícil, pois o oral possui materialidade que dificulta a percepção de suporte. Outro aspecto importante, diz respeito ao formato específico que possui o suporte. Assim, se tomarmos uma bula de remédio, percebemos que o gênero bula é apresentado num suporte diferente de uma comunicação apresentada em um seminário ou congresso de medicina, ainda que os dois gêneros abordem o surgimento de um mesmo medicamento revolucionário. O suporte, para apresentar os dois gêneros, possui formato específico que os diferenciarão, fazendo com que um formato não se

misture com o outro. O último aspecto importante sobre a noção de suporte é a sua característica básica-utilitária que o apresenta com a função de fixar e mostrar o texto. Só reconhecemos um romance como tal, em decorrência do livro que o suporta, que o apresenta. O livro é o suporte que vai fazer com que o gênero romance torne-se acessível, de certa forma.

Marcuschi (2003a, 4) trabalha com a idéia, a qual concordamos, de que "o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele". Essa idéia, de fato, pode ser fator decisivo ao olharmos para determinado gênero. Por vezes, se alterar seu suporte, poderemos ter sua descaracterização, implicando por vezes não somente o desvio de seu propósito, no sentido básico, mas chegando mesmo a afetar os valores que o caracterizam como tal. A idéia que se tem é que houve o rompimento no vínculo adequado suporte/gênero, empurrando para uma espécie de vale-tudo textual. Por exemplo: os gêneros diversos que vêm explorados como material didático nos livros didáticos de Português atualmente, perdem sua função original e possibilitam a discussão sobre o suporte que envolve esse gênero, ora exposto no livro. No livro didático, apesar do propósito de ensinar que esses textos trazem, é inegável a sua apresentação como um gênero, pois possuem objetivos e interesses específicos na escolha dos gêneros. Prova disso é que os livros fazem questão de abordar características dos gêneros apresentados, mostrando claramente que há uma funcionalidade imediata dos gêneros no que se refere ao interesse e não à sua função. São freqüentes nos livros didáticos de Português abordagens de gêneros, tais como: e-mail, carta pessoal, bilhete, panfleto, conto, poema, crônica, fábula, lenda, letra de música, etc. Vale aqui retomarmos a discussão sob a forma de uma indagação: Como ficaria a noção de suporte nesses gêneros ora apresentados nos livros didáticos? É, de fato, uma questão que provoca questionamentos e posicionamentos. Trata-se de um ponto que carece de uma reflexão mais detalhada. Como exemplo mais claro, tomamos uma narrativa literária infantil, que é apresentada em um livro didático de português de 2ª série do ensino fundamental. O contato da criança com esse gênero seria da mesma forma se ele se desse a partir da percepção desse gênero no suporte livro infantil, que traz consigo todo um trabalho de diagramação[13], ilustração, espaços em branco (ou coloridos), forma de escrita na página, capa, enfim, todos os aparatos artísticos e gráficos que perpassam o texto destinado ao público infantil atualmente e que o transformam num amálgama importante para a produção de sentidos? A princípio, o mesmo texto apresentado no suporte livro didático

[13] Ao abordarmos a questão da diagramação, vale destacarmos o que pensa Evangelista que diz ser "a diagramação, responsável pela harmonia da distribuição do texto pelas páginas do livro, é (...) pista importante para o leitor construir a textualidade: espaços em branco, lacunas, cortes estratégicos podem criar expectativas, estimular a reflexão ou a fantasia do leitor." (EVANGELISTA, 1996, 18). Portanto, essa postura é defendida ao se pensar este trabalho.

produzirá efeitos diferentes em relação ao texto apresentado no suporte livro infantil. Parece-nos evidente que este suporte atenderá, diante de todas as suas particularidades, ao propósito básico que envolve o seu leitor em potencial - a criança, de forma melhor do que aquele. São, de fato, questões que merecem reflexões mais acuradas.

Faz-se necessário, para que ampliemos as discussões arroladas até então, que estabeleçamos relações do suporte com outros aspectos: domínio discursivo, formação discursiva, gênero e tipo textual. Entre esses aspectos não propomos uma relação hierárquica, pelo fato de não existir subordinação entre eles. As relações existentes, no entanto, se realizam de forma a organizar os elementos constituintes na cadeia comunicativa que envolve o suporte, elemento analisado neste trabalho. Assim, temos:

- Domínio discursivo: trata-se da esfera da atividade humana. Segundo Marcuschi,

> usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (2003b, 23-4).

- Formação discursiva: diz respeito ao jogo ideológico contido em determinado enunciado. Assim, poderíamos dizer que a formação discursiva

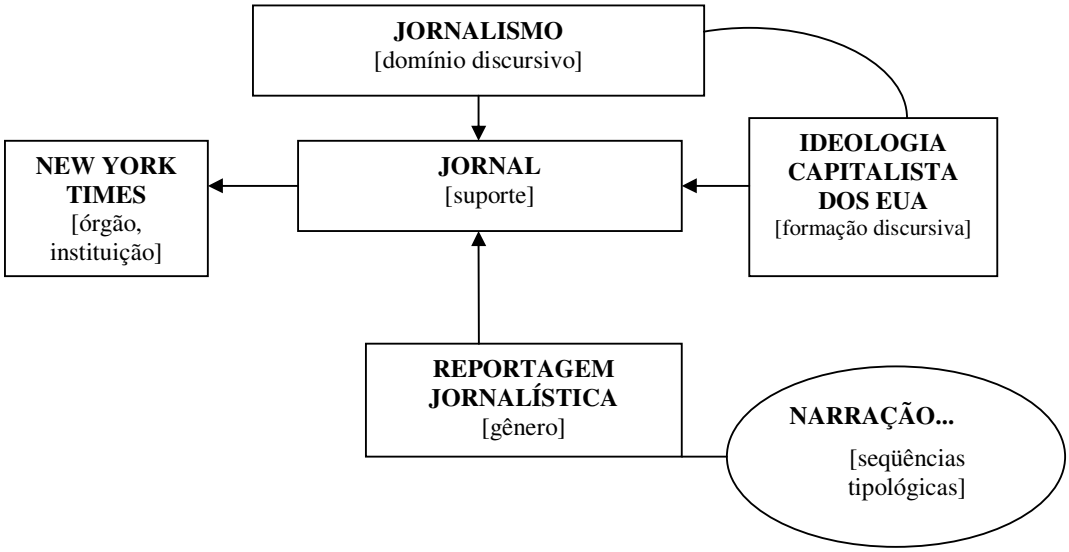
> refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica. (FERNANDES, 2005, 60).

- Tipo textual: que, na perspectiva travagliana,

> pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução (Cf. Travaglia - 1991: cap. 2), segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. (TRAVAGLIA, 2001, 2 e 2003, 5).

Diante disso, percebemos claramente as distinções, mostrando a ausência hierárquica. O gráfico seguinte, extraído de Marcuschi (2003a, 5) melhor apresentará, de forma global, o exposto:

FIGURA 2



(MARCUSCHI, 2003a, 5)

Assim, podemos concluir que todo texto se materializa em um determinado gênero, que se pauta em sua constituição de tipos textuais (seqüências tipológicas), que se fazem produto de algum domínio discursivo, inserido numa determinada formação discursiva, de forma que os textos se fixem em suportes que possibilitam atingir as esferas sociais.

1.1.5.2 O suporte e sua natureza

Ao abordarmos a questão do suporte, é necessário deixar claro que nem todo suporte possui características imanentes que constituem sua natureza, capazes de evidenciar que sua função básica é apenas estabelecer relação com o gênero. Na verdade, a natureza do suporte é algo que exige certo cuidado ao analisar sua constituição comunicativa. Podemos dividir os suportes em dois grupos: os convencionais e os incidentais. (MARCUSCHI, 2003a).

Os primeiros são aqueles que foram criados (e possuem única e exclusivamente a função de serem o que são) para que portem ou fixem textos. Foram produzidos com essa

finalidade. Temos como suportes convencionais: folha de papel (carta), livro em papel, livro didático, livro de literatura infantil, jornal (diário), revista de informação, revista científica, quadro de avisos, outdoor, encarte, fôlder, luminosos, faixas, livro eletrônico, etc.

Já os incidentais são, na verdade, oriundos de desvio da sua função original para que atendam à função de suporte. Esses tipos são suportes apenas eventual e ocasionalmente. Partindo desse princípio, podemos afirmar que toda superfície, a princípio, pode vir a funcionar como suporte textual, mesmo os lugares mais inusitados. Um exemplo a ser dado diz respeito a um fato ocorrido em janeiro de 2005, na Igreja Matriz da cidade de Lagoa Formosa (MG), cidade localizada na região do Alto Paranaíba, (situada a aproximadamente 240 km de Uberlândia), que foi alvo de vândalo(s) que adentrou/adentraram, noturnamente, o local e fez/fizeram várias inscrições com teor político no piso, altar e imagens sacras do santuário. (BRASIL, 2005). Nesse contexto, percebemos, claramente, que o piso, o altar e as imagens tiveram a função de suporte por portar um texto, texto esse que repercutiu não somente pelo ato de vandalismo em si, mas também pelo seu teor, ou seja, exerceu uma força comunicativa, que é comum a todo gênero que se apóia em qualquer suporte. Outros exemplos de suportes incidentais, temos: embalagem, pára-choque e pára-lama de caminhão, roupa, corpo humano, parede, muro, parada de ônibus, estação de metrô, calçada, fachada, janela (de transportes em geral e de residências), tronco de árvore, poste de energia elétrica, etc.

Há também suportes que funcionam como incidentais ou como convencionais, mas ressaltamos que há quem identifique alguns tipos como sendo serviços. Há inclusive discussões que abordam uma outra classificação. É o caso, por exemplo, dos Correios, programas de recebimento e envio de mensagens eletrônicas (tipo Outlook), mala direta, internet, home page/portal, dentre outros.

1.1.6 Narrar: o poder encantatório de contar algo

Dentre os estudos que abordam questões ligadas à aprendizagem de crianças, tem havido, comumente, colocações que demonstram que a narração, dentro do contexto escolar e mesmo fora dele, é uma constante. A porta de entrada para a aprendizagem da criança costuma passar pelo fio narrativo. Em casa, a criança se depara com situações que envolvem narrativa, como histórias, “causos” (verídicos ou não), programas televisivos e/ou radiofônicos, enfim, a narração é fator constante no mundo da criança. Ao chegar à escola, esse universo narrativo é amplamente explorado, visto que ele acaba sendo pré-requisito para

o desenvolvimento infantil. Daí, estratégias utilizadas nas séries ou etapas inicias de escolaridade que valorizam relatos de acontecimentos pessoais dos alunos, a contação de histórias, o uso de músicas que trazem uma seqüência narrativa, histórias infantis lidas ou utilizadas via meios eletrônicos (CD, DVD, fita K-7, fita VHS, etc.). Essas considerações são justificáveis, mesmo porque

> a narrativa tem uma estrutura que estabelece relação com as expectativas do receptor e ela tenta corresponder a um mínimo dessa ansiedade, isto é, ela deve dizer alguma coisa para o receptor. Ora, nesse acordo tácito em que a narrativa propõe expectativas e receptores aceitam o jogo, cria-se a condição para que a narrativa seja percebida como uma seqüência de fatos conexos, como se as causas sempre resultassem em conseqüências e os enredos do destino humano, ali representados, sempre tivessem fim. Mantém-se, dessa forma, o senso de totalidade que, manifestado em curto espaço de tempo, gratifica o receptor, mostrando-lhe uma possibilidade de sentido que uma vida possa ter. Assim, a função de organizadora de sentido dos fatos é, possivelmente, um dos elementos mais engajadores da narrativa. (AMARILHA, 2003, 19).

Ao propormos essas questões, queremos mostrar a importância que a narração exerce no universo infantil, como, por exemplo, nas histórias infantis literárias, pois acreditamos que pode ser a partir de

> narração de contos que as crianças começam a seguir o fio argumental da narração, memorizar os começos e os fins. É por esse motivo também que (as crianças) querem os contos explicados sempre da mesma maneira [...]. Todos esses aspectos ajudam as crianças a ser capazes de narrar por si sós as histórias e, mais para a frente, facilitam-lhes a escrita. (TEBEROSKY; CARDOSO, 1989, 84-5 apud AMARILHA, 2003, 22).

Dessa forma, para que as questões abordadas tenham relevância para o trabalho em questão, faz-se necessário entendermos os princípios ordenadores da narração, no intuito de estabelecer uma consciência que permeie essa forma de expressão humana, se assim podemos dizer. E é esse, portanto, nosso propósito doravante.

1.1.6.1 Tipologia Textual

De acordo com a teoria dos tipelementos de Travaglia (2003), o autor propõe a construção de uma teoria tipológica geral de texto, na condição de ser essa iniciativa uma necessidade epistemológica. Para essa teoria, TIPELEMENTOS

> são os elementos tipológicos básicos na proposição de qualquer tipologia de textos, definindo as naturezas diversas que podem ter esses elementos. Além disso são postuladas relações que podem ocorrer entre os diferentes tipelementos propostos. (TRAVAGLIA, 2003, 1).

Assim, são classificados e diferenciados três tipelementos, considerados pertinentes, para que possamos organizar os textos de naturezas variadas que circulam socialmente, olhando-os sob perspectivas diferentes, com intuitos definidos. Mesmo porque "diferenciar as várias espécies de texto" (FÁVERO; KOCH, 2002, 14) é uma questão importante e básica dentro dos estudos com que a Lingüística Textual tem se preocupado.

Os três elementos tipológicos propostos são: tipos, gêneros e espécies. Os dois últimos já foram abordados, sucintamente, mesmo porque não são questões decisivas para este nosso trabalho. Vamos nos deter um pouco mais no primeiro elemento tipológico, os **tipos**, explicitando certos detalhes para que possamos estabelecer algumas considerações importantes para a pesquisa em questão.

5.3.1.6.1.1 Tipos Textuais

Já frisamos anteriormente que o que identifica e caracteriza um tipo textual, na perspectiva travagliana, é o modo de interação, a maneira de interlocução que ele estabelece, partindo da perspectiva que pode variar, causando critérios no estabelecimento de tipologias diferentes. Travaglia (2003) exemplifica com cinco perspectivas utilizadas na diferenciação das tipologias:

1) descrição, dissertação, injunção e narração;
2) textos argumentativos "stricto sensu" e argumentativos não "stricto sensu";
3) texto preditivo e não-preditivo;
4) texto do mundo comentado e do mundo narrado;
5) lírico, épico e dramático.

Interessa-nos, particularmente, evidenciar dados sobre o primeiro item de elementos tipológicos, ao qual tomamos de Travaglia (2003, 3) um quadro que sintetiza as características básicas dos tipos apontados.

QUADRO 1 - TIPOS TEXTUAIS NA CONCEPÇÃO TRAVAGLIANA

	Descrição	**Dissertação**	**Injunção**	**Narração**
Perspectiva do enunciador/produtor do texto	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraído do tempo e do espaço	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação	Enunciador na perspectiva do fazer / acontecer inserido no tempo
Objetivo do enunciador	O que se quer é caracterizar, dizer como é	Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações	Diz-se a ação requerida, desejada; diz-se o que é/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação	O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos como os episódios, a ação / o fato em sua ocorrência
Forma como se instaura o interlocutor	Como "voyeur" do espetáculo	Como ser pensante, que raciocina	Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça	Como assistente, espectador não participante, que apenas toma conhecimento do(s) episódio(s) ocorrido(s)
Tempo referencial	Simultaneidade das situações	Simultaneidade das situações	Indiferença à simultaneidade ou não das situações	Não simultaneidade das situações, portanto sucessão
Relação entre o tempo da enunciação e o referencial	O tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao tempo	O tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao tempo referencial	O tempo referencial é sempre posterior ao da enunciação	O tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao tempo referencial

Para Silva, o tipo textual

> é uma noção que remete ao funcionamento da constituição estrutural do texto, isto é, um texto, pertencente a um dado gênero discursivo, pode trazer na sua configuração vários tipos textuais como narração, descrição, dissertação/argumentação e injunção, os quais confeccionam a tessitura do texto, ou, nas palavras de Bakhtin, constituem a estrutura composicional do texto segundo os padrões do gênero. (SILVA, 1999, 100-101).

Nessa perspectiva, Silva toma os conceitos de dissertação e argumentação como trabalhando num mesmo segmento tipológico, inclusive tomando um pelo outro. Tal postura diferencia da proposta travagliana, conforme já expusemos.

Para Adam,

> les << types relativement stables d'énoncés >> et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d'articulation des propositions. Dans l'état actuel de la réflexion, il me parait nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes: *narrative*, *descriptive*, *argumentative*, *explicative* et *dialogale*. (ADAM, 1993, 30).[14]

De inspiração bakhtiniana Adam (assim como Silva) reconhece as regularidades composicionais dos tipos textuais, a que ele prefere chamar de seqüências textuais. A proposta desse teórico traz alguns problemas de organização teórica, pois coloca, no mesmo paradigma, categorias que podem se fundir, deixando questões de princípios constitutivos de lado. Por exemplo: a seqüência dialogal pode estar presente, simultaneamente, na narrativa, sem podermos e/ou precisarmos separá-las. Da mesma forma, a seqüência argumentativa pode vir em outras seqüências, conforme demonstrou Melo (2005) em seu estudo que verificou as funções dos tipos de textos empregados com função de argumento na dissertação argumentativa.

Já Bronckart utiliza a nomenclatura tipos lingüísticos, também tipos de discurso para se referir a

> formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso. Elas são formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado. São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes. (BRONCKART, 1999, 138-9).

No entanto, esse autor retoma as seqüências propostas por Adam, acrescentando que

---

[14] os <<tipos relativamente estáveis de enunciados >> e as regularidades composicionais de que fala Bakhtin estão na base, de fato, das regularidades seqüenciais. As seqüências elementares parecem se reduzir a alguns tipos elementares de articulação de proposições. No estágio atual da reflexão, parece-me necessário conservar as seqüências prototípicas seguintes: *narrativo*, *descritivo*, *argumentativo*, *explicativo* e *dialogal*. **(Tradução nossa).**

> essas diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos. (BRONCKART, 1999, 219).

Apesar das diferenças no modo de se pensar os tipos textuais, fica evidente que alguns deles são defendidos por todos os teóricos levantados e outros que não chegamos a abordar aqui. Como exemplo, citamos o tipo narrativo, que abordaremos a seguir, por se tratar de um tipo relevante dentro da proposta de pesquisa em questão, pois acreditamos que o objeto de estudo - as histórias infantis modernas - tem por tendência estabelecer uma dominância desse tipo, o que não quer dizer que não haja a presença dos demais tipos textuais. Ressaltamos ainda que, tendo em vista aquilo que propomos nesta pesquisa, a proposta travagliana nos parece mais pertinente e mesmo mais lógica para refletirmos a questão do tipo textual.

1.1.6.1.1.1 A Narração

Segundo Travaglia (1991 e 2003), o tipo narrativo está intrinsecamente ligado à questão temporal: o enunciador na perspectiva do tempo. Nesse tipo, o objetivo da enunciação, da atitude do enunciador, tomando por base sua relação ao objeto do dizer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos. Assim, o interlocutor desse tipo é instaurado como o assistente, uma espécie de "espectador não participante". Para Travaglia, quanto à questão do tempo da enunciação, pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, fazendo com que o da enunciação possa ser posterior, simultâneo ou anterior, ainda que seja mais freqüente o tempo da enunciação ser posterior, enquanto que o simultâneo é menos freqüente e o anterior é ainda mais raro de acontecer. A partir do tempo da enunciação (seja posterior, simultâneo ou anterior), podemos dizer que temos narrações passadas, presentes e futuras, respectivamente. Ressaltamos ainda, dentro dessa proposta, que o tipo narração é essencialmente discurso do fazer (ações) e de acontecer (fatos, fenômenos).

Para Travaglia (2003), os textos narrativos podem ser de duas espécies: história e não-história. Para que seja história, o tipo narrativo deve possuir algumas propriedades (algumas já mencionadas anteriormente), mas deve, basicamente,

> referir-se a fatos e acontecimentos e dar a possibilidade de ordenação temporal referencial dos fatos enumerados. Assim, nas histórias, a narração reproduz dentro da

> seqüência temporal do texto, a sucessão temporal dos acontecimentos do mundo real, havendo, pois, nas histórias uma coincidência temporal com seu objeto. As histórias são um conjunto de acontecimentos organizados e organizáveis em uma seqüência no tempo referencial. (TRAVAGLIA, 1991, 54).

Assim, tomamos a proposta de Travaglia, ao dizer que

> a) tem-se uma narração **história** quando seus episódios se encadeiam, caminhando em direção a uma resolução e um resultado;
> b) tem-se uma narração **não-história** quando seus episódios estão lado a lado no texto, mas não se encadeiam em direção a um resultado. (TRAVAGLIA, 2003, 10).

O autor cita como textos narrativos do tipo história: romance, novela, piada, conto, fábula, apólogo, conto de fada, conto maravilhoso, parábola, epopéia, caso ("causo"), relato em geral, reportagem jornalística (algumas), lenda, mito, fofoca, biografia, poema heróico, etc. Quanto aos textos narrativos não-história não possibilitam ordenação dos fatos, podendo funcionar como um comentário de caráter dissertativo ou combinados a textos dissertativos. Exemplos: ata, notícia, narração esportiva, etc.

Dessa forma, compreendemos que ***história*** e ***não-história*** vinculam-se necessariamente ao tipo narração, sendo chamados de **espécie**, conforme já explicitamos anteriormente, a partir da concepção travagliana quanto à questão dos tipelementos. (TRAVAGLIA, 2003).

Outro aspecto importante ao abordar a narração é a questão da estrutura composicional desse tipo textual. Para Bronckart (1999) que retoma a proposta de narração conforme Adam,

> embora cada história contada mobilize personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de **intriga**. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma *história* ou *ação* completa, com início, meio e fim. Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma *tensão*, que desencadeia uma ou várias *transformações*, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido. Um acional igualmente produtor de *causalidade*: à ordem cronológica dos acontecimentos se sobrepõe uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões aos diversos encandeamentos constitutivos da história. (BRONCKART, 1999, 219-220).

A partir dessa proposição, tomamos um modelo elaborado de seqüência narrativa, modelo esse, simples, um protótipo mínimo, com a articulação de três fases, conforme defende Bronckart (1999, 220):

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

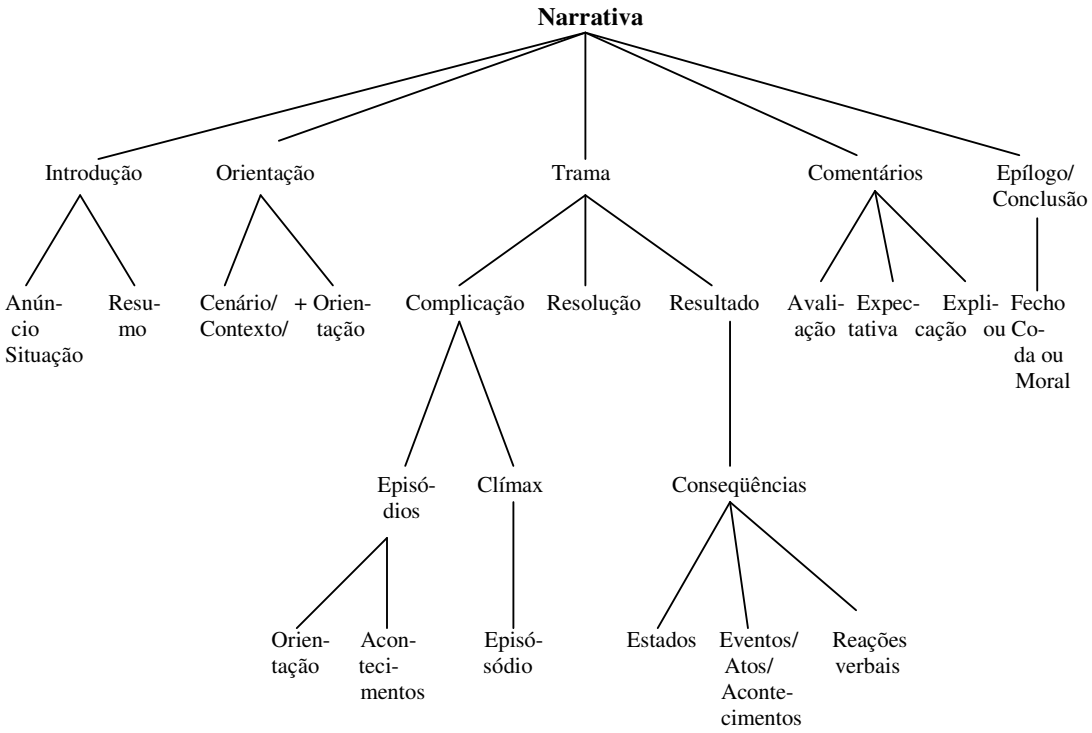
A partir desta proposta, buscamos a idéia de SUPERESTRUTURA que, para Van Dijk (1983, 142) percebe "superestructuras a las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de un texto."[15] Essa posição também é defendida por Fávero (2003, 69) e por Travaglia (1991, 287), sendo que este acrescenta, ao dizer que a superestrutura

> é uma espécie de esquema (modelo cognitivo global) formal abstrato, de caráter convencional e, portanto, dependente da cultura. Normalmente envolve uma seqüência esquemática e características de linguagem, de recursos retóricos ou estilísticos. (TRAVAGLIA, 1991, 287).

Assim, como propomos dar ênfase à narração, tomamos um modelo de superestrutura da narrativa, a partir do esquema geral proposto por Travaglia (1991, 299-305) ainda que tenhamos consciência de muitas outras propostas, como as de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), Larivaille (1974), Van Dijk (1983), Van Dijk (1986), Van Dijk (1990), Adam (1985), Bastos (1985) e Moisés (1973) (apud Travaglia, 1991, 294-299). O esquema geral de Travaglia (1991) para a superestrutura da narrativa da espécie história é:

[15] "superestruturas como estruturas *globais* que caracterizam o *tipo* de um texto." **(Tradução nossa).**

FIGURA 3



(TRAVAGLIA, 1991)

Por fim, concordamos com Fávero (2003) ao dizer que

> embora, para certos tipos de textos, (...) a superestrutura seja conhecida, seu estudo ainda está-se iniciando; sabe-se, contudo, que não há superestruturas universais e que elas são determinadas culturalmente, isto é, possuem um caráter convencional: a maioria dos membros de uma comunidade as reconhece, embora essa comunidade possa ser bastante restrita, como a dos estudantes de medicina, dos técnicos em eletrônica, dos professores, dos delegados de polícia etc. (FÁVERO, 2003, 70).

1.1.7 Ilustração: do simples desenho ao *status* artístico

Vivenciamos, atualmente, um momento em que as imagens comandam os meios de comunicação, imagens essas, muitas vezes desorganizadas, desarticuladas, fragmentadas, mesmo até sem sentido. Tratam-se de casos que (não) têm contribuído para uma total (des)organização no mundo. Além do mais, essa explosão de imagens que invadem o mundo globalizado atual acontece de uma forma extremamente veloz e imediatista. Assim, assistimos a um emaranhado imagético, a uma grande teia que prende a todos que convivem socialmente. Não percebemos uma forma, nos dias atuais, de fugir dessa teia, desse “jogo”.

No texto literário, de modo geral, e na literatura infantil, de modo especial, a ilustração fala tanto quanto a palavra. O jogo imagético é fator determinante para se conseguir sentidos possíveis do texto. Para Evangelista (1996, 13), "isso significa que cada elemento verbal ou não-verbal aparece na obra não por acaso, mas para contribuir na construção de sentidos do texto". Ilustração (texto não-verbal) e escrita (texto verbal) se amalgamam formando um só. Aqui, cabe um esclarecimento importante que vai ao encontro do exposto. Preferimos, nesse ponto, fazer uma clara distinção entre ilustração e imagem, que por vezes são tomadas uma pela outra, indistintamente. Ao referirmos à linguagem visual exposta no livro infantil, entendemos como sendo uma ilustração, isso porque "esta depende de um texto, a imagem é autônoma, tem uma significação completa em si mesma. É portadora de uma mensagem". (COELHO, 2000, 188).

Ao recorrermos à história literária para buscarmos dados sobre as primeiras ilustrações, temos que necessariamente recorrer às primeiras obras de literatura infantil, visto que uma se liga à outra. A primeira obra destinada ao público infantil de que se tem notícia na cultura ocidental é a compilação de histórias populares, seguidas de moralidades, adaptadas por Charles Perrault, denominadas "Contos de Mamãe Gansa", datada de 1677. No caso da historiografia da literatura infantil brasileira, Figueiredo Pimentel publica, em 1896 (alguns livros trazem 1894), os "Contos da Dona Carochinha", que segue o estilo da obra de Perrault e eram acompanhados de ilustrações simples, em preto e branco. Estes contos assinalam o marco inicial da produção literária brasileira destinada às crianças e trabalhavam com um jogo ilustrativo bastante precário, mesmo porque os recursos gráficos disponíveis em termos de produção editorial brasileira ainda engatinhavam, principalmente no segmento da literatura infantil.

Historicamente, a ilustração aparece nos livros de literatura infantil como meio, um acesso imediato, que auxilia o pequeno leitor a adentrar no universo das palavras. Isso acaba por ser uma ruptura, porque, tradicionalmente, a criança, ao ser exposta ao universo de narrativas, às histórias com as quais compactuava no jogo imaginário, essa exposição se dava pela participação de um terceiro, que contava a história e era, assim, responsável para que a criança atingisse o interesse, a imaginação, a interação com o texto. Após a aprendizagem da leitura e da escrita, quando "rompe" com a atividade de leitora/ouvinte, a criança se depara com a nova linguagem do universo das histórias. Essa nova linguagem é um novo desafio, pois é articulada num mesmo suporte. Ilustração e texto verbal se realizam na constituição do todo. A princípio, predomina o figurativo que age no imaginário infantil, exercendo função preponderante nessa mudança de categoria do leitor - do ouvinte para o leitor propriamente

dito. A criança reconhece facilmente o jogo imagético instaurado na literatura infantil, o que vai lhe permitir o estabelecimento de conexões com o texto escrito, o mundo que a rodeia, elaborando assim, redes de interpretações.

Após esse princípio precário quanto à qualidade das ilustrações da literatura infantil, podemos dizer que, com o advento da revolução industrial no século XIX, assistimos a um desenvolvimento da qualidade gráfica na impressão dos livros destinados às crianças, mesmo estes existindo desde o século XV. Contudo, ressaltamos que a presença de ilustrações/imagens nessa época tinha apenas a função decorativa, ilustrativa, visando a propiciar prazer estético.

Somente com o aprimoramento da qualidade estética das ilustrações é que as ilustrações produzidas para a literatura infantil passam a ganhar estatuto de arte, tornando-se uma manifestação atual de cultura. Assim, solidifica seu *status* como parte integrante das diversas manifestações que fazem uso da linguagem visual, passam a possuir características próprias que se instalam no livro, que passa a ser entendido como um todo.

A partir dos anos 1970, graças ao *boom* da literatura infantil, assistimos a uma proliferação de livros que se pautam, além de uma diversidade textual, temática e de autores, também de ilustradores, sendo perceptível também uma multi-presença de técnicas e estilos na ilustração. Muitos desses livros, inclusive é notório até nos dias atuais, ganharam força, imprimiram um jogo visual desafiador, que tem encantado não somente crianças, mas adultos também. As individualidades nesse aspecto artístico mostram que nem tudo que é produzido para seduzir, pautando-se no visual, faz parte daquela "geléia" imagética que envolve a todos. Esse trabalho artístico acaba por resguardar um espaço privilegiado nessa grande teia, pois contribui para a formação de uma leitura mais crítica, despertando o gosto pela leitura, representando a conjugação de duas linguagens (visual e textual), envolvendo emoção e criatividade.

Assim, por causa desse envolvimento da linguagem textual/imagética, que resulta, segundo Coelho (2000, 197-8), num valor psicológico/pedagógico/estético/emocional, tendo, resumidamente, os seguintes papéis:

- <u>Estimula o olhar</u>: por estar em fase de desenvolvimento do mundo exterior, o olhar acaba por ser uma das portas de entrada principal para que a criança comece a estruturar o mundo interior, visando uma relação com o exterior.
- <u>Estimula a atenção visual</u>: a ilustração, dialogando com o texto, é ferramenta importante para o desenvolvimento da capacidade de percepção do mundo que rodeia o leitor.

- Facilita a comunicação criança/narrativa: a criança passa a interagir com a situação narrativa, permitindo-lhe uma percepção imediata e global.
- Concretiza relações abstratas: por vezes a imaturidade da criança frente ao texto verbal acaba por ser um empecilho na obtenção de sentidos. Nessa perspectiva, a ilustração, ao se relacionar com o verbal, acaba por auxiliar os sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o texto como um todo.
- Estabelece a força com que atinge a sensibilidade da criança: ao trabalhar com emoções da criança, permite-se que se fixem, de forma significativa e durável, sensações ou impressões que a leitura pode transmitir. Para Coelho (2000, 198), "se elaborada com arte ou inteligência, a *imagem* aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam".
- Estimula e enriquece a imaginação infantil / ativa a potencialidade criadora: pela característica inerente a todo ser humano que é ser racional e o fato de essa racionalidade trazer consigo a inteligência e criatividade, a literatura infantil acaba por ser uma forma de estimular a imaginação e a criatividade da criança, quesitos, por vezes, não estimulados por toda a existência humana.

Ao levarmos em consideração obras de literatura infantil, entendemos que a concepção de texto ultrapassa a noção dos limites da linguagem verbal, pois, para que o leitor em potencial desse tipo de literatura atinja seus objetivos, atendendo suas expectativas, necessita da ilustração que, como uma simbiose formando um todo (texto escrito e ilustração), um complementando e enriquecendo o outro, propiciando a instauração de sentidos por parte do pequeno leitor. É pela união das duas linguagens - verbal e visual - que se processará a sensibilidade do leitor frente ao texto literário, podendo possibilitar a potencialização de sentidos desse texto.

Sobre a consciência da ilustração, Azevedo diz que

> fica difícil falar em ilustração sem lembrar que, necessariamente, um livro ilustrado, no nível da linguagem é composto de, pelo menos três sistemas narrativos que se entrelaçam: a) o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, seu tom, suas imagens, seus motivos, seus temas etc.); b) as ilustrações (seu suporte: desenho? colagem? fotografia? pintura? e, também, em cada caso, sua forma, seu estilo, seu tom etc.); c) o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipologia escolhida, o formato etc.). (AZEVEDO, 1998, 107).

Assim, ao pensarmos na produção de livros de literatura infantil devemos levar em conta que a produção do objeto (se assim podemos dizer) se realiza pelo trabalho de um produtor que se utilizará da linguagem verbal para criar o texto escrito - a história - e um produtor que se encarregará de, a partir da linguagem verbal, criar e/ou recriar a história, utilizando-se da ilustração. O artista do visual tem a missão de articular, em sua própria linguagem, expor por meio da sua criação, um produto que traduza significados em comunhão com o verbal e, ao mesmo tempo, fazendo de sua própria visualidade, um espaço rico de invenção a partir da interação com o leitor. O trabalho de ilustração e projeto gráfico do livro infantil pode ampliar o potencial significativo do texto escrito, valendo-se da qualidade desses elementos. Verificamos atualmente, no Brasil, que vários escritores, além de escreverem os textos verbais, são também, por vezes, criadores da linguagem visual que enriquece o todo. Vale citarmos os trabalhos de Roger Mello, Ziraldo, Ricardo Azevedo, Ângela Lago, Eva Furnari, Lúcia Hiratsuka, Luís Camargo, Ciça Fittipaldi, Marina Colasanti, Raquel Coelho, Ivan Zigg, Nelson Cruz, Marília Castanha, dentre outros. O trabalho desses artistas pode ser classificado como um trabalho de dupla criação de um mesmo ideal, porém por vias diferentes, provocando um enriquecimento imensurável do trabalho literário.

O pensamento do criador de uma história (e percebemos mais evidente no escritor e ao mesmo tempo no ilustrador de uma história infantil) se realiza pela linguagem, ainda que se utilize de linguagens diferentes - o escrito (verbal) e o visual (não-verbal). O fato é que autor(es)/ilustrador(es) se apropria(m) de linguagem(ns) para dizer a mesma história e o faz(em) de forma que o seu pensamento acaba por se materializar através da(s) linguagem(s) escolhida(s). É evidente, portanto, que o livro de literatura infantil, nessa perspectiva, resulta da união de linguagens que conduzirá a uma presença do sincretismo, pois o "enunciado não se separa em enunciações de diferentes naturezas, mas se manifesta acionado pelas várias linguagens". (RAMOS; PANOZZO, 2004, 18). Dessa forma, percebemos que não se pode acreditar que numa obra literária, mesmo que seja infantil, o enunciado verbal tenha *status* de maior importância, sobrepondo-se sobre as demais linguagens que venham a ser utilizadas. Da mesma forma, cai por terra o mito de que a literatura é só desenho. Na verdade, a construção de sentidos se dá perpassando as linguagens, numa perspectiva semiótica. É dessa forma que podemos encarar a literatura infantil.

1.1.8 A relação leitor e Literatura Infantil

A partir das características peculiares comuns aos livros de literatura infantil que têm circulado socialmente, Coelho (2000, 198-212) estabelece quatro categorias de leitor: Pré-leitor (1ª fase), Pré-leitor (2ª fase), Leitor iniciante e Leitor-em-processo. Essa classificação, ainda que obedecendo a uma organização lógica e embasada na larga experiência da sua proponente enquanto pesquisadora, parece-nos não poder ser tomada como uma classificação infalível, que vá dar conta de uma distribuição dos livros destinados a crianças observando-se a faixa etária, como se essas fossem categorias estáveis. Azevedo nos diz que

> uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores. (AZEVEDO, 2004b, 4).

Assim, ao expormos essa classificação etária de leitores, o que pretendemos é expô-la como uma forma possível de se olhar para a literatura infantil, tendo-se em vista seu público, especificando-o, classificando-o. Não pretendemos apontar, portanto, como sendo uma postura correta ou duvidosa e muito menos a única. A nossa pretensão, neste trabalho, ao citarmos essa divisão de leitores em faixa etária é apenas a de demarcar uma possível classificação (dentre outras existentes), a partir dos pressupostos da psicologia experimental, que não leva em consideração apenas a faixa etária, mas principalmente a inter-relação entre a idade cronológica da criança, seu nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Nessa perspectiva, tal classificação é apenas uma aproximação ideal, e jamais algo estático, não passível de flexibilidade.

Vejamos, portanto, as quatro categorias de leitor, apresentadas por Coelho (2000):

1) **Pré-leitor (1ª fase) - faixa etária: a partir dos 2/3 anos:** nessa etapa, a criança passa pela fase de elaboração da linguagem, pautada principalmente no jogo visual. Assim, a criança aprende a partir do "ver"[16] (interagir, pegar, manusear, falar sobre) e não somente "olhar"[17] tudo que está à sua volta. Todo esse processo é decisivo para o amadurecimento perceptivo/intelectual da criança, que vai acontecendo graças ao

[16] "Ver": diz respeito à conscientização da impressão recebida pelo olhar.
[17] "Olhar": entendemos como sendo um ato mecânico.

estabelecimento de relações identitárias que envolvem a *situação representada* no livro por meio das imagens/ilustrações[18] - que têm poder encantatório para as crianças dessa fase -; o *mundo visível* que abarca, principalmente, o universo familiar em que a criança está inserida, sendo, portanto um mundo concreto, o seu cotidiano, e o *mundo invisível* da linguagem, que ela busca aprender a dominar, fruto de suas interações.

Para a fase do Pré-leitor, é muito comum encontrarmos no mercado editorial, livros que, além de imagens, trazem também uma relação com objetos - os chamados livros-objetos. Na verdade, são livros de tecido, plástico, madeira, em forma de animais, etc. Os livros com uma dessas características costumam explorar o jogo de cores, formas, diversidade de material e tamanho. Quando de papel, são confeccionados com papel mais grosso, liso e com número reduzido de páginas. Temos notado que a maioria dos livros dessa fase são traduções, visto que ainda não é uma tradição da cultura editorial brasileira trabalhar, esteticamente, livros dessa natureza, aliando estilo do livro e qualidade estética. Por exemplo: livros destinados à hora do banho da criança, feitos de plástico, próprios para serem molhados. Os livros-objetos, além de exercerem a função de introduzir a criança no universo literário, o fazem de forma a agradar a criança, pois a introduz como um brinquedo (sendo, portanto, a forma como o livro é encarado pela criança). O livro é, ao mesmo tempo, texto (literatura) e brinquedo.[19] Esse livro-objeto, ao cair no gosto da criança, pois faz parte do seu universo, sendo reconhecido, acaba por ser um elemento importante que age no intuito de estimular os sentidos de percepção da criança: o olhar, o ouvir, o cheirar, o provar, o tocar, etc. São esses sentidos que vão interagir com sua potencialidade de compreender e pensar, provocando o auto-desenvolvimento. Assim, percebemos que, por meio da diversão, do prazer, é que se abre o caminho para o conhecer.

Julgamos importante, nessa fase, que haja um envolvimento alegre e afetuoso do adulto, ainda que os livros não tenham um compromisso com a qualidade. Esse envolvimento acaba por ser um momento de interação afetiva que irá provocar o amadurecimento indispensável à criança, o seu desenvolvimento harmonioso da consciência do mundo.

Os livros dessa fase poderão ser explorados pelos leitores da fase seguinte, mesmo os livros-objetos.

---

[18] A apresentação dúbia (imagem/ilustração) se deve ao fato de, nessa fase, os livros trazerem muito pouco texto verbal. O visual pode tanto interagir com o texto escrito (ilustração) quanto trazer sozinho uma carga significativa, com uma mensagem perceptível pela criança (imagem). Daí o jogo dúbio.

[19] Por algum tempo, após o surgimento da literatura infantil, esse tipo de literatura acabou por ser encarada como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida ou quieta).

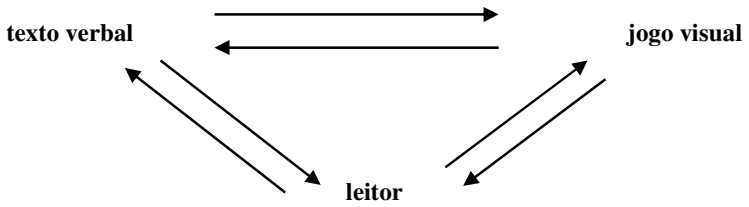
2) **Pré-leitor (2ª fase) - faixa etária: a partir dos 4/5 anos:** nessa etapa, percebemos que a tendência é promover a ampliação do mundo conhecido e da linguagem identificadora. Os livros infantis que vão atender a essa fase geralmente se pautam em imagens (obviamente sem textos) ou quando os trazem, trazem-no de forma breve. Tais livros centram-se em uma situação atraente e sugestiva para o olhar e a mente infantis. Como exemplo, tomamos o livro "A Bota do Bode", de Mary França e Eliardo França. A história desse livro traz, logo de início, um problema a ser resolvido pelo pequeno leitor: o bode e sua bota. Ao encontrar o estranho objeto (a bota), o bode tenta usá-la, mas não consegue. Assim, o bode dá a bota ao rato, e este sem sucesso também não consegue usá-la. O rato também a repassa adiante, a outro animal, que vai proceder do mesmo modo, até que ela chega ao gato que, finalmente, encontra uma forma de usar a bota - o estranho objeto. Toda essa situação fantasiosa que vai se revelando graças ao jogo verbal (texto escrito) interligado ao visual (ilustração) é que poderá provocar na criança uma assimilação mais fácil e espontânea, pois apela para impulsos que existem naturalmente nas crianças: o impulso da curiosidade que leva para a experimentação do desconhecido, o impulso em partilhar suas experiências com outros, o fator de querer descobrir "para que servem as coisas?" e, por fim, a satisfação que se processa no interior, quando o gato acaba por encontrar uma utilidade para a bota. Todos os volumes dessa coleção perfazem esse mesmo percurso: textos curtos, dialogando com ilustrações dinâmicas e bem-humoradas, realizando situações significativas, envolvendo os mais diversos personagens-animais ou mesmo elementos da vida cotidiana. No que se refere à linguagem verbal dos livros que compõem a coleção, observamos um jogo que busca, de forma inteligente, explorar as sonoridades (fonemas) e significados das palavras. De modo geral, os livros que visam atender a essa fase têm uma grande preocupação: explorar o verbal e o visual, de forma criativa, fazendo da história um grande jogo a ser decifrado pela criança. Além do mais,

> os livros infantis não servem para introduzir imediatamente os seus leitores no mundo dos objetos, animais e homens -, na chamada vida. Só gradualmente o seu sentido exterior vai se definindo, e apenas na medida em que os dotarmos de uma interioridade adequada. A interioridade dessa visão está na cor, e nela transcorre a vida sonhadora que as coisas vivem no espírito das crianças. Elas aprendem com a cor. Pois é essencialmente na cor que a contemplação sensível, desprovida de qualquer nostalgia, está em seu elemento. (BENJAMIN, 1994, 240).

3) **Leitor iniciante - faixa etária: a partir dos 6/7 anos:** essa fase abrange crianças que começam a ser inseridas no universo verbal, passam pelo processo inicial de

leitura e assim precisam ser seduzidas pelo complexo e fascinante mundo da linguagem escrita - que nada mais é, para a criança, do que um código a ser decifrado. As histórias e, evidentemente, as suas abordagens, devem ser propostas por meio de textos breves, que interajam com a ilustração e que proponham um diálogo que envolva o leitor aprendiz. Para Azevedo (1998, 109), "uma criança de seis anos, recém-alfabetizada, precisa de ilustrações que a ajudam a compreender o texto". Assim, percebemos a necessidade de um triângulo circular que aborde a questão:

FIGURA 4



Ao mesmo tempo em que o leitor interpela o texto verbal, também busca auxílio no visual. O jogo entre o escrito e o visual é uma constante, pois um se apóia no outro para efetivar a constituição de sentidos em cada um, resultando num sentido global por via dos dois, e não apenas um deles. Texto e ilustração, ao serem produzidos, o são visando a estabelecer também diálogo com um possível leitor, completando assim, a tríade. Assim, a partir dessa relação processual é que "as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos" (BENJAMIM, 1994, 238).

Como exemplo de livro para crianças nessa fase citamos o livro "Lúcia-já-vou-indo", de Maria Heloísa Penteado. Trata-se de uma história pitoresca que aborda a natureza de cada ser. A situação-narrativa se dá por meio da vagareza que caracteriza a lesma, que dá título à obra. Lúcia-já-vou-indo é convidada a uma festa na casa da libélula, mas devido à sua lentidão, não consegue chegar a tempo, à festa. Quando chega, a festa já havia acabado. Diante da tristeza da lesma por não ter participado da festa, a libélula convoca os animais para uma festa na casa da Lúcia-já-vou-indo, como forma de compensar a tristeza da amiga. Todos, é claro, comparecem à festa. Mesmo assim, depois de a lesma, com sua vagarosidade, quase perder a própria festa, se não fosse uma brilhante idéia da libélula e colaboração de companheiros: as libélulas se uniram e transportaram a Lúcia rapidamente.

Percebemos na composição dessa história um traçado simples dos desenhos (ilustrações), que estabelecem um diálogo de forma leve com o texto, explorando a

diagramação que se dá de maneira lúdica e com extrema originalidade. Esses elementos vão buscar o leitor para que interaja com a história durante as atividades proporcionadas pela leitura. O final, que marca a alegria de todos na festa, deixa para o pequeno leitor uma lição de vida importante: todo ser humano tem sua própria natureza ou personalidade. A identificação das diferenças e semelhanças entre os seres é um "ponto chave" que se dá graças à interação entre leitor / texto, perpassando pela lição de solidariedade e de alegria de viver.

Os livros de literatura infantil em análise nesta pesquisa são classificados para leitores dessa categoria, dadas as características apresentadas.

4) **Leitor-em-processo - faixa etária: a partir dos 8/9 anos:** nessa fase, os livros de literatura infantil passam a ter textos verbais que se fazem mais presentes, interagindo com a ilustração, que passa a se apresentar de forma mais rara ou se tornando cada vez mais simbólica ou complexa. Os textos, pelo amadurecimento do leitor, passam a tratar temas mais complexos, que misturam situações objetivas do cotidiano, fazendo surgir problemas subjetivos que induzem o pequeno leitor a se deixar levar por caminhos que trabalham reflexões de natureza interior, abarcando sentimentos, emoções, idéias, desejos, impulsos, etc. Percebemos também, nessa etapa, a alternância do humor com a emotividade, no que diz respeito ao gosto do leitor. A diversificação dos textos é outra constante, visando a atender aos múltiplos interesses desse leitor dinâmico, que amadurece.

Citamos como exemplo de texto para essa fase "A Terrível Arma Verde", de Rosana Rios. Logo pela capa, o leitor procede a uma leitura primária, em que nem tudo pode ser apreendido, ainda que apresente todos os elementos que vão compor a trama, pois necessita da seqüência narrativa. Diante disso, o leitor é interpelado a atribuir sentidos a tudo o que lhe foi apresentado nessa "primeira leitura". A capa apresenta a figura de uma menina sentada à mesa, desenhando. Espalhados nessa mesa, aparecem uma caixa de lápis de cor, uma borracha e outros materiais. Na parede, ao fundo, há alguns desenhos colados. Em volta, no chão, poucos brinquedos. Fechando essa leitura inicial, ainda temos o título da história "A Terrível Arma Verde", que após esse primeiro contato, apresenta o seguinte enigma ao pequeno leitor: "Qual seria essa arma?" Logo de início, ao principiarmos a história, já há um direcionamento para o enigma: a menina desenha um pássaro, que adquire vida e sai voando. Surge uma grande indagação: "O que teria acontecido?" A mesma pergunta também é feita pela personagem. Assim, a narrativa segue, entre o real e o maravilhoso, envolvendo o leitor nesse jogo. A menina, diante do acontecido, persegue o pássaro, até chegar a um lugar onde vivem "desenhos". E é, nesse lugar, que ela descobre a "terrível arma verde", temida por

todos: sua borracha. Podemos, dessa forma, perceber que essa história traz um tema original, uma atmosfera mágica criada pelo criativo diálogo entre texto e ilustração, que se tornam elementos estratégicos na sedução do leitor, levando-o a interagir com a leitura e mantendo-se o suspense do princípio ao fim da narrativa.

Assim, levando-se em consideração o exposto sobre essas categorias de leitor, faz-se mister ressaltar que, além das caracterizações arroladas em termos de linguagem, estratégia composicional, jogo ilustrativo, etc., o trabalho envolvendo a organização textual é determinante naquelas categorias que utilizam-se desse elemento. Dessa forma, a coesão textual é importantíssima no auxílio à construção de sentidos nessa categoria textual.

1.2 Elementos de Coesão

Os estudos concernentes à Lingüística Textual, desde o seu surgimento, têm-se preocupado em desenvolver estratégias que possibilitem uma maior compreensão daquele que é o seu objeto de estudo: o texto. Para isso, muitas posturas epistemológicas têm sido adotadas no intuito de fazer com que esse ramo de saber científico da Lingüística moderna avance e seja um suporte significativo de produção de sentidos. Assim, a Lingüística Textual

> trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 1983, 13).

A partir dessa exposição, o autor deixa claro dois aspectos importantes, que têm sido referência ao se abordar estudos numa perspectiva que valorize uma postura textual, que são a coesão e a coerência, a que já referimos anteriormente. Não restam dúvidas de que se tratam de aspectos bastante discutidos ao longo dos estudos já realizados na área da Lingüística Textual. Ambos são importantes nesta pesquisa, pelo fato de que, a partir de alguns elementos de coesão (e não somente), procuramos perceber como se dá a constituição textual de determinada categoria de texto (histórias infantis modernas para leitores iniciantes) e como essa constituição funciona textualmente, promovendo relações que facilitam ou dificultam o processo de interpretabilidade por parte do leitor da categoria de texto escolhida

para análise. Ou seja, a coerência se faz presente, também, a partir do auxílio de elementos da coesão.

Para Halliday e Hasan (1976, 4) "the concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text."[20] De acordo com esses autores, a coesão é fator determinante para a construção de sentido. Daí, segundo eles, tratar tal fator como um conceito semântico que se faz presente no interior do texto, ou seja, é um traço da composição física do texto. Os autores ainda afirmam que a

> cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potencially integrated into a text. (HALLIDAY; HASAN, 1976, 4).[21]

Percebemos que, para esses autores, há uma dependência de elementos na constituição do texto para que haja a construção de sentidos. Os elementos físicos (superficiais), elementos de coesão, contribuem para a textura, sendo assim, a coesão textual um elemento constituinte do sistema lingüístico.

Para Marcuschi (1983), a coesão, também chamada de fatores que regem a conexão seqüencial, forma

> parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI, 1983, 25).

Nessa perspectiva, os elementos coesivos não são simples elementos da constituição sintática do texto, mas parte de uma sintaxe responsável pela colaboração na produção de sentidos, o que o autor chama de "semântica da sintaxe textual".

Na esteira de Marcuschi, Koch (2003a, 45) também reconhece a importância da coesão não só na composição textual, mas como elemento que possibilita a percepção de

---

[20] "o conceito de coesão é um conceito semântico; ele se refere a relações de sentido que existem dentro do texto, e que o definem como um texto". **(Tradução nossa).**

[21] coesão ocorre quando a INTERPRETAÇÃO de algum elemento no texto é dependente de outro. Um PRESSUPÕE o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado exceto pela recorrência ao outro. Quando isto acontece, a relação de coesão é estabelecida, e os dois elementos, o pressuponente e o pressuposto, são desse modo, pelo menos potencialmente integrados ao texto. **(Tradução nossa).**

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

Maingueneau (2000, 24) considera que "a coesão resulta do encadeamento das proposições, da linearidade do texto". Percebemos que a coesão, nessa concepção, relaciona-se à questão das ligações dentro do texto, que auxiliam na sua constituição.

Para Koch (1989, 19), "a coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual." A partir dessa postura, fica claro que a autora relaciona a noção de coesão às questões de seqüência e remissão, como elos lingüísticos ocorrentes na superfície textual, exercendo um papel significativo.

Ao trabalharmos a questão da coesão no processo de construção do texto, trabalhamos com um dos elementos básicos na sua constituição, visto que a

> coesão faz parte do componente textual, isto é, dos recursos formadores de texto ao estabelecer as relações de significado que definem um texto como tal, determinando assim, o seu padrão de tessitura. Um texto possui maior ou menor grau de tessitura determinado pelo tipo e número dos elementos coesivos. (MORAES, 1986, 363).

Para Koch e Travaglia (2003, 15) "a coesão é a relação semântica entre dois elementos do texto, de modo que um deles tem de ser interpretado por referência ao outro, pressupondo-o". Nessa perspectiva, essa relação pode se dar de várias maneiras. Koch (1989) apresenta duas grandes modalidades de coesão: coesão referencial (trabalha a idéia de remissão/retomada) e a coesão seqüencial (que aborda a idéia de seqüenciação). Para aquilo que nos interessa nesta pesquisa, serão considerados elementos importantes, os elementos gerais da coesão referencial, observando-se os seus mecanismos e recursos. Dentro da coesão seqüencial, nessa concepção de Koch, será destacada a função da progressão temática, desenvolvida por Danes (1974), vista como um elemento essencial para que o texto progrida, observando-se as relações dos elementos constituintes do texto.

1.2.1 Coesão Referencial

A coesão referencial "é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode,

evidentemente, ser acrescido de outros traços que lhe vão sendo agregados textualmente)". (KOCH, 1988, 75). Como exemplo, citamos:

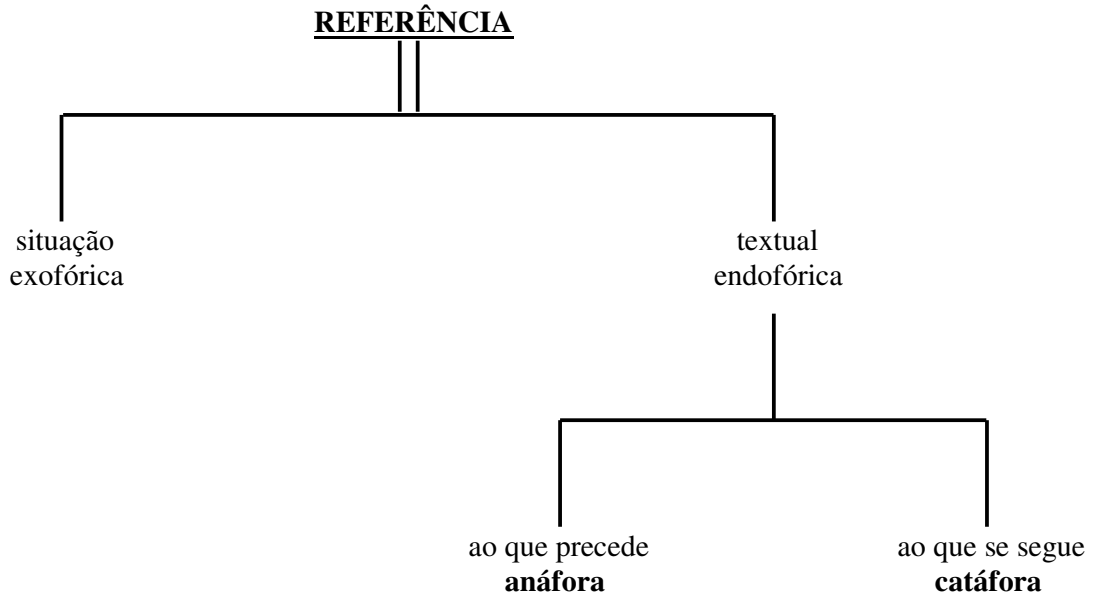
(2) Anacleto era um sujeito quase completo.
Ele sabia de quase tudo... (T_{13})[22]

(3) Uma noite Picote estava na janela, olhando as estrelas, quando apareceu
um disco voador fazendo piruetas no céu.
De repente o disco trombou num cometa e espalhou fogo pra todo lado.
Uma faísca caiu bem em cima d***o menino de papel***. (T_{46})

Destacamos que em (2) o referente Anacleto é retomado sem problemas pelo pronome pessoal ***ele***. No segundo exemplo (3), temos um caso de retomada do nome Picote pela expressão nominal definida ***o menino de papel***. Nesse caso, notamos que o processo de retomada foi realizado com o acréscimo de novas informações ao referente - ser o Picote um menino e feito de papel. Assim, ressaltamos que "os elementos de *referência* são os itens da língua que, em vez de serem interpretados semanticamente pelo seu sentido próprio, relacionam-se a outros elementos necessários à sua interpretação." (FÁVERO; KOCH, 2002, 38). Pelo exposto, podemos perceber a referência sob dois aspectos: situacional (extratextual) ou textual. O primeiro caso diz respeito ao componente da remissão que é feita a algum elemento da situação comunicativa, estando, portanto, fora do texto. Quanto ao segundo caso, o referente se encontra, explicitamente, na superfície textual. Tomemos o esquema extraído de Koch (1989, 20):

[22] Doravante, sempre que utilizarmos exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa, o faremos identificando esses exemplos por T (indicando histórias modernas para leitores iniciantes) seguido de um numeral de série, conforme apresentado na ordem numérica da bibliografia de *corpus*. Por exemplo: T_{01}, T_{10}, T_{20}, T_{30}, T_{40}, etc.
NOTA: Nos exemplos usamos a seguinte convenção: sublinhado: referente textual; ***negrito***: forma remissiva que o retoma.

FIGURA 5



(KOCH, 1989)

Assim, convém esclarecermos que "a noção de elemento de referência é (...) bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado." (KOCH, 1989, 30). Dessa forma, é comum que o referente, quando se trata de um nome ou sintagma nominal incorpore traços à medida que o texto vai se desenvolvendo, o que poderá provocar mudanças no referente ao desenvolver o texto. Com isso, concluímos que o referente textual é algo que sempre se reconstrói.

Interessa-nos, particularmente, neste estudo a postura de Koch (1988 e 1989) que concebe a coesão referencial sob dois mecanismos que julgamos pertinentes: a coesão referencial por substituição e a coesão referencial por reiteração.

1.2.1.1 Coesão referencial por substituição

A coesão referencial por substituição se dá a partir do momento que um componente textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma pró-forma: pronominal, verbal, adverbial ou quantitativa. Dentro desse mecanismo, Koch enquadra também a elipse, por perceber que ela possui, freqüentemente, um valor referencial e ser uma substituição por zero.

a) *Pró-forma pronominal*: na substituição, o item substituto tem a função de pronome.

Exemplos:

(4) A Margarida deu uma espiada na noite.
E se encolheu nas ***suas*** folhas. (T_{03})

Se trocássemos o pronome possessivo *suas*, da segunda oração, por um pronome pessoal, teríamos a seguinte construção:

E se encolheu nas folhas ***dela*** própria. (***dela*** = a Margarida).

Assim, a pró-forma pronominal *suas* retoma o referente a Margarida da primeira oração.

(5) Joca era um coelhinho cinza. ***Ele*** era encantado com as cores do arco-íris. (T_{06})

Nesse exemplo, a pró-forma pronominal ***ele*** retoma o referente Joca da primeira oração, mantendo a mesma referência.

b) *Pró-forma verbal*: não muito usada em português. É mais usada no inglês, com o substituto verbal "do".

Exemplo:

(6) A: Did anybody feed the cat?
B: Somebody did.[23] (MORAES, 1986, 371 apud Halliday & Hasan, 1980, 115).

No entanto, em português, verbos como "fazer" têm sido denominados de pró-formas verbais. Essas formas remissivas, porém,

> não costumam vir isoladas e sim acompanhadas de uma forma pronominal do tipo: o mesmo, o, isto, assim, etc.; além disso, não remetem apenas a um verbo, mas a todo o predicado, isto é, o verbo com seus complementos e adverbiais. (KOCH, 1989, 44).

[23] A: Alguém alimentou o gato?
B: Alguém alimentou. **(Tradução nossa).**

Exemplos:

(7) Um dia [Joca] viu seu pai reformando o guarda-roupa com suas ferramentas. Assim que seu pai saiu, Joca pegou a serra elétrica e foi tentar ***fazer o mesmo***. (T_{20})

O verbo ***fazer*** seguido da forma pronominal ***o mesmo*** não retoma algo pontual, mas faz remissão a uma situação facilmente recuperável.

(8) A partir deste dia, Juju era a primeira estrelinha a acender a sua lanterninha. Juju compreendeu que, ***fazendo assim***, as noites ficariam muito mais claras e bonitas. (T_{37})

Percebemos, nesse exemplo, que o verbo ***fazer*** no *gerúndio*, seguido da forma pronominal ***assim***, exerce uma função de retomada, ainda que não seja de um referente pontual anteriormente explicitado, mas de uma ação que fica clara, de fácil entendimento.

c) *Pró-forma adverbial*: nesse recurso, a referência é feita por algum advérbio de lugar, modo ou tempo.

Exemplos:

(9) Esse pequeno incidente fez com que Lidia refletisse muito sobre o acontecido: se ela sentia medo do desconhecido, também havia quem tinha medo dela própria. E a partir de ***então*** deixou de ser medrosa. (T_{02})

A pró-forma adverbial ***então*** refere-se a seu antecedente, indicando o momento do fato ocorrido (tempo).

(10) ***Aqui*** no circo somos todos felizes. (T_{45})

Nesse exemplo, percebemos, sem maiores problemas, que a pró-forma adverbial ***aqui*** se refere, cataforicamente, ao lugar o circo, onde o enunciador se encontra.

d) *Pró-forma quantitativa*: nesse recurso, a referência é feita por um numeral, ou por palavra que contenha a idéia de um cardinal, ordinal, multiplicativo ou fracionário.

Exemplos:

(11) Puff, o dragão mágico, vivia bem feliz, brincando numa praia linda chamada Honnah Lee...
Tinha um amiguinho, o Joãozinho Aquarela.
.....
No país dos sonhos ***os dois*** eram heróis que procurava bandidos e piratas. (sic) (T_{17})

Nesse exemplo, temos a pró-forma quantitativa ***os dois*** que recupera, ao tomarmos a antecedência da história, que se trata de dois personagens: Puff - o dragão mágico e Joãozinho Aquarela (seu amigo).

(12) - Vai haver tempestade, vai cair muita chuva, eu te peço carona no teu guarda-chuva! – disse a Lua pra Noite, que ficou mais escura.
- Vá pra lá, ó gorducha, não me sobra lugar! Guarda-chuva pra ***duas***? Só se for pra molhar! – disse a Noite pra Lua e danou de empurrar. (T_{30})

Nesse exemplo, a pró-forma quantitativa destacada substitui os referentes Lua e Noite, deixando-os elididos, sem a necessidade de repeti-los, e assim mesmo mantendo o sentido, a interpretabilidade.

e) *Elipse*: trata-se de um caso de coesão muito comum no português. Esse tipo de coesão referencial é um caso de substituição por zero.

Exemplos:

(13) Otílio era um pingüim desorganizado. ***(∅)*** Tinha um iglu sempre muito bagunçado! (T_{08})

Podemos, por esse exemplo, recuperar o referente da segunda oração facilmente, mesmo não havendo palavra explícita indicando isso, pois, ao levarmos em consideração a primeira oração, não resta dúvida de que o referente só pode ser o pingüim Otílio.

(14) E ele [Juvenal] se desdobrava e *(∅)* se dobrava outra vez todo alegre, pois *(∅)* sabia que, *(∅)* indo e *(∅)* vindo, *(∅)* fazia o seu menino feliz. (T_{50})

Notamos que foi-nos apresentado um referente (ele = Juvenal) que praticava ações em seqüência, sem, contudo, explicitá-lo, pelo fato de as ações serem próximas uma das outras, não dificultando o entendimento.

1.2.1.2 Coesão referencial por reiteração

A coesão referencial por reiteração se utiliza da repetição de expressões no texto que possuem a mesma referência, ativando, por vezes, o conhecimento extra-lingüístico. Os recursos de coesão referencial por reiteração são: expressões nominais definidas, nominalizações, expressões sinônimas ou quase sinônimas, nomes genéricos, hiperônimos ou indicadores de classe, repetição do item lexical e formas referenciais que categorizam metalingüisticamente ou não.

a) *Expressão nominal definida*: trata-se do recurso que se refere à expressão ou grupo nominal introduzido por artigo definido ou pronome demonstrativo, exercendo função remissiva. Vale ressaltar que "esse tipo de reiteração baseia-se no nosso conhecimento de mundo e não num conhecimento somente lingüístico." (FÁVERO, 2003, 25).

Exemplos:

(15) Ao casamento do grilo João das Pintas com Sarapintada, [Lúcia-Já-Vou-Indo] chegou tão tarde que foi encontrar ***o casal*** já com um filhinho. (T_{35})

Ao ativarmos nosso conhecimento de mundo, sabemos que quando dois seres se casam, eles formam um casal. Assim, o elemento de retomada ***o casal***, depende, para que façamos o estabelecimento de coerência, desse conhecimento compartilhando e não somente lingüístico.

(16) Às vezes, Juca deixa para trás um de nossos companheiros, mas como toda boa equipe, sempre tem alguém que percebe a distração d***o menino***. (T_{43})

Nesse caso, recorremos à história como um todo para sabermos que Juca, na verdade costuma brincar com soldadinhos de brinquedo, dos quais esquecera um, em certo dia. Ao utilizar ***o menino*** para se referir a Juca, levamos em conta nosso conhecimento de mundo de que, normalmente, quem gosta de brincar com brinquedos do tipo bonecos-soldados, é criança. Daí, a referência ser feita utilizando-se ***o menino*** e não haver problemas de entendimento.

b) *Nominalização*: na concepção de Koch (1989, 46) "trata-se de formas nominalizadas (nomes deverbais), através dos quais se remete ao verbo e argumentos da oração anterior".

Exemplos:

(17) Chorou, chorou, mas seu ***choro*** manso não conseguiu acordar a libélula Chispa-Foguinho que dormia cansada da festa. (T_{35})

O nome ***choro***, nesse exemplo, nada mais é do que a nominalização da ação expressa pelo verbo chorar. Essa retomada leva em consideração o argumento contido no verbo chorar, que por sua vez, ao ser repetido, reforça a continuidade da ação verbal ao mesmo tempo em que chama a atenção para essa ação. Dessa forma, a referência realizada pela transformação de um verbo por um nome, ainda que realizada de forma tranqüila, requer esse processamento.

(18) E o menino sorria. ***Riso*** amarelo. (T_{49})

Nesse caso, a nominalização do verbo sorrir, transformando-se em ***riso*** é mais perceptível, pelo fato de manter parte da forma lexical. Contudo, conforme afirmamos anteriormente, não se trata de um processo tão simples.

c) *Expressão sinônima ou quase sinônima*: ao apresentarmos a questão da sinonímia, apresentamos também uma questão muito complexa, "pois não existe sinonímia verdadeira, já que todos os elementos léxicos são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo." (FÁVERO, 2003, 23). Nesse sentido, devemos ter em evidência que o mais importante é a identidade referencial, uma vez que a sinonímia vai além da questão lexical, passando para a textual. Sendo assim, levamos em consideração o conhecimento de mundo do leitor, bem como o enciclopédico, o nível de

informatividade, a situacionalidade, enfim, fatores de contextualização que também auxiliam no processo de construção de sentidos no momento de leitura.

Exemplos:

(19) Mas uma tempestade se armou. Relâmpagos, trovoadas, vento forte e ***chuva*** jogavam o vaporzinho de um lado para outro.
Comandante Zinho nada mais comandava, foi atirado na água. João albatroz, atrapalhado pela chuva e pelo vento, procurava um jeito de ajudar. (T_{48})

Parece-nos tranqüilo retomar tempestade por ***chuva***, visto que esta equivale àquela, apesar da diferença lexical. O problema é que esse recurso requer que se leve em conta o mínimo o conhecimento de mundo e lexical para que haja facilidade ao se estabelecer a referência.

(20) – Sou o gênio da floresta, protetor dos animais desta ***selva***. (T_{36})

Novamente percebemos nesse caso que o processamento de retomada do referente acontece via conhecimento de mundo, visto que o nome que referencia possui valor semântico equivalente ao nome referenciado. O que possibilita percebermos essa equivalência é exatamente o conhecimento que o leitor deverá ter ao tomar um termo pelo outro.

d) *Nome genérico*: como a própria denominação indica, refere-se a nomes gerais, normalmente funcionando como elementos de referência anafórica ou catafórica, sendo menos comum esta que aquela. São, com freqüência, utilizados como nomes genéricos palavras como: "gente", "pessoa", "coisa", "negócio", "lugar", "idéia", "objeto", "criatura", "ser", "caso", "assunto", "questão", "trem", "troço", "fenômeno", etc. Os nomes genéricos costumam estabelecer uma referência generalizada dentro de grupos lexicais mais amplos.

Exemplos:

(21) Ele já inventou muita ***coisa***: máquina que faz voar...
sapato-a-jato para tartaruga...
barco que anda na terra! (T_{22})

De forma catafórica, percebemos que o nome ***coisa*** generaliza o que havia sido inventado pela personagem, e que é explicitado logo em seguida.

(22) Para se divertir, João Albatroz imaginava figuras nas espumas das ondas. ***Coisas*** que ele lembrava de ter visto nas cidades por onde passava em seus longos vôos: árvores, crianças brincando, roda-gigante, casas, animais... (T_{48})

Semelhante ao exemplo anterior, temos, nesse caso, uma generalização com a palavra ***coisas***, que faz referência ao que João Albatroz, uma ave, havia visto: figuras. Na seqüência há uma explicitação das formas que elas possuíam: árvores, crianças brincando, roda-gigante, casas, animais, possibilitando assim, dupla remissão, ainda que o caso da anáfora seja mais natural de ser realizada inicialmente.

e) *Hiperônimo ou indicador de classe*: refere-se a casos em que o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação do tipo todo/parte, classe/elemento.

Exemplos:

(23) Quando tinha fome e queria comer uma mosca, as pernas de trás, como uma mola de catapulta estendiam-se e, vupt, ele ia muito longe e apanhava o ***inseto*** no vôo. (T_{11})

Temos nesse exemplo, um hiperônimo, pois a palavra ***inseto*** é um indicador de classe, da qual faz parte a mosca, que é retomada pelo hiperônimo.

(24) [o girassol] Estava tão mal que o talo pendia cheio dos ângulos das fraturas, a ***flor*** ficava assim meio de cabeça baixa e de costas para o Buda. (T_{01})

Esse exemplo trabalha com a mesma idéia do exemplo anterior. O hiperônimo ***flor*** indica uma classe à qual pertence o girassol. Daí, a retomada, sem problemas, por identificarmos essa relação.

f) *Repetição do item lexical*: consiste em repetir o referente, mantendo evidente a referência.

Exemplos:

(25) Rodolfo anda sem parar.

Rodolfo sobe morro.

Rodolfo desce serra. (T_{25})

Essa retomada se processa ao utilizarmos o mesmo item lexical apresentado, inicialmente, mantendo o referente ***Rodolfo*** em evidência constante.

(26) Anacleto era um sujeito quase completo.

.....

Ninguém fazia contas tão bem quanto o ***Anacleto***.

Ele não se atrapalhava com os números, nunca errava nas somas.

Anacleto era o melhor aluno da escola. (T_{19})

Por esse exemplo, podemos perceber a tentativa de manter o referente ***Anacleto*** em evidência, não o perdendo de foco. Daí, a utilização da repetição do item lexical.

g) *Forma referencial que categoriza*: trata-se de uma forma referencial, cujo lexema fornece instruções de sentido que representa uma "categorização" da instrução de sentido de parte(s) antecedente(s) ou seqüente(s) no texto.

Exemplos:

(27) Mas tinha um ***problema***: não gostava de tomar banho. (T_{33})

A palavra ***problema*** categoriza a instrução de sentidos, apontando para o que é exposto logo em seguida. O fato de a personagem não gostar de tomar banho pode ser considerado um problema.

(28) Depois d***aquela aventura***, deixou os jarros em paz! (T_{41})

Esse exemplo trabalha com o mesmo tipo de fato do exemplo anterior: há a "categorização" a partir do lexema ***aventura***, que remete à construção de sentido a partir do que antecede. A situação desenvolvida ao longo da história, precisamente a trama, é retomada de uma forma condensada, expressa no nome ***aventura***, acompanhada do pronome ***aquela***, que auxilia na remissão a um fato passado. Ressaltamos que nesse caso de coesão referencial

por reiteração, o elemento retomado não é algo pontual textualmente, mas sim toda uma série de eventos narrados anteriormente.

1.2.2 Progressão Temática

Visando entender como se dá a organização de um texto, a observação da forma como acontece a progressão temática é muito importante. Ao observarmos o processo de progressão temática, verificamos a questão da articulação tema/rema, trabalhada pela Escola Funcionalista de Praga, na qual destacamos a proposta de Frantisek Danes.

Por progressão temática

> we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter, ...), to the whole text, and to the situation. (DANES, 1974, 117).[24]

De acordo com Koch (1989, 57-8), Danes (1970) procede a uma combinação de duas perspectivas (oracional – tema: base da comunicação; rema: cerne da contribuição // contextual – tema: informação contextualmente deduzível; rema: informação nova, desconhecida, não deduzível), para trabalhar a idéia de progressão temática. Assim, entendemos como Danes (1974, 114), para quem "thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot".[25] Essa progressão pode ocorrer sob cinco formas: Progressão Temática Linear, Progressão Temática com um Tema Constante, Progressão com Tema Derivado, Progressão por Desenvolvimento de um Rema Subdividido e Progressão com Salto Temático.

A seguir, apresentamos esses tipos de progressão temática, como eles são estruturados, seguidos de esquemas propostos por estudiosos que já tomaram posições frente a essa questão, bem como exemplos para melhor evidenciarmos a proposta em questão.

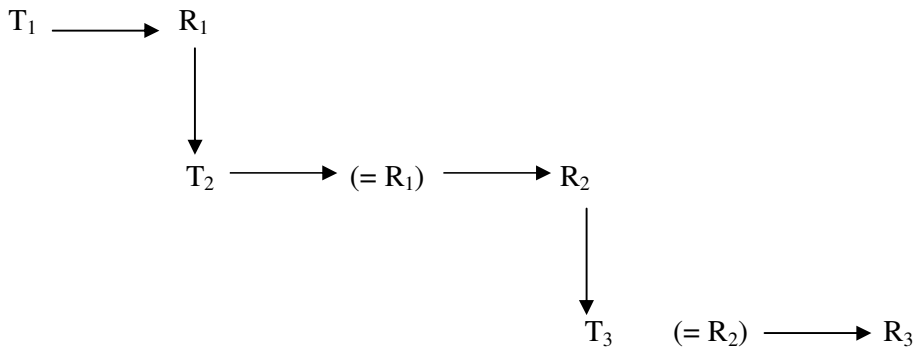
a) *Progressão Temática Linear*: o rema de cada enunciado - ou uma parte do rema - torna-se o tema do enunciado seguinte.

---

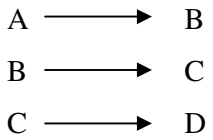
[24] nós entendemos a escolha e ordenação de temas enunciados, sua mútua concatenação e hierarquia, assim como sua conexão aos hipertemas das unidades textuais superiores (como o parágrafo, capítulo,...), ao texto inteiro, e à situação. **(Tradução nossa).**

[25] a progressão temática deve ser vista como o esqueleto do enredo (texto). **(Tradução nossa).**

Esquema proposto por Danes (1974, 118):



Esquema proposto por Koch (1989, 58):



Exemplo:

(29) Isso acontece quando ela se esquece e morde ***a isca***.
Dentro da isca está ***o anzol***.
atrás do anzol ***o nó***
atrás do nó ***a linha***
atrás da linha ***o caniço***
atrás do caniço enguiço. (T_{34})

Levando-se em consideração esse exemplo, notamos que há um desdobramento contínuo de um rema (***o anzol***) que se transforma no tema subseqüente, que por sua vez apresenta um novo rema (***o nó***), que novamente constitui-se como tema da oração seguinte, e assim, sucessivamente. Essa relação sob forma de *nexus* entre tema e rema são verificáveis pelas setas horizontais do esquema, que dá linearidade ao texto, fazendo o mesmo progredir.

b) *Progressão Temática com um Tema Constante*: acontece quanto o elemento temático se mantém na seqüência dos enunciados, havendo alteração somente do rema.

Esquema proposto por Danes (1974, 118):

$$\begin{tikzcd} T_1 \arrow[r] \arrow[d] & R_1 \\ T_1 \arrow[r] \arrow[d] & R_2 \\ T_1 \arrow[r] & R_3 \end{tikzcd}$$

Esquema proposto por Koch (1989, 59):

$$\begin{tikzcd} A \arrow[r] & B \\ A \arrow[r] & C \\ A \arrow[r] & D \\ A \arrow[r] & E \end{tikzcd}$$

Exemplo:

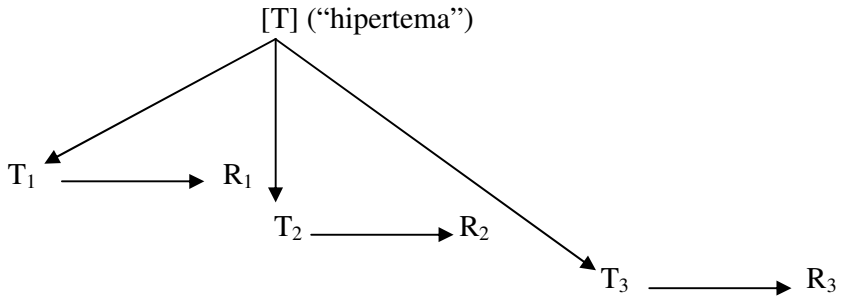
(30) ***A girafa Gigi*** adora viajar.
Com seu pescoço comprido,
(∅) Vai a qualquer lugar.
(∅) Vê o jacaré na lagoa,
(∅) E a preguiça à-toa.
(∅) Vê a abelha no ar,
E (∅) a zebra a galopar.
(∅) Vê a onça malhada,
Brincando com a macacada.
(∅) Vê o elefante passar,
E (∅) até ri do seu andar.
Gigi é muito feliz!
Ela pode viajar,
Sem (∅) sair do lugar... (T_{14})

Esse exemplo apresenta um determinado tema (***a girafa Gigi***) que é tomado como tema em todas as orações do texto, tornando o foco temático. Com isso, a partir de um dado tema, o que são acrescentados são remas, informações novas sobre esse tema. Para o leitor, ao

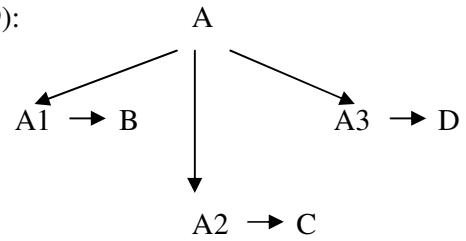
estabelecer o ato de leitura, ele traz em mente esse tema constante, agregando a ele, informações novas, que dão desenvolvimento, linearidade ao texto.

c) *Progressão com Tema Derivado*: tal tipo de progressão se dá quando temas parciais são oriundos de um "hipertema".

Esquema proposto por Danes (1974, 119):



Esquema proposto por Koch (1989, 59):



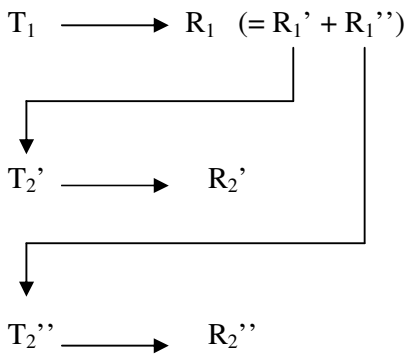
Exemplo:

(31) ***Rodolfo*** leva a casa nas costas.
A barriga vai no chão.
A cabeça vai no ar. (T_{25})

Ao tomarmos esse exemplo, percebemos que o tema inicial é ***Rodolfo***. No entanto, notamos que esse tema (considerado um hipertema) dá origem a outros temas derivados que vão se desdobramento (***a barriga de Rodolfo***, ***a cabeça de Rodolfo***), sem perder de vista o hipertema. Tal processo não chega a acarretar estranhamento, já que o leitor abre mão de conhecimentos extralingüísticos para construir essa relação – todo ser vivo possui partes do corpo. Assim, considerar conhecimentos extralingüísticos é fator determinante para o estabelecimento de sentidos ao se utilizar esse tipo de progressão temática.

d) *Progressão por Desenvolvimento de um Rema Subdividido*: esse tipo de progressão acontece quando vários temas são originários de elementos de um rema múltiplo. Em outras palavras é o "desenvolvimento das partes de um rema superodenado". (Koch, 1989, 59).

Esquema proposto por Danes (1974, 120):



Esquema proposto por Koch (1989, 59):

A → B (=B1 + B2 + B3...)
B1 → C
B2 → D
B3 → E

Exemplo:

(32) Atualmente a pena de morte tem sido um assunto bastante discutido e que gera polêmica, pelo fato de diversas pessoas terem opiniões diferentes, uns contra e outros a favor.

Os defensores da pena de morte acreditam que tal situação intimidariam os assassinos de cometerem os "mostruosos" crimes que são freqüentes. Acreditam também que o número de presos nas penitenciárias diminuirão, pois todo preso considerado "incurável" do ato de matar, seria punido pela morte.

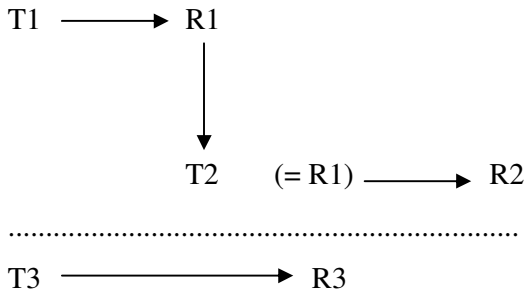
Outros já consideram um crime ainda maior, tirar a vida de qualquer indivíduo por pior que tenha sido o crime por ele praticado, pois dessa forma estariam aumentando a violência e não tentando elimina-la e, que a violência de forma geral nunca deixará de

existir pela simples implantação da pena de morte no país, pois só os mandados seriam condenados e nunca os mandantes dos crimes.[26]

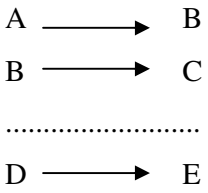
A partir desse exemplo, notamos que um determinado rema é subdividido em dois: *uns contra* e *outros a favor*. Esses remas serão retomados como temas dos dois parágrafos subseqüentes, sendo, portanto, desenvolvidos. Com isso, esse fenômeno estabelece dinamicidade ao texto, ao acrescentar argumentos que comprovam ou reforçam a tese apresentada.

e) *Progressão com Salto Temático*: Danes (1974) apresenta esse tipo de progressão como sendo uma forma diferente da progressão temática linear em que há a omissão de uma sentença que pode ser facilmente recuperada pelo contexto.

Esquema proposto por Moreira (1991, 46):



Esquema proposto por Koch (1989, 60):



Exemplo:

(33) A revisão constitucional brasileira prevista, para o final deste ano coloca em debate questões que sempre geram polêmica. Uma destas é sobre a adoção da pena de morte.
.....

[26] Os exemplos (32) e (33) foram extraídos de FINOTTI (1994), páginas 74-5 e 80, respectivamente.

> Os índices cada vez mais alarmantes da violência deixam todos apavorados. Nos noticiários, todos os dias vemos casos de seqüestros, estupros, assassinatos, que só nos deixam cada vez mais a favor da pena de morte, como nos casos de Daniela Perez (Rio de Janeiro) e Miriam Brandão (Belo Horizonte).

Notamos que esse exemplo apresenta, a princípio, um tema bem definido (a revisão constitucional brasileira), que servirá como ponte para o tema principal do texto - a pena de morte. Entretanto, no segundo parágrafo, é-nos apresentado um terceiro tema (os índices cada vez mais alarmantes da violência), o que parece romper com a trajetória textual. No entanto, a aparente desarticulação possibilita-nos entender que, apesar da mudança temática, podemos estabelecer uma relação entre estes dois últimos temas, decorrentes dos semas comuns. Os temas pena de morte e violência são apresentados de forma a estabelecer uma relação facilmente deduzível. Assim, o salto temático não compromete o entendimento textual. Contudo, ressaltamos que isso só é possível pela ativação do arquivo mental do leitor que processará essa relação.

1.2.3 Referenciação

Os estudos lingüísticos, há muito, foram buscar na filosofia uma justificativa para explicar como se dava a nomeação a partir do uso da língua. De acordo com a filosofia realista, a língua, ao se referir ao mundo, o fazia de forma a espelhar (numa linguagem metafórica) a realidade. Assim, nessa proposta de base filosófica, os elementos lingüísticos tinham por preocupação refletir as coisas que, dessa forma, possuíam uma estabilidade na sua constituição. Essa postura propunha dar conta de uma representação tida como adequada de determinada realidade. No entanto, com o advento da reatualização de tais postulados pelas ciências cognitivas, passou-se a perceber que existe uma negociação ao se propor nomear esta ou aquela realidade. Tal mudança de enfoque provocou, inclusive, uma mudança de denominação, passando de referência para referenciação. Isso porque, ao tomar o termo referência, percebemos que ela é vista como a realização de um apontamento para algo já pronto, construído. Em contrapartida, com a referenciação pretendeu-se propor um processo que vai caracterizar o ato de referir. Assim, Mondada e Dubois (2003) dizem que

> a referenciação não diz respeito a "uma relação de representação das coisas ou dos estados das coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-lingüística da

> prática em que ele é produzido e interpretado" ([RASTIER], 1994:19). Estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetivos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, 20).

Nessa perspectiva de dinamicidade, além de evidenciarmos o sujeito, tomamos o sujeito sócio-cognitivo, graças à relação entre discurso e mundo. O sujeito sócio-cognitivo é que vai "construir" o mundo por meio de suas atividades sociais, tornando-o estável através das categorias manifestadas no discurso, categorias essas que se apresentam, geralmente, instáveis, variáveis e flexíveis. E é essa instabilidade que vai caracterizar os referentes do mundo, passando a ser chamados de objetos-de-discurso, visto que esses têm sua existência estabelecida discursivamente, graças às práticas simbólicas e intersubjetivas. E uma das formas comuns de proceder ao processo de referenciação é a anáfora.

1.2.3.1 Anáfora: sua função

Para Ciulla (2002, 12), "a noção de anáfora está relacionada ao seu valor etimológico: a palavra *referir* vem do termo latino *referre*, o qual foi traduzido do grego *anapherein* e quer dizer *'repetir'*, *'lembrar'* ou *'trazer de volta'*". Ao procurarmos caracterizar a noção de anáfora, dentro daquilo que lhe é peculiar, devemos levar em consideração quatro elementos básicos: "1) retomada de um antecedente ou fonte; 2) presença de um elemento anaforizante e outro anaforizado; 3) correferência e 4) co-significação." (CIULLA, 2001, 1).

O ato de referir a algo do universo co(n)textual, por vezes, nem sempre se dá de forma tranqüila. Vejamos os exemplos[24] abaixo, extraídos de Apothéloz (2003, 54 e 56):

(34) *Jules* adora olhar-*se* no espelho. (p. 54)

(35) *Jean* reconhece que *ele* está doente. (p. 54)

(36) *Jean* parece pálido, e Fred acha que *ele* está doente. (p. 56)

(37) *Jean* parece pálido, e Fred acha que *o pobre sujeito* está doente. (p. 56)

No exemplo (34) percebemos que o uso do pronome reflexivo *se* é sintaticamente ligado ao nome *Jules*, não tendo, portanto, nenhum valor referencial em si mesmo. No

[24] Praticamente todos os exemplos deste item - Referenciação - foram extraídos de APOTHÉLOZ (2003). As únicas exceções são os exemplos (45) e (46).

exemplo (36) a expressão referencial *ele* pode ser substituída por uma outra expressão como no exemplo (37), mostrando que esses dois casos possuem, do mesmo jeito, o mesmo referente. Nesses dois exemplos, observamos que os elementos destacados em cada frase não podem ser ligados através de uma relação sintática. Assim, a interpretação do pronome *ele* e *o pobre sujeito* se dá exclusivamente dependente do contexto. Quanto ao exemplo (35) percebemos duas interpretações: 1) *ele* pode designar outra pessoa que não *Jean* (observando-se o contexto); 2) *ele* pode se referir a *Jean* (observando-se o cotexto). No primeiro caso, não percebemos qualquer relação anafórica entre o pronome *ele* e o nome *Jean*, diferente da segunda interpretação em que o pronome *ele* interpela o antecedente *Jean*.

Convém aqui, para efeito de evitarmos a noção primária do que seja antecedente, melhor explicar essa noção. Ao considerarmos a noção de antecedente ligada à idéia de retomada, é preciso que esta posição - referir ao antecedente - seja rejeitada, pois tal abordagem possui um caráter metalingüístico, enquanto que o que propomos para essa relação trata-se de expressão referencial de um modo geral. Outro detalhe a destacarmos é que ao expor o termo antecedente, liga-o, por vezes, necessariamente, a um elemento anafórico do mundo textual, ativando uma relação de interpretação ou de correferência. O fato é que esses elementos nem sempre se fazem indispensáveis ao se utilizar de formas de retomada. Apothéloz (2003) postula ainda que

> a própria noção de antecedente, como segmento textual univocamente delimitável a partir do único fato de sua relação semântica com a forma de retomada, é em si mesma profundamente problemática. O fato é, por outro lado, flagrante quando, em um texto, a expressão anafórica é um SN cujo nome explora, para fins de identificação do referente, não mais uma denominação anterior a ele, mas atributos que lhe foram dados no intervalo por via de uma predicação. (APOTHÉLOZ, 2003,57).

Como exemplo, citamos o trecho seguinte:

(38) 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 os Estados Unidos por uma quantia de 50000F. *O tagarela* foi levado ao tribunal. (*Libération*, 4.8.1993) (p. 57-8)

Por esse exemplo fica evidente que a noção de antecedente requer amplitude conceitual, visto que ele não pode ser encarado como algo tão simples. O elemento *o tagarela,*

ao retomar o seu antecedente, não o faz simplesmente buscando estabelecer uma relação com *um jovem (rapaz)*. As relações se dão de forma mais acentuadas, pois *o tagarela* possui uma carga significativa que vai além da simples relação com o elemento anaforizado. Devemos ativar, com essa relação, principalmente, a noção de moeda francesa (50000F) para entendermos que se trata de uma quantia considerada alta, estabelecendo assim uma relação de que, por ser uma quantia alta, quer dizer que foi gasto muito tempo em ligações e que, portanto, implica que o *jovem*, apresentado inicialmente, acaba por ser caracterizado quando da sua retomada de um modo específico em função de quanto falou. Diante disso, esperamos ter ficado claro que o funcionamento de retomadas anafóricas e as de uma forma em geral requerem uma representação do sentido que se faz construído pelo co(n)texto.

1.2.3.2 A anáfora e sua relação com a referência

Ao abordarmos a anáfora convém pensar sobre essa questão com relação à idéia de referência. Para tanto, propomos apresentar algumas questões importantes, a partir de conceitos básicos que vão possibilitar uma reflexão sobre essa relação. Tomamos sempre as propostas e exemplos de Apothéloz (2003).

1.2.3.2.1 Correferência

Entendemos correferência como sendo um caso em que há duas expressões que designam um mesmo referente. No entanto, ao tomarmos os exemplos de Apothéloz (2003, 62), temos:

(39) Nós visitamos uma igreja. *A construção* era grandiosa. (p. 62)
(40) Na praça, tinha uma igreja. *A construção* era grandiosa. (p. 62)

No exemplo (39), poderíamos dizer que *a construção* é um aspecto da igreja, uma obra arquitetônica. Nesse caso, se assim entendermos, percebemos um caso de anáfora associativa[25], visto que essa interpretação é favorecida pelo contexto, pois a dimensão *construção* é um dos aspectos (dentre outros) destacados de uma igreja quando esta é visitada. Nesse caso, *a construção* não institui um novo referente, mas aspectualiza o objeto referido. Já

[25] Sobre a anáfora associativa damos mais detalhes no item 1.2.3.4.4.

no exemplo (40), tal associação nos parece tornar-se mais difícil, pois o contexto é essencialmente visual; o contexto de localização faz com que a "igreja" seja tomada por parte de *a construção*.

1.2.3.2.2 Co-significação

A co-significação trabalha com idéia próxima à correferência, pois ambas trabalham com a referenciação. Convém, contudo, não confundi-las. Vejamos o exemplo a seguir:

(41) O homem que deu seu salário à sua esposa é mais sábio do que o homem que *o* deu à sua amante. (p. 62)

Nesse exemplo, o pronome *o*, ainda que se refira a *salário*, jamais poderá ser tratado como correferencial, pois não se trata do mesmo referente. O que percebemos é a existência do fenômeno denominado co-significação, pois não se trata do mesmo salário. É necessário, para que a correferência aconteça, que o elemento empírico referido pelo anafórico seja o mesmo ao de sua fonte.

1.2.3.2.3 Exofórico / endofórico

Por referência exofórica entendemos aquela que diz respeito a um objeto determinado, localizável no contexto (situação extralingüística). Quanto à referência endofórica entendemos como sendo aquela em que o objeto designado é localizado no cotexto. Assim, a distinção das qualidades de exofórico e endofórico se dá pela referência a objetos, ainda não designados (ou mesmo mencionados indiretamente) no texto e aos já designados, respectivamente.

1.2.3.2.4 Referência opaca

Por referência opaca entendemos como sendo o modo pelo qual a referenciação toma por base o contexto em que se dá a situação comunicativa, contexto esse compartilhado pelo produtor e receptor do texto. Esse tipo de referência se apóia, basicamente, na tradição

cultural, envolvendo atitudes proposicionais, utilização de verbos *dicendi* e verbos factivos. Diante dessas ponderações, tomemos o seguinte exemplo:

(42) Édipo casou com sua mãe. (p. 65)

A partir desse exemplo, podemos, a princípio, levando em conta o desconhecimento do mito de Édipo, entendê-lo como ambíguo. Nesse caso, temos a presença de uma referência opaca, que não deve ser entendida como a idéia do equívoco semântico, pois a idéia do contexto auxilia os sentidos. Apothéloz (2003) diz que

> um contexto é suscetível de ser opaco todas as vezes em que são relatados, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, das falas, das crenças, das opiniões, ou simplesmente das intenções de outrem. Uma dúvida pode realmente se instalar quanto a saber se as expressões utilizadas para designar os referentes são emprestadas das pessoas cujas falas, crenças, etc. são relatadas, ou, ao contrário, se advêm apenas da responsabilidade de quem relata. (APOTHÉLOZ, 2003, 65).

1.2.3.3 A anáfora e a dêixis

É muito comum em algumas expressões, quando utilizadas, serem dependentes do lugar ou momento em que são enunciadas, ou mesmo carecerem da pessoa que as enuncia. Essas expressões são chamadas de dêiticos. Segundo Lyons (1980, 261 apud Apothéloz, 2003, 67) entendemos a dêixis como sendo "a localização e a identificação das pessoas, objetos, processos, eventos e atividades [...] em relação ao contexto espácio-temporal acreditado e mantido pelo ato de enunciação, e a participação, em regra geral, de um locutor único e de pelo menos um interlocutor". É muito comum serem considerados elementos dêiticos: "aqui", "lá", "agora", "ontem", "amanhã", "hoje", "próximo", "daqui a pouco", "esta noite", "no último ano", etc. Assim, entendemos que um elemento dêitico ancora sua referência fora do texto, enquanto que um não-dêitico, suscetíveis de um uso anafórico, ancoram no texto. Nesse caso, dos não-dêiticos, poderíamos usar "naquele dia", "naquele momento, então", "no dia seguinte", "na véspera", "pouco depois", "mais tarde", "em seguida, depois", "naquela noite", "no ano anterior", etc.

1.2.3.3.1 Dêixis textual

A nomeação de dêixis textual é utilizada para apontar um determinado lugar, segmento ou momento do texto em que se encontra. Assim, é comumente visto como dêixis textual expressões como *mais acima*, *abaixo*, *no próximo parágrafo*, *no próximo capítulo*, *aqui*, etc. Exemplificando, temos:

(43) Vocês encontrarão *abaixo* dois quadros que retomam as características correspondentes a cada tipo de computador. (Manuel) (p. 69)

Constatamos, por exemplo, que *abaixo* refere-se a um determinado espaço do texto e não a um espaço do enunciador. Caso viesse a se referir a um espaço do enunciador e não do texto teríamos um caso de dêixis situacional. Fica evidente, por tudo que foi dito, que a dêixis textual constitui-se em um agente facilitador da organização do espaço textual, orientando o leitor e/ou o ouvinte nesse espaço.

1.2.3.3.2 Dêixis da memória

A dêixis da memória utiliza-se de casos em que há um procedimento dêitico nos demonstrativos, que realizam sinalização do local para que o leitor possa encontrar os referentes, sendo este local, no caso, o espaço da memória do interlocutor. Assim, não há nesse tipo de dêixis qualquer remissão ao cotexto e sim ao contexto mais amplo. Dessa forma, "um sintagma nominal demonstrativo pode referir-se *in absentia*, quer dizer, na ausência de qualquer designação antecedente de seu referente e sem que este esteja presente na situação enunciativa." (APOTHÉLOZ, 2003, 69-70). Tomemos o seguinte exemplo, que ilustra bem esse caso de dêixis:

(44) À noite, vamos ao café; somos três ou quatro velhos camaradas; divertimo-nos tomando uma meia-taça, um trago e queimando nossas gargantas com cachaça! *Essa fumaça*, *esse cheiro de álcool*, o barulho das bolas de bilhar, o estampido das rolhas, as gargalhadas, tudo isso ativa meus sentidos e tenho a impressão de que me cresceram bigodes e de que eu poderia levantar a mesa de bilhar! (J. Vallès, *L'enfant*) (p. 70)

O demonstrativo apontado no exemplo acima não diz respeito a algo estático e pronto no próprio texto. O que percebemos é que os elementos destacados (*essa fumaça* e *esse cheiro de álcool*) são tidos como familiares ao leitor. Esses elementos remetem à memória, ao levarmos em conta que o leitor esteja consciente de ambientes esfumaçados e que cheiram a álcool, que estão no texto, tendo como alvo a apresentação de "café", local onde se percebe fumaça e cheiro de álcool, ressaltando-se, principalmente, a cultura européia, lugar onde se produziu esse exemplo, que reconhece facilmente esse ambiente descrito. Sendo assim, ainda que não haja retomada textual no nível do discurso, percebemos que há ativação de elementos em termos do conhecimento guardado na memória comum dos interlocutores. Daí o processo de referenciação ser realizado na busca de interpretação do enunciado, que possibilita estabelecer os sentidos almejados.

1.2.3.4 Tipos de anáfora

1.2.3.4.1 Anáfora fiel / infiel

Por anáfora fiel entendemos como sendo aquele tipo de anáfora que acontece sempre que um referente já introduzido no texto é retomado por um sintagma nominal (SN), seja definido ou demonstrativo, em que temos como núcleo o mesmo nome com que foi introduzido no texto. Exemplo:

(45) *A casa* que Pedro comprou é bonita. *Essa casa* foi muito cara.

Por anáfora infiel temos uma acepção contrária à exposta anteriormente. No caso da infiel, essa se dá sempre que houver um nome da retomada apresentando diferença da forma de introdução. É muito comum, nesse caso, o uso de sinônimo ou hiperônimo, ou mesmo quando percebemos o acréscimo de uma determinação qualquer. Notemos o exemplo:

(46) *A casa para os pobres* é um compromisso do atual prefeito. *A habitação popular* poderá ser triunfo para a reeleição.

1.2.3.4.2 Anáfora por nomeação

Esse tipo de anáfora acontece quando um determinado sintagma nominal (SN) passa a ser um referente, ou seja, transforma-se em um objeto individuado, tornando-se o processo denotado por uma proposição anterior. Assim, podemos verificar que a nomeação pode ocorrer em virtude da retomada do conteúdo proposicional da proposição (exemplo 47) ou do ato de fala (exemplo 48), que se realiza numa enunciação desse conteúdo. Ocorre geralmente com o uso de nominalizações ou formas que categorizam.

(47) Os arquivos do cineasta Abel Gance [...] serão vendidos em leilão, em Drouot, nos dias 3 e 4 de março. *A venda* compreenderá uma centena de cenários manuscritos. (Liberation, 8.10.1993) (p. 72)

(48) É conveniente situar as funções na ordem figurativa e os funcionamentos na ordem figural? Ou o inverso? *Essa interrogação* ameaça permanecer. (Artigo científico) (p. 72)

1.2.3.4.3 Anáfora por silepse

A anáfora por silepse se manifesta quando, ao retomarmos anaforicamente através de um pronome, percebemos que esse elemento instaura modificações concernentes ao gênero e/ou ao número gramatical. Citamos como exemplo:

(49) Uma mulher infiel, se assim for conhecida pela pessoa interessada, é apenas infiel. Se ele a crê infiel, ela é pérfida. (La Bruyère, *Des femmes*. Exemplo citado da *Grammaire des grammaires*, de Girault - Duvivier, 1827. p. 1123) (p. 73)

Nesse exemplo verificamos que o referente, mesmo sendo introduzido por uma expressão no gênero feminino - *a pessoa interessada* - ao ser retomado apresenta-se no masculino, graças ao pronome *ele*. Concluímos, portanto, que nesse tipo de anáfora temos um caso de concordância ideológica, com o sentido e não de acordo com os conhecimentos da própria língua, a partir dos aportes teóricos gramaticais.

1.2.3.4.4 Anáfora associativa

Esse tipo de anáfora dá-se por um sintagma nominal (SN) que se define devido a informações anteriormente apresentadas no cotexto, por meio de inferência, sem estabelecer correferência a nenhum elemento antecedente. Esse tipo de anáfora introduz um novo objeto como se fosse já conhecido, pois supõe-se que o interlocutor possua os conhecimentos necessários para proceder à interpretação referencial. Como exemplo, citamos:

(50) Nós chegamos a uma cidade. *A igreja* estava fechada. (p. 76)

A partir desse exemplo, podemos evidenciar alguns aspectos caracterizadores da anáfora associativa: o termo *a igreja* evoca o possível referente *cidade*, explicitado anteriormente. Isso se levarmos em consideração o conhecimento de mundo do leitor de que "uma cidade possui igreja". Tais conhecimentos, supostamente partilhados, exprimem uma forma de proposição que colaboram a relação de referências genéricas. Assim, não observamos a existência da correferência de igreja a nenhum elemento antecedente, visto que aquele elemento se apresenta como um novo objeto.

Concordamos com Zamponi, quando diz que a anáfora associativa deve ser, de uma forma geral, definida, observando-se as propriedades seguintes:

> - refere-se a um objeto que, embora apresentado como conhecido, é novo no discurso e que não foi, conseqüentemente, mencionado explicitamente no contexto anterior;
> - pode ser interpretada referencialmente somente em relação a dados introduzidos anteriormente no universo de discurso, propriedade que justifica o termo *anáfora*. (ZAMPONI, 2003, 66).

1.2.3.4.5 Ilha anafórica

No entender de Apothéloz (2003, 79) "para os princípios da semântica gerativa, o léxico não é um dado não-analisável. Os lexemas são as unidades 'da superfície', semanticamente complexas e derivadas a partir de uma estrutura subjacente que articula primitivos semânticos". Assim, nesse caso de anáfora o item lexical incorpora certos elementos semânticos sem serem, contudo, acessíveis a um referente pronominal, como veremos no exemplo abaixo:

(51) *Max é órfão e ele sente profundamente a falta *deles*. (p. 79)

Observamos, por esse exemplo, que ao tomarmos o nome *órfão*, verificamos que esse lexema comporta, entre os seus primitivos semânticos, a palavra *pais*, não explícita na frase, mas que é evocada pelo conhecimento de mundo e pela situação expressa pelo enunciado. Assim, o pronome *deles*, enquanto elemento anafórico não encontra no próprio texto uma âncora para se apoiar. No texto, a palavra *pais*, implicitamente, não está acessível para que se efetue a referência com o pronome *deles*. Dessa forma, embora no item lexical "órfão" recuperemos a idéia de "ausência dos pais", não percebemos como efetuar a retomada a partir da utilização dos pronomes "deles" / "eles" (= os pais). Partindo dessa exposição, justificamos porque a palavra *deles* constitui um caso de ilha anafórica.

1.2.4 Colocações Finais

Ao tomarmos o texto literário infantil como objeto de pesquisa do presente trabalho, propomos perceber esse objeto como um texto que possui características próprias, um funcionamento textual-discursivo que o diferencia de outras categorias textuais que circulam em nossa sociedade. Assim, perceber o modo de constituição, a partir de nuanças composicionais de histórias infantis modernas da literatura infantil brasileira, levando-se em consideração elementos de coesão, como a coesão referencial, a progressão temática e a referenciação, pode possibilitar uma reflexão sobre esse objeto em enfoque, propiciando melhor estratégia de utilização e interação dessa categoria de texto, principalmente no ambiente escolar.

Sendo assim, vejamos, a partir de uma análise mais detalhada, como histórias infantis modernas (temáticas e não temáticas) da literatura brasileira se constituem enquanto textos em potencial na formação de leitores, e como a sua constituição pode implicar maior ou menor facilidade no processo de leitura por parte leitor alvo dessa categoria - o leitor iniciante.

2. CONSTITUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS - A COESÃO REFERENCIAL, A PROGRESSÃO TEMÁTICA E A REFERENCIAÇÃO

2.1 Considerações Preliminares

Conforme explicitamos na introdução deste estudo, o *corpus* da presente pesquisa é constituído por 50 (cinqüenta) textos - histórias infantis modernas para leitores iniciantes. Ao tomarmos uma categoria de texto oriunda do universo literário infantil, convém ressaltarmos que, atualmente, temos percebido que textos dessa categoria têm sido publicados sob a forma de coleções, que podem abarcar um mesmo autor ou autores variados. O que devemos relevar, ao olharmos para essa questão, é que a proposta de organizar livros de literatura infantil em coleções é mais homogênea, levando-se em conta a temática[27]: um mesmo tema - que se desdobra - ou tratando de um grande campo (com caráter de hiperônimo), tratando de temas como animais, natureza, etc.; ou ainda, abordando temas em seqüência. Outro aspecto das coleções diz respeito ao projeto gráfico e, principalmente, ao estilo e estrutura dos textos, que são trabalhados com a mesma natureza, observando-se aspectos comuns. Assim, ao levarmos em consideração tais observações, propomos, ao compilar o *corpus* da presente pesquisa, buscar textos de coleções variadas, evitando tomar livros de uma mesma coleção, no intuito de ser possível constituir um *corpus* o mais abrangente e heterogêneo possível, capaz de ser uma amostra significativa da produção literária destinada às crianças, atualmente, dentro da proposta apresentada.

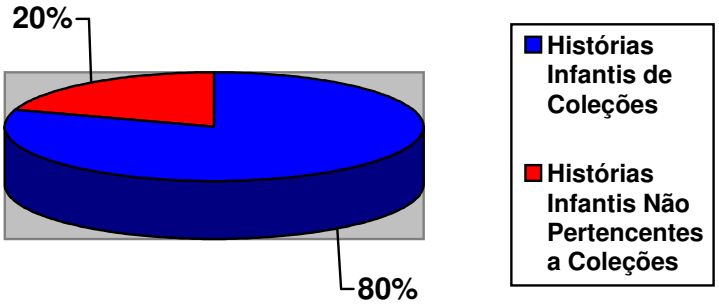
Ressaltamos, portanto, que as histórias infantis que compõem o *corpus* da pesquisa em questão, das 50 (cinqüenta) selecionadas, 40 (quarenta) histórias, ou seja, 80%,

---

[27] Como exemplos de coleções que abordam um mesmo tema, temos: **Coleção Amiguinhos Assustadores** (títulos - Nestor, o dragão; A bruxa Malvina; A múmia Florêncio; Euclides, o monstro; Eugênio, o esqueleto; Juvêncio, o espantalho; O fantasma Juvenal; O lobisomem Alfredo; O morcego Nico; O vampiro Dagoberto), **Coleção S.O.S. Natureza** (títulos - A piabanha, A tartaruga, O tucunaré, O jaburu). Quanto às coleções que abarcam temas de uma grande área, temos: **Coleção Vida de Brinquedo** (títulos - Giba, o soldadinho; Troy, o robô; Nice, a bola; Pocotó, o cavalo de pano; Fred, o carrinho; Zoop, o ioiô; Duda, o piano; Dinho, o avião; Nick, o vídeo-game; Lore, a boneca; Lele, o pião; Rebeca, a peteca; Florinda, a casinha de boneca; Bete, a bicicleta; Max, o skate; Leca, a massa de modelar; Tata, a prancha; Guto, o ursinho; Drica, a pipa; Blupy, a bolha de sabão), **Coleção Fantasia dos Insetos** (títulos - O besouro Popó; Chiquito, o mosquito guloso; O grilo Cricri; Janjão, o piolho fujão; Bela, a libélula; A cigarra Zizi; Bongo, o marimbondo; Craco, o carrapato; Fanhoso, o gafanhoto; A mariposa Carola; Araquinha, a aranha amiguinha; Perci, o percevejo).

são frutos de publicações em coleções, ao passo que as 10 (dez) restantes, ou seja, 20%, não pertencem à coleção alguma. Assim, podemos representar esses dados a partir do gráfico abaixo:

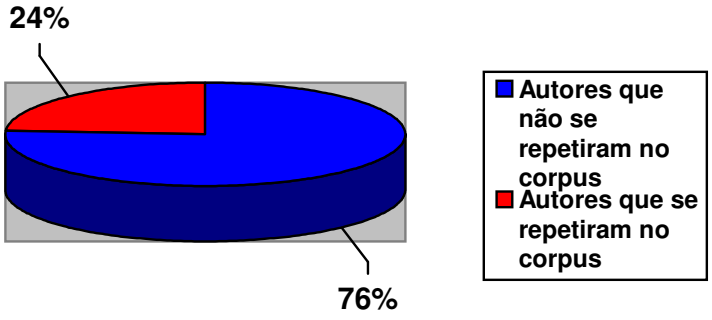
GRÁFICO 01
Histórias Infantis Pertencentes ou não a Coleções



Diante disso, torna-se evidente que a tendência mercadológica é produzir livros de literatura infantil sob a forma de coleções. Isso se confirma não só pelos números apresentados, mas também pelo fato de, ao escolhermos as obras para compor o *corpus* desta pesquisa, o fizemos de uma forma aleatória, procurando não privilegiar esse(a) ou aquele(a) autor(a) ou editora.

Quanto à questão dos autores selecionados, dos 50 (cinqüenta) títulos escolhidos para a pesquisa, 12 (doze) possuem autores repetidos, isto é, temos 06 (seis) autores com 02 (duas) obras no *corpus*. Ao utilizarmos dois textos de um mesmo autor, tivemos, contudo, a preocupação de não repetir a coleção de que tais obras faziam parte, bem como de não repetir a editora. Dessa forma, temos: dos 50 (cinqüenta) textos do *corpus*, 12 (doze) são de autores que se repetiram (duas obras para cada autor, ou seja, 06 (seis) autores se repetiram), o que dá um percentual de 24%. Os 38 (trinta e oito) textos restantes são de autores não repetidos, perfazendo um percentual de 76%. Assim, temos o seguinte gráfico:

GRÁFICO 02
Quanto aos Autores que Compõem o *Corpus* da Pesquisa



Para que comprovemos por vez a diversidade dos textos que compõem este estudo, informamos que as 50 (cinqüenta) histórias infantis se distribuem em 28 (vinte e oito) editoras. Dessa feita, temos o seguinte quadro:

QUADRO 02 - EDITORAS FORNECEDORAS DO *CORPUS* DA PESQUISA

	EDITORAS	**QUANTIDADE DE LIVROS**	**PERCENTUAL**
01	Arco-Íris	02/50	4%
02	Ática	05/50	10%
03	Bagaço	01/50	2%
04	BrasiLeitura	02/50	4%
05	Ciranda Cultural	01/50	2%
06	Difusão Cultural do Livro	01/50	2%
07	Dimensão	01/50	2%
08	Edelbra	01/50	2%
09	Edições Chocolate	01/50	2%
10	Edições Sabida	01/50	2%
11	Ediouro	01/50	2%
12	Editora do Brasil	01/50	2%
13	Editora e Distribuidora de Livros do Triângulo	01/50	2%
14	FAPI	05/50	10%
15	FTD	04/50	8%
16	Global	01/50	2%
17	José Olympio	01/50	2%
18	L & PM	01/50	2%
19	Lê	05/50	10%
20	Melhoramentos	02/50	4%

21	Miguilim	02/50	4%
22	Nova República	01/50	2%
23	Quinteto Editorial	01/50	2%
24	RHJ	03/50	6%
25	Salamandra	01/50	2%
26	Scipione	02/50	4%
27	Vale das Letras	01/50	2%
28	Vila Rica	01/50	2%
TOTAL GERAL		50/50	100%

Ao procurarmos uma mostra significativa para compor o *corpus* desta pesquisa, a heterogeneidade editorial pode possibilitar dado importante na composição desse *corpus*, além do fato de as editoras arroladas serem oriundas de diversas localidades do país, envolvendo regiões nordeste, sudeste e sul. Para melhor visualizarmos esses dados, temos:

QUADRO 03 - LOCALIZAÇÃO DAS EDITORAS QUE FORNECERAM AS OBRAS CONSTITUINTES DO *CORPUS* DA PESQUISA

LOCALIDADE DAS EDITORAS DAS OBRAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
São Paulo/SP	17/50	34%
Belo Horizonte/MG	16/50	32%
Sem localização explícita	04/50	8%
Rio de Janeiro/RJ	03/50	6%
Blumenau/SC	02/50	4%
Curitiba/PR	02/50	4%
Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ	01/50	2%
Divinópolis/MG	01/50	2%
Erechim/RS	01/50	2%
Porto Alegre/RS	01/50	2%
Recife/PE	01/50	2%
Uberlândia/MG	01/50	2%
TOTAL GERAL	***50/50***	***100%***

Convém apontarmos que, a maioria dos textos (obras literárias infantis) foi publicada em editoras de São Paulo/SP e Belo Horizonte/MG: 33 (trinta e três) histórias infantis, o que representa 66% do total. Isso é perfeitamente justificável, por dois fatores: 1º) São Paulo/SP é o grande centro comercial, industrial, cultural e econômico do país. Assim, detentor de inúmeras editoras com tendências de circulação a nível nacional. Tal fato, justifica nosso contato com obras, na sua maioria, publicadas nessa localidade; 2º) Belo Horizonte/MG é um dos grandes centros do país que mais se aproxima do local de onde propusemos

organizar/compilar o material que forma o *corpus* da pesquisa. Além disso, ressaltamos que Belo Horizonte possui hoje editoras conceituadíssimas, que proporcionam boa circulação, principalmente, no que diz respeito à publicação de obras destinadas ao público infanto-juvenil.

Esperamos que, ao termos apresentado essas considerações iniciais, tenha ficado evidente nossa preocupação em propor para análise um *corpus* que demonstre uma variedade composicional, levando-se em conta autor, editora, coleção, dentro da categoria textual escolhida (histórias infantis modernas destinadas ao leitor iniciante). Acreditamos que, dessa forma, possamos estar propondo, de fato, uma análise que demonstre a caracterização e o funcionamento das histórias infantis do tipo escolhido, dado o caráter de diversidade do *corpus* que propomos analisar.

Convém destacarmos que as histórias infantis que compõem o *corpus* foram assinaladas com letra(s) e número(s), obedecendo a ordem alfabética da bibliografia de *corpus*, conforme estabelece a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), seguida da ordem numérica crescente. Como exemplo, citamos: a história infantil intitulada "Girassóis", de Caio Fernando Abreu, que foi a primeira a se apresentar na bibliografia de *corpus*. Assim, a mesma foi assinalada pelo código $T_{01.}$ As demais histórias que se seguem nessa bibliografia também terão o código com a seqüência numérica: T_{01}, T_{02}, T_{03}, T_{04}, T_{05}... T_{50}. Ao tomarmos essa postura, utilizando esses códigos, o fazemos no intuito de, sempre que referirmos a algum exemplo das obras que compõem o *corpus* da pesquisa, faremos a referência pelo código. Para saber detalhes de qual obra determinado código se refere, o leitor poderá consultar a bibliografia de *corpus* ao final deste trabalho.

2.2 Leitura (Análise) Preliminar: a capa do livro

Ao propormos uma análise que enfoca textos literários destinados à criança, considerada neste trabalho, como um leitor iniciante, a questão do suporte textual deve ser enfocada de forma mais detalhada, pois essa abordagem pode possibilitar um melhor entendimento dessa categoria textual. Assim, principiamos pela capa do livro, mesmo porque "a leitura da capa do livro é uma *pré-leitura* do texto" (O'SAGAE, 2004, 2). O texto literário infantil adquire um significado múltiplo se o tomarmos como um todo: a capa, a diagramação, o formato, a ilustração, o jogo de cores e o texto propriamente dito. Assim, ao tomarmos, primeiramente, a capa do livro de literatura infantil, concordamos com O'Sagae (2004,2), que

vê "a leitura da capa como *missão de espionagem*, onde o leitor/espião busca intuir relações de coerência do texto que virá". As histórias infantis, atualmente, partem do princípio de que a leitura pode se dar a partir da capa, dada a riqueza dos elementos que a compõem, a criatividade gráfica e artística que, freqüentemente, aparece nessa parte da história. Além do jogo cromático, comum às capas desse tipo de história, é importante perceber e analisar dois elementos, se levarmos em conta o propósito desta pesquisa: o título e a ilustração. Normalmente, esses dois elementos dialogam, proporcionando uma pré-leitura da história. Esses elementos possibilitam um momento de constituição de reflexão, curiosidade, antevisão da história, criação própria do porvir da história, expectativa, enfim, um ponto de partida para que a criança possa adentrar no enredo ficcional que compõe as histórias infantis.

O título da história infantil pode ser considerado

> nossa senha verbal, poderá ajudar tanto a revelar a imagem que se vê, quanto a história que se desconhece, até então. Operar sobre ele é proceder uma rápida e ágil atividade de análise lingüística ou de epilinguagem, quando se busca interpretar o significado mais literal ou sua ambigüidade, o quanto há de sentido fechado ou traços incompletos para o leitor preencher, atualizá-lo, correlacioná-lo com outros títulos, textos, experiências vividas. (O'SAGAE, 2004, 2).

Além do mais, "o título da obra antecipa *um pouco* a própria estória (...). A criança deve ser estimulada a raciocinar, imaginar, e nada melhor do que fazê-la participar por meio do desvelamento do título." (KOLLROSS, 2004, 2).

Diante do exposto, concluímos que o título da obra é elemento importante na constituição dessa categoria textual, levando-se em consideração o leitor iniciante, leitor em potencial do texto em questão. Acreditamos que, quando o título aponta para um ser (ser humano, nome próprio ou comum, ser inanimado ou animal), mas que, pela forma como é apresentado na capa do livro, remete a um possível tema a ser desenvolvido ao longo da história, ou seja, o referente que será retomado, pois os acontecimentos podem girar em torno dele, com freqüência. Esse tema pode tratar de uma personagem ativa na história, que promove ações seguidas (como seres humanos ou seres personificados), ou mesmo, uma personagem que é apenas mostrada, caracterizada, sendo, portanto, passiva. Este tipo de personagem, certamente, será mais comum nas narrativas infantis do tipo **não-história**, de acordo com os postulados teóricos que abarcam a questão dos tipelementos tratada por Travaglia (2003).

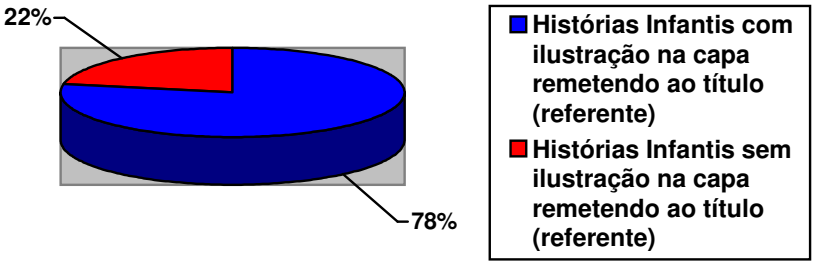
Quanto à ilustração estampada na capa do livro, acreditamos que essa imagem

> pode estar pronta e acabada, em plena consonância com o título, quer reproduzindo-o sem espaços generosos para uma visitação, quer tentando explicitá-lo como sempre ocorre quando é intencional levar o leitor a um gesto associativo direto, entre o texto e a imagem. (O'SAGAE, 2004, 2).

A partir da ilustração da capa, o leitor procura estabelecer relações com o título, o que proporciona uma pré-leitura na busca do desvelamento de senhas verbais, pistas visuais, no processamento de interação entre leitor e livro. Essa pré-leitura constitui um jogo de significados, estabelecendo combinações, razões, descobertas de instruções, tudo no intuito de se confirmar ou não o que se seguirá, quando acontecer a leitura da história.

Ao tomarmos as histórias infantis temáticas que constituem o *corpus* da pesquisa, 50 (cinqüenta) no total, pudemos perceber que em 39 (trinta e nove) delas há o estabelecimento de uma relação clara entre título e imagem, ou seja, 78%. As 11 (onze) restantes não estabeleciam essa relação título e imagem, perfazendo o percentual de 22%. Assim, essa categoria de texto possibilita ao leitor iniciante adentrar a história com um pré-conceito do referente/tema que pode vir a ser desenvolvido na narrativa. Como exemplos, tomemos o anexo 01 - *corpus* (T_{01}, T_{10}, T_{21}, T_{31}, T_{40} e T_{50}) que ilustra as histórias infantis que relacionam título e ilustração. Quanto aos demais casos que não apontam claramente essa relação, pudemos perceber que, na maioria dos casos, há uma relação ainda que indireta entre título e ilustração. Como exemplo, citamos T_{23} e T_{45}. No primeiro caso (T_{23} - *As macaquices de Neco*) podemos notar que *Neco*, apresentado no título é a referência temática da história em questão, mesmo que no título tenha abordado um atributo desse personagem-tema (suas macaquices). Quanto ao segundo caso (T_{45} - *O macaco vermelho*), ainda que o "macaco vermelho" não apareça na capa do livro, temos a apresentação de um "circo". O leitor criança pode, dessa forma, ativar seu conhecimento de mundo e fazer previsões como: é comum ter macacos em circo, o circo apresentado na capa do livro possui um macaco entre outros animais. Ressaltamos, ainda, que essa história infantil temática, ainda que não traga um possível referente na capa, relacionando título e ilustração, traz a imagem de um macaco em sua contracapa. Sendo assim, tomemos o seguinte gráfico:

GRÁFICO 03
Relação *Título X Ilustração* explícita na Capa do Livro de Literatura Infantil



Diante desses dados, convém salientar a noção de referência, entendida aqui

> como aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo*. (KOCH, 2004, 57).

Assim, a partir da leitura da capa do livro, das histórias dos tipos escolhidos, o leitor poderá construir um objeto-de-discurso, que poderá ser tomado ao longo da história, podendo mesmo ser reconstruído a partir de atributos que poderão ser-lhe atribuídos. Nessa pré-leitura, ao analisarmos a capa do livro, tomamos um elemento constitutivo da história infantil, importante para construção de sentidos por parte do pequeno leitor iniciante.

2.3 Analisando a Coesão Referencial

A partir das proposições teóricas de Koch (1988 e 1989) que tratam da questão da coesão referencial, apropriamos da combinação dos pressupostos dessa teoria para que pudéssemos estabelecer um quadro que abrangesse mecanismos e recursos desse tipo de coesão. Essa proposta nos parece pertinente pelo fato de que

> há certos itens da língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação. A referência constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive. (FÁVERO, 2003, 18).

Assim, acreditamos ser pertinente a distribuição dos elementos de coesão referencial em duas grandes categorias, ou seja, dois mecanismos: coesão referencial por substituição e coesão referencial por reiteração. Esses mecanismos podem nos possibilitar verificar como se dá a forma de utilizar a referência como um meio de estabelecermos sentidos para o texto, à medida que o mesmo progrida e se desenvolva.

Ao analisarmos os recursos da coesão referencial nas histórias infantis temáticas, percebemos que o uso de tais recursos é bastante freqüente, o que demonstra a tabela seguinte:

TABELA 01

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE MECANISMO DE COESÃO REFERENCIAL EM HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS PARA LEITORES INICIANTES

	MECANISMOS DE COESÃO REFERENCIAL *Total Geral = 2428*			
	SUBSTITUIÇÃO		***REITERAÇÃO***	
	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência
Total	*1627*	*67%*	*801*	*33%*

Percebemos que o mecanismo de coesão referencial por substituição sobressaiu de forma significativa em relação ao mecanismo de coesão referencial por reiteração. Quanto aos tipos de mecanismo de coesão referencial, apontamos um total de 2428 casos, dos quais 67% se referem à coesão referencial por substituição, o que dá em números, 1627 ocorrências. Os demais casos, 33%, equivalente a 801 ocorrências, dizem respeito ao mecanismo de coesão referencial por reiteração. Ao sobressair o mecanismo de coesão referencial por substituição, isso se deve ao fato de que, ao ocorrer a substituição de um elemento, sendo retomado ou precedido por uma pró-forma, essa substituição se justifica por ser essa pró-forma um "elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz marcas do que substitui". (FÁVERO, 2003, 19). Dessa forma, a grande ocorrência desse recurso é um elemento, a priori, facilitador para a compreensão textual das histórias infantis, pois o processo de referir se dá a um mesmo elemento do universo do texto, de forma pontual e repetida. Isto se torna relevante ao levarmos em consideração o leitor pretendido dessa categoria textual - o leitor iniciante, pois

tem-se um mundo textual simples, com poucos referentes. Quanto ao fato de o mecanismo de coesão referencial por reiteração ter sido minoria nas histórias infantis analisadas, pudemos perceber que, apesar de a repetição de expressões no texto se dar buscando a mesma referência, ocorre que, freqüentemente, essa busca dos elementos para a referência nem sempre acontece sem problemas, salvo o caso do recurso da repetição do mesmo item lexical, que não cria grau maior de dificuldades no processo de interpretabilidade textual. Assim, em contrapartida, os demais recursos desse mecanismo, parecem-nos, por vezes, dificultar o estabelecimento da referência. Daí, a freqüência menor desse mecanismo. Como exemplos, temos:

(52) Há muitos e muitos anos, vivia numa distante aldeia um casal de pastores e o seu filho Gil.

.....

As ovelhas eram muito dóceis e não davam trabalho para Gil.

Somente a ovelha Branquinha é que obrigava ***o pastor*** a ter mais cuidado. (T_{38})

(53) Lua Luna, redonda, penteava o luar,

Seu cabelo de lua é de seda lunar.

Mas um risco, em corisco, passou rente do pente,

Foi ***um raio*** assim, que passou, de repente. (T_{30})

Analisando o exemplo (52), notamos que o processo de retomada apóia-se no conhecimento de mundo do leitor, bem como de uma atenção desse leitor ao início da história, para que se estabeleça uma relação entre a expressão nominal definida ***o pastor*** e o referente Gil, no que diz respeito à retomada. Ignorados esses detalhes pode não ser tão simples a ativação do referente. Quanto ao exemplo (53), relacionar a expressão nominal ***um raio*** e o referente um risco requer também que se estabeleça a relação entre ambos: a criança, ao ver um raio, vê nesse fenômeno natural a forma de um grande risco que acontece no céu. Graças a essa analogia é que se pode perceber a relação remissiva nesse exemplo. Dados esses exemplos, parece-nos pertinente reafirmar que a coesão referencial por reiteração pode significar um nível de dificuldade interpretativa mais alto, se comparamos à realização da coesão referencial por substituição, que se utiliza de uma pró-forma ou elipse.

Tomemos a seguinte tabela que melhor detalhará a presença dos mecanismos da coesão referencial por substituição e por reiteração, bem como os respectivos recursos de cada mecanismo.

TABELA 02

MECANISMOS E RECURSOS DE COESÃO REFERENCIAL EM HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS PARA LEITORES INICIANTES

MECANISMOS	RECURSOS	Nº de ocorrências	Freqüência	Total de recursos em cada mecanismo	Total geral de recursos
COESÃO REFE-RENCIAL POR SUBSTI-TUIÇÃO	Pró-forma Pronominal	590	*24,30%*	**1627** *67%*	**2428**
	Pró-forma Verbal	02	*0,08%*		
	Pró-forma Adverbial	32	*1,32%*		
	Pró-forma Quantitativa	10	*0,41%*		
	Elipse	993	*40,90%*		
COESÃO REFE-RENCIAL POR REITERA-ÇÃO	Expressão Nominal Definida	94	*3,87%*	**801** *33%*	
	Nominalização	02	*0,08%*		
	Expressão Sinônima ou Quase Sinônima	09	*0,37%*		
	Nome Genérico	03	*0,12%*		
	Hiperônimo ou Indicador de Classe	12	*0,49%*		
	Repetição do Item Lexical	658	*27,10%*		
	Forma Referencial que Categoriza	23	*0.95%*		

Ao levarmos em conta a TABELA 02, podemos levantar algumas questões a partir dos números apresentados. Apresentamos a recorrência dos recursos dos dois mecanismos, procurando compreender o seu funcionamento enquanto elementos coesivos facilitadores ou não no processo de interpretação da categoria de texto em estudo.

2.3.1 Coesão referencial por substituição

A. Pró-forma Pronominal

Esse tipo de pró-forma representa o terceiro caso de recurso mais freqüente nas histórias infantis analisadas, dentre aqueles que mais se sobressaíram. Esse recurso pode permitir retomar um elemento pontual já apresentado no texto, ou seja, um objeto-de-discurso, sem proporcionar ao leitor o estabelecimento de dificuldade no processo de interpretabilidade

textual. Isso acontece porque a pró-forma pronominal realiza-se, textualmente, através dos pronomes pessoais de 3ª pessoa ou pronomes substantivos, sendo que essas categorias fazem remissão a um ou mais constituintes do universo do texto. Daí o seu caráter facilitador no processo de leitura por parte da criança.

Percebemos que a recorrência da pró-forma pronominal se dá de várias formas, que pretendemos evidenciar a seguir:

a) ***Remissão por pronome pessoal do caso reto:*** ainda que isoladamente o pronome pessoal seja destituído de significado, não apresentando uma identidade, esse tipo de pró-forma pronominal é caso que apresenta menos problema ao se buscar o referente, retomar o objeto-de-discurso do texto, pois esse tipo de pronome não possibilita fazer referência a nenhum referente que não seja ao objeto-de-discurso tido como referente no texto. Isso facilita a constância desse referente, fazendo com que o leitor o mantenha facilmente em foco. Na verdade, seu uso freqüente se dá quando há a presença, em determinada história, de apenas um referente, retomando-o através de seus traços ligados ao gênero e/ou ao número. Daí, a facilidade de produzir sentidos, de estabelecer a referência ao utilizá-lo. Tomemos os exemplos seguintes:

(54) Era uma vez, <u>uma formiguinha</u> chamada Ritinha, que mora em cima da geladeira.
Quando fazia calor, ***ela*** se mudava para perto do congelador.
Quando estava muito frio, ***ela*** corria para perto do motor. (T_{42})

(55) <u>O jabuti</u> chega e fica debaixo do jenipapeiro.
Ele é sabido e espera o jenipapo cair de maduro. (T_{18})

(56) – Eu quero a "<u>GATA BORRALERA</u>"... Eu quero <u>"CHAPEUZIO VEMELO"</u>... ***Elas*** estão dentro do meu livro – falou, desolado. (T_{27})

b) ***Remissão por pronome pessoal do caso oblíquo:*** o uso desse pronome enquanto uma pró-forma pronominal não causa dificuldades em se estabelecer a referência, visto que ele se liga às pessoas do discurso, fazendo com que o leitor estabeleça a relação com a pessoa discursiva sem comprometimento ou dificuldade para a interpretabilidade textual. Além do mais, quando a história possui um tema comum que é recorrente ao longo da história, o

uso desse pronome ainda se faz de maneira mais simples, no que diz respeito ao processo de interpretação quanto ao estabelecimento de referência. Vejamos, como exemplos, os seguintes casos:

(57) Era tanta a tristeza das flores que um duende que passava por perto, resolveu ajudá-***las***: (T_{32})

(58) Ele [Otílio - o pingüim] saiu feliz por ter tantos amigos a ***lhe*** aceitar. (T_{08})

(59) Só apoiei-***o*** numa espada-de-são-jorge com jeito, e entreguei a Deus (T_{01}). (O pronome oblíquo ***O*** refere-se ao girassol, mencionado anteriormente no texto).

c) ***Remissão por pronome possessivo:*** esse pronome, ao ser utilizado para fazer referência a um referente explicitado textualmente, normalmente vem acompanhado de um nome que estabelece uma ligação com o referente, numa relação de posse. Assim, por si só, ele não produz sentido na coesão textual. Ele só retoma um referente quando faz parte de um sintagma nominal (SN), particularizando o núcleo desse sintagma e relacionando-o com o referente. Vejamos alguns exemplos:

(60) O Malaquias ri e não responde, volta pra casa, fabrica vassouras, faz sopas tantas pras |***suas*** patroas|, as bruxas ruins que talvez sejam boas! Espirra atchim com |***seu*** nariz pimental|, chora em cebolas, o que o atormenta, volta a sorrir com hortelã e menta... (T_{29})

(61) A galinha pediu aos vizinhos para vigiarem |o ***seu*** ninho|. (T_{19})

(62) Maria Sabe-Tudo, sabe o nome da vizinha, (...)
Mas n|a casa ***dela***|, se alguma coisa está errada, ela apela, (...) (T_{15}) (Temos, nesse caso, um pronome pessoal usado como possessivo).

d) ***Remissão por pronome relativo:*** ao verificarmos a freqüência desse tipo de pronome, percebemos que seu uso estabelece relação de fácil entendimento, por tratar-se de uma relação com o seu próprio antecedente. Assim, a proximidade da pró-forma pronominal

com essa característica em relação ao seu referente, não propicia dificuldade de interpretação. Como exemplos, temos:

(63) E descendo chegou tão pertinho que se misturou com as asas da imaginação da menina ***que*** gostava de inventar desenhos com as nuvens. (T_{40})

(64) Foi aí que o pássaro imaginou uma bóia grande ***onde*** Comandante Zinho pudesse se agarrar. (T_{48})

(65) De manhã o gato era das crianças.
Montavam no gato,
desmontavam o gato.
Ele era só um brinquedo vivo
sem vontade nem descanso.
De tarde, de noite,
era sempre o gato de alguém.
Da avó, ***que*** não tinha novelos de lã
porque preferia as novelas.
Da mãe, ***que*** não deixava o gato sujar o tapete
nem subir nas poltronas.
Da empregada, ***que*** enchia sua barriga
e chutava seu traseiro.
Do pai, ***que*** ensinava truques de circo
e obrigava o gato a sentar como gente. (T_{04})

e) ***Remissão por pronome indefinido:*** esse tipo de pronome, apesar de possuir uma aparente "vagueza", destituído de uma exatidão, com freqüência propicia ao leitor estabelecer a referência retomando um referente sem impedimentos interpretativos. A referência se dá utilizando-se de uma relação com referente que é assimilado de forma simples. Vejamos os exemplos seguintes, que justificam essa colocação:

(66) A bicharada se diverte com Lelé.
Todos dizem:
- Eta jacaré Lelé! Ele é mesmo lelé da cuca... (T_{22})

(67) Nisso, [Lúcia-já-vou-indo] perdera um dia e mais ***outro***. (T_{35})

(68) Aí sim é que a estória começava.
Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava. Que um dia ia ser goleiro e que no próximo aniversário ia juntar trocado por trocado, o que ganhasse do pai e da mãe, do avô e da bisavó, da tia Maricota e da prima-avó Carlota. ***Tudo***, ***tudo*** num saquinho, ia correndo na esquina, na loja do Bola Bolão. (T_{49})

f) ***Remissão por pronome demonstrativo:*** percebemos que o uso desse tipo de pronome exerce uma função importante, no sentido de auxiliar na referência, fazendo-a de forma tranqüila, de fácil percepção por parte do leitor iniciante. O curioso é que essa referência tem ocorrido nas histórias infantis de forma tanto anafórica quanto catafórica. Ressaltamos, ainda, que a substituição que se utiliza desse tipo de pronome, tem a função de localizador textual, apontando para determinada parte do texto, auxiliando a leitura e a compreensão da mesma. Vejamos os exemplos:

(69) Qualquer cristão, uma vírgula, porque ***o*** que Aninha gosta e disso não abre mão, é de sangue bem novo que seja doce e gostoso desses de bebê chorão. (T_{31})

(70) [Lúcia-já-vou-indo] Pôs na cabeça uma peruca de cachinhos com um laçarote de fita cor-de-laranja, e com ***isso*** perdera um dia inteirinho. (T_{35})

(71) As pernas de trás, maiores que as da frente, eram para ***isto*** mesmo: serviam de mola para pular. (T_{11})

A pró-forma pronominal ***isto*** (71) remete para algo que vai ser exposto textualmente, sendo, portanto, uma catáfora.

(72) Valentina tinha um grande defeito. Mesmo, não estando com fome, ela adorava perseguir os animais, só pra assustá-los e deixá-los com medo de serem devorados.
Valentina divertia às custas dos outros animais que eram menores que ela e se achava invencível. Dava altas gargalhadas e falava bem alto para todos os animais escutarem:

– Ah! Ah! Ah! Faço ***isso*** é para vocês verem que quem manda aqui sou eu e em breve serei a rainha da floresta. (T_{36})

A pró-forma pronominal ***isso*** (72) faz referência a toda uma situação explicitada anteriormente no texto, uma ação realizada pelo personagem (perseguir, assustar e amedrontar os outros animais).

g) ***Remissão por pronome interrogativo:*** esse tipo de pronome nas histórias infantis analisadas exerce a função de buscar a identificação de um referente sob a forma de uma pergunta, seja direta ou indiretamente. Para o leitor que tem consciência das circunstâncias enunciativas na constituição do texto, tal referência é tranqüila, não produzindo dificuldades na produção de sentidos. Exemplificando, temos:

(73) Joca deu uma freada, desviando-se dos bichinhos que olharam assustados.
Desceu na floresta. Mas ninguém o reconheceu.
- ***Quem*** é você? - perguntou o leão.
- Você está engraçado! - falou a tartaruga.
- Sou o Joca, o coelhinho do arco-íris. (T_{06})

(74) A galinha pediu aos vizinhos para vigiarem o seu ninho.
Pediu à pata que mora de um lado.
Pediu ao jabuti que mora do outro.
Pediu à pomba que mora em cima.
Pediu ao coelho que mora embaixo.
E lá se foi a galinha catar minhocas para o jantar.
A galinha voltou e contou os ovos.
Contou uma, duas, três vezes. E ficou furiosa.
Ela gritava: - O que aconteceu?
Aqui tem um ovo que não é meu!
Quem viu? ***Quem*** viu o que aconteceu? (T_{42})

B. Pró-forma Verbal

O uso desse recurso se deu de forma restrita em nossa análise. Isso se deve ao fato de ser um procedimento pouco comum no português, conforme já vimos. E em se tratando de

verificá-lo em uma categoria textual que tem como leitor em potencial, a criança, tida como um leitor iniciante, é justificável a quase inexistência desse recurso nas histórias infantis em enfoque. Assim, verificamos dois exemplos nas histórias, com o verbo ***FAZER***, sendo um seguido da palavra ***assim*** e outro da expressão ***o mesmo***. Exemplo:

(75) A partir deste dia, Juju era a primeira estrelinha a acender a sua lanterninha.
Juju compreendeu que, ***fazendo assim***, as noites ficariam muito mais claras e bonitas. (T_{37})

(76) Quando Joca ficava sozinho, procurava imitar o seu pai.
Um dia, viu seu pai reformando o guarda-roupa com suas ferramentas.
Assim que seu pai saiu, Joca pegou a serra elétrica e foi tentar ***fazer o mesmo***. (T_{20})

O que podemos perceber, pelos exemplos e por tudo que já foi dito sobre esse tipo de pró-forma, é que esse recurso implica uma construção referencial em que se busca toda uma situação. Como, por vezes, tal uso requer uma elaboração mais acurada, no que diz respeito ao processo de referir-se, fica, assim, justificado o baixo índice da pró-forma verbal.

C. Pró-forma Adverbial

Notamos que a utilização desse tipo de pró-forma possui uma função localizadora para o enunciador ou para o leitor do texto, fazendo referência a algum lugar, modo ou tempo. Vejamos alguns exemplos que justificam o exposto:

a) Pró-forma Adverbial - relacionada ao LUGAR

(77) O gigante acordou e começou a perseguir o menino.
Ele já estava quase alcançando-o quando apareceu um anão que o chamou:
– Depressa, entre nesta caverna! ***Aqui*** o gigante não conseguirá achá-lo.
Gil e Branquinha ficaram ***ali*** até o gigante se afastar. (T_{38})

As pró-formas adverbiais utilizadas nesse exemplo facilitam a interpretação, pois agem como reforço na localização do referente, além de enfatizá-lo. Como se trata de um texto para criança, faz parte da própria expressividade que o texto traz; quando lido o texto, isso se torna mais evidente. Outro detalhe, é que o ***AQUI*** refere-se a algo que está sempre

próximo do locutor, no caso esta caverna. Quanto ao ***ALI***, esta pró-forma refere-se sempre a algo que está longe do locutor. Daí o fator enfático desse recurso como elemento importante e facilitador na localização do referente textual.

(78) E Popó foge correndo, correndo daquele lugar, pois se Popó ***ali*** ficasse, comida de sapo iria virar. (T_{05})

A pró-forma adverbial apresentada em destaque nesse exemplo faz menção ao local onde a personagem Popó (o besouro) se encontra, local esse determinado anteriormente, se retomarmos a história. ***Ali*** é, portanto, uma pró-forma adverbial que indica *lugar*.

b) ***Pró-forma Adverbial - relacionada ao MODO***

(79) Ele tinha as patas e as unhas sujas, e também tinha chulé.
Melinho entendeu que ***assim*** não dava pra ficar.
Cheirando mal ***assim***, ninguém do seu lado vai estar. (T_{33})

Observamos que as pró-formas adverbiais destacadas nesse exemplo fazem referência à maneira, ao estado da personagem Melinho. Assim, essa pró-forma possui como característica apresentar um *modo*.

c) ***Pró-forma Adverbial - relacionada ao TEMPO***

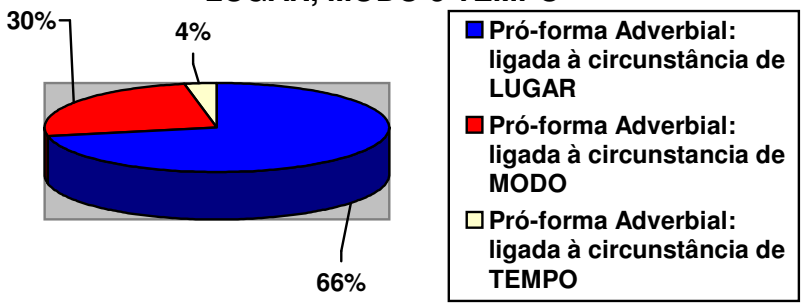
(80) Esse pequeno incidente fez com que Lidia refletisse muito sobre o acontecido: se ela sentia medo do desconhecido, também havia quem tinha medo dela própria. E a partir de ***então*** deixou de ser medrosa. (T_{02})

A pró-forma adverbial destacada refere-se a um dado momento em que a personagem Lidia passa a mudar de comportamento: perde o medo. Essa mudança de atitude de Lídia é fruto de uma reflexão que concluímos por meio do período sublinhado acima. Essa pró-forma, portanto, estabelece uma relação de *tempo*, levando em conta o fato narrado sublinhado. Percebemos que a utilização desse tipo de pró-forma na coesão referencial apresenta um processo complexo de coesão referencial, visto que para este processo se realizar há a necessidade de construir o referente a partir da ação expressa pela personagem

Lídia no primeiro período do exemplo (período sublinhado): a reflexão, que provocou a mudança no seu comportamento. Daí o baixo registro da pró-forma adverbial ligada à relação de tempo, visto o leitor alvo da categoria de texto em que esse exemplo se realizou.

Diante do apresentado e principalmente levando-se em conta a TABELA 02, verificamos que foi apontada a presença de 32 (trinta e dois) casos de pró-forma adverbial nas histórias infantis em análise. Ao levarmos em consideração que essa pró-forma estabelece uma circunstância de *lugar*, *modo* ou *tempo*, notamos que as pró-formas ligadas ao *lugar* perfizeram um total de 23 (vinte e três) ocorrências, o que dá uma freqüência de 71,88%. Quanto à ligada ao *modo*, registramos 08 (oito) casos, o que representa 25%. Já a pró-forma adverbial ligada ao *tempo* ocorreu somente 01 (uma) vez, representando 3,12%. Assim, dando ênfase a esses dados, que se realizaram nas histórias infantis analisadas, temos o seguinte gráfico:

GRÁFICO 04
Pró-forma Adverbial e sua Relação com LUGAR, MODO e TEMPO



D. Pró-forma Quantitativa

Tivemos 10 (dez) ocorrências de pró-forma quantitativa nas histórias infantis em análise. Normalmente, esse recurso não oferece dificuldade interpretativa para o leitor proceder a referência, pois ela se utiliza de numerais, sejam cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários. Acreditamos que os dois últimos tipos de numerais possam causar dificuldade para se estabelecer a referência, se levarmos em consideração o leitor iniciante, leitor em potencial das histórias analisadas. Contudo, do universo encontrado de pró-forma quantitativa, 100% são referentes ao numeral cardinal. Para nós esse tipo de numeral, quando utilizado como pró-forma, é o que acarreta menos dificuldade para localizar o referente. Percebemos, também, que esse tipo de pró-forma, na maioria dos casos, busca

remeter a personagens, no intuito de agrupá-los, ao apresentá-los novamente, de uma forma conjunta. Exemplificando, temos:

(81) Ela, que se chamava Ciça, também perdeu a vergonha e gostou muito de Caco. ***Os dois*** construíram juntos um buraquinho um pouco maior, onde vivem até hoje. (T_{28})

(82) Pois conheço poucas coisas mais esplêndidas, o adjetivo é esse, do que um girassol aberto.

Alguns amarrei com cordões em estacas, mas havia um tão quebrado que nem dei muita atenção, parecia não valer a pena. Só apoiei-o numa espada-de-são-jorge com jeito, e entreguei a Deus.

.....

Quando parecia quase bom, crau! Veio uma chuva medonha e deitou-o por terra.

Pela manhã estava todo enlameado, mas firme. Aí me veio a idéia: cortei-o com cuidado e coloquei-o aos pés do Buda chinês de mãos quebradas que herdei de Vicente Pereira.

.....

Os dois [o girassol e o Buda] pareciam sorrir um para o outro. (T_{01})

E. Elipse

Esse recurso de coesão referencial foi o que se apresentou como o caso mais freqüente dentre todos os 12 (doze) recursos de coesão referencial observados na análise das histórias infantis. Detectamos a presença de 993 (novecentas e noventa e três) ocorrências desse recurso, o que aponta para uma freqüência de 40,9% dos recursos que foram elencados nesta pesquisa. A expressividade numérica desse elemento de coesão pode causar estranheza, a princípio, se levarmos em consideração que a elipse é um tipo de substituição por zero, o que poderia dificultar a realização da referência por parte do pequeno leitor. Contudo, percebemos que, como se trata de histórias infantis, normalmente, nessa categoria textual, apresenta um tema que é facilmente recuperado pela elipse, por termos evidente sua referência ao longo da história. Aliás, é preciso lembrar que, na língua, a elipse sempre se faz quando é muito fácil estabelecer a referência sem qualquer perigo de ambigüidade. Portanto, sem diminuir a facilidade de interpretar/compreender o texto, ou seja, sem prejuízo da legibilidade deste. Notamos que, o uso desse recurso é mais freqüente naquelas histórias mais curtas e/ou que possuam frases curtas. A partir do momento que a história se alonga, sua

incidência tende a diminuir. Da mesma forma, quando determinada história apresenta várias personagens, há uma tendência de restringir o uso da elipse, evitando o surgimento da ambigüidade, da falta de referência apropriada.

Um detalhe importante a ser apontado sobre a elipse é que ela "consiste na omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por zero (∅). Pode ocorrer elipse de elementos nominais, verbais e, mesmo, de orações." (FÁVERO; KOCH, 2002, 40). A seguir explicitamos essas variações quanto aos tipos de elipse, apresentando exemplos:

a) Elipse de elementos nominais:

(83) Malu ia muito ao sítio de Zito, *(∅)* tomava melado, *(∅)* bebia na bica, *(∅)* subia com Zito no alto da copa. (T_{16})

∅ = Malu

(84) Era uma vez um gato.
Era uma vez a casa do gato
os donos do gato
uma vida chata de gato
que trabalhava em tempo integral.
Nunca na vida *(∅)* subiu num telhado
(∅) nem sabia correr atrás de ratos.
(∅) Não brincava com bolinhas nem com novelos,
(∅) não namorava as gatas,
(∅) não fugia dos cachorros,
(∅) não fazia serenata pra lua. (T_{04})

∅ = gato

b) Elipse de elementos verbais:

(85) A girafa Gigi adora viajar.
Com seu pescoço comprido,
Vai a qualquer lugar.

Vê o jacaré na lagoa,
E *(∅)* a preguiça à-toa.
Vê a abelha no ar,
E *(∅)* a zebra a galopar. (T_{14})
∅= vê

(86) Maria Sabe-Tudo sabe o nome da vizinha,
(∅) o apelido do marido da Soninha,
sabe a cor do sapato da Leninha,
(∅) a hora da missa na igrejinha,
sabe que o filho do padeiro é carequinha!
E *(∅)* o telefone da rua inteirinha!!!
Sabe que o namorado brigou com a Lucinha,
(∅) que o tomate está mais caro na vendinha. (T_{15})
∅= sabe

c) Elipse oracional (da oração inteira ou de parte dela):

(87) - Por que você está tremendo?
- *(∅)* Frio! [*Eu estou tremendo por causa do frio.*] (T_{03})
∅= Eu estou tremendo porque está fazendo frio.

Pudemos notar, a partir do *corpus* analisado, que a elipse de elementos nominais predominou de forma significativa, em relação aos demais tipos de elipse, ainda que não tenhamos feito um levantamento exato desses dados. Tal colocação se justifica pela dificuldade de se encontrar exemplos para os dois tipos de elipse seguintes, principalmente no que se refere à elipse oracional. O uso da elipse de elementos nominais facilita, certamente, o processo de retomada do referente, em comparação aos demais tipos. Daí, a sua manifestação em maior freqüência.

Para melhor detalharmos todos os recursos da coesão referencial por substituição, a partir da análise das 50 (cinqüenta) histórias infantis temáticas propostas para esta pesquisa, apresentamos, a seguir, uma tabela contemplando apenas os recursos de coesão, no intuito de verificarmos, de forma mais acurada, a manifestação desses recursos.

TABELA 03

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE COESÃO REFERENCIAL POR SUBSTITUIÇÃO EM HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS PARA LEITORES INICIANTES

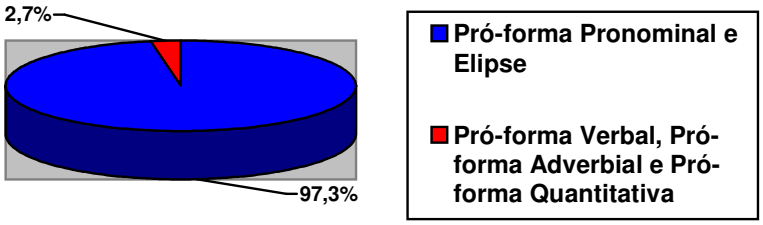
	RECURSOS										
	Pró-forma pronominal		***Pró-forma verbal***		***Pró-forma adverbial***		***Pró-forma quantitativa***		***Elipse***		TOTAL
	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	***Nº de ocorrências***
T_{01}	18	47,37%	-	0%	-	0%	01	2,63%	19	50%	***38***
T_{02}	13	41,94%	-	0%	01	3,22%	-	0%	17	54,84%	***31***
T_{03}	14	32,56%	-	0%	-	0%	-	0%	29	67,44%	***43***
T_{04}	13	23,64%	-	0%	-	0%	-	0%	42	76,36%	***55***
T_{05}	07	21,88%	-	0%	03	9,37%	-	0%	22	68,75%	***32***
T_{06}	19	41,30%	-	0%	04	8,70%	-	0%	23	50%	***46***
T_{07}	01	7,14%	-	0%	-	0%	-	0%	13	92,86%	***14***
T_{08}	06	30%	-	0%	-	0%	-	0%	14	70%	***20***
T_{09}	06	50%	-	0%	-	0%	-	0%	06	50%	***12***
T_{10}	12	33,33%	-	0%	02	5,56%	-	0%	22	61,11%	***36***
T_{11}	38	39,18%	-	0%	-	0%	-	0%	59	60,82%	***97***
T_{12}	11	52,38%	-	0%	-	0%	-	0%	10	47,62%	***21***
T_{13}	04	23,53%	-	0%	-	0%	-	0%	13	76,47%	***17***
T_{14}	03	21,43%	-	0%	-	0%	-	0%	11	78,57%	***14***
T_{15}	02	18,18%	-	0%	-	0%	-	0%	09	81,82%	***11***
T_{16}	01	8,33%	-	0%	-	0%	-	0%	11	91,67%	***12***
T_{17}	08	38,10%	-	0%	-	0%	01	4,76%	12	57,14%	***21***
T_{18}	08	33,33%	-	0%	-	0%	-	0%	16	66,67%	***24***
T_{19}	16	59,26%	-	0%	-	0%	-	0%	11	40,74%	***27***
T_{20}	08	38,10%	01	4,76%	-	0%	-	0%	12	57,14%	***21***
T_{21}	01	16,67%	-	0%	-	0%	-	0%	05	83,33%	***06***
T_{22}	09	47,37%	-	0%	-	0%	-	0%	10	52,63%	***19***
T_{23}	05	35,71%	-	0%	-	0%	-	0%	09	64,29%	***14***
T_{24}	05	26,32%	-	0%	-	0%	-	0%	14	73,68%	***19***
T_{25}	09	40,91%	-	0%	-	0%	-	0%	13	59,09%	***22***
T_{26}	04	50%	-	0%	-	0%	-	0%	04	50%	***08***
T_{27}	23	47,92%	-	0%	-	0%	-	0%	25	52,08%	***48***
T_{28}	17	51,51%	-	0%	01	3,03%	01	3,03%	14	42,42%	***33***
T_{29}	23	38,33%	-	0%	-	0%	-	0%	37	61,67%	***60***
T_{30}	25	44,64%	-	0%	01	1,79%	02	3,57%	28	50%	***56***
T_{31}	08	66,67%	-	0%	-	0%	-	0%	04	33,33%	***12***
T_{32}	06	46,15%	-	0%	-	0%	-	0%	07	53,85%	***13***
T_{33}	03	25%	-	0%	02	16,67%	-	0%	07	58,33%	***12***

T_{34}	02	33,33%	-	0%	-	0%	-	0%	04	66,67%	***06***
T_{35}	55	32,35%	-	0%	04	2,35%	-	0%	111	65,30%	***170***
T_{36}	44	58,67%	-	0%	-	0%	-	0%	31	41,33%	***75***
T_{37}	09	56,25%	01	6,25%	-	0%	-	0%	06	37,50%	***16***
T_{38}	17	39,53%	-	0%	03	6,98%	-	0%	23	53,49%	***43***
T_{39}	05	31,25%	-	0%	-	0%	-	0%	11	68,75%	***16***
T_{40}	03	16,67%	-	0%	03	16,67%	-	0%	12	66,66%	***18***
T_{41}	11	18,33%	-	0%	04	6,67%	05	8,33%	40	66,67%	***60***
T_{42}	10	38,46%	-	0%	-	0%	-	0%	16	61,54%	***26***
T_{43}	06	66,67%	-	0%	-	0%	-	0%	03	33,33%	***09***
T_{44}	08	30,77%	-	0%	01	3,85%	-	0%	17	65,38%	***26***
T_{45}	11	44%	-	0%	02	8%	-	0%	12	48%	***25***
T_{46}	05	35,71%	-	0%	-	0%	-	0%	09	64,29%	***14***
T_{47}	17	24,28%	-	0%	01	1,43%	-	0%	52	74,29%	***70***
T_{48}	05	22,73%	-	0%	-	0%	-	0%	17	77,27%	***22***
T_{49}	21	24,42%	-	0%	-	0%	-	0%	65	75,58%	***86***
T_{50}	15	48,39%	-	0%	-	0%	-	0%	16	51,61%	***31***
TOTAL FINAL	***590***	***36,26%***	***02***	***0,12%***	***32***	***1,97%***	***10***	***0,61%***	***993***	***61,03%***	***1627***

A partir dessa tabela, podemos perceber que os dois recursos mais recorrentes da coesão referencial por substituição foram a pró-forma pronominal e a elipse. Juntos, esses dois recursos de coesão referencial por substituição representam um total de 1583 (um mil, quinhentos e oitenta e três) ocorrências nas histórias analisadas, marcando uma freqüência de 97,3%. Diante desse dado, os três recursos restantes (pró-forma verbal, adverbial e quantitativa) representam somente 44 (quarenta e quatro) casos de ocorrências, dando um percentual de 2,7%. Assim, podemos representar os dados a partir do seguinte gráfico:

GRÁFICO 05

Agrupamento dos Recursos de Coesão Referencial por Substituição: Majoritários e Minoritários



Essa quantificação se torna importante, ao levarmos em consideração que tanto a pró-forma pronominal quanto a elipse, a partir das considerações e exemplificações arroladas nesta análise, propiciam um processo de retomada, de busca do referente, de (re)construção do objeto-de-discurso de forma mais tranqüila, mais simples, não representando dificuldade para a interpretação textual. O que não podemos dizer acerca dos recursos minoritários. Conforme expusemos, em determinadas circunstâncias, esses três recursos podem causar um pouco de dificuldade na construção de sentidos, isso, é claro, ao compararmos com os recursos majoritários quantitativamente. Assim, acreditamos que, pelas razões apontadas, possamos justificar a presença quase totalitária da pró-forma pronominal e da elipse em todas as histórias infantis temáticas analisadas, fato que não ocorreu com nenhum outro recurso.

2.3.2 Coesão referencial por reiteração

A. Expressão Nominal Definida

Esse recurso parte do princípio da necessidade de ativação do conhecimento de mundo do leitor, extrapolando o conhecimento puramente lingüístico. Dessa forma, notamos que a realização desse recurso se deu em várias ocasiões, mas considerando as condições enunciativas que farão com que o pequeno leitor relacione essa expressão a um referente do universo textual. Percebemos ainda que o uso desse recurso, mesmo que tenha apresentado um número significativo de ocorrências - 94 (noventa e quatro) - 3,87% dos recursos da coesão referencial, geralmente se deu de forma que o leitor iniciante possa associar, ao já apresentado, os atributos contidos nesse recurso, bem como o princípio de conhecimento que se espera que esse leitor tenha (88). Em ocasiões especiais, pudemos verificar que o uso de expressões nominais definidas pode dificultar a interpretabilidade textual, fato gerado pelo não processamento da referência (89). Vejamos os exemplos:

(88) <u>Juliana</u> é mesmo uma graça.
Jura que já é crescida.
Será que ninguém percebe?
- Eu não sou mais criança!
- Não preciso de ajuda!
Tudo bem, tudo certo, tá legal, mas quem vai acreditar...
Se volta e meia, já dentro do pijama, deixa o quarto...

- Me dá mais um beijo!
- Tá escuro!
- A minha cama é apertada!
- Tem um jacaré na janela!

Não é engraçado que, nessa hora...

A menina que tanto cresce, desaparece? (T_{09})

Ao tomarmos o leitor em potencial desse texto, podemos notar que a criança perceberá que, pela sua própria experiência enquanto criança, todos os atributos que se ligam à Juliana são comuns à faixa etária infantil. Assim, o leitor infantil reconhece essa situação narrativa pela sua própria identificação com os fatos apresentados. Dessa forma, no final do texto, ao se apresentar a expressão nominal definida ***a menina***, retomando o nome Juliana, apresentado no início do texto, percebemos que esse processo de referência, dadas as considerações feitas, não proporciona dificuldades de interpretação por parte do leitor.

(89) Esse pequeno incidente fez com que Lídia refletisse muito sobre ***o acontecido***: se ela sentia medo do desconhecido, também havia quem tinha medo dela própria. (T_{02})

Nesse exemplo, para que o processo de remissão se dê de forma satisfatória, terá que se observar dois fatores: 1º) o referente não se encontra de forma pontual no texto que antecede essa expressão nominal; 2º) a referenciação se dá por meio da idéia expressa por toda uma ação ocorrida anteriormente e que aparece em todo o trecho anterior do texto. Diante desses fatores e ao levarmos em consideração o leitor criança, podemos dizer que o processo de buscar a referência através de uma expressão nominal definida pode mostrar-se como uma forma que não garanta o processo de interpretabilidade por parte desse leitor. Na verdade, o processo de interpretabilidade pode ocorrer, o que não quer dizer que ocorra de forma sempre tranqüila.

B. Nominalização

O recurso da nominalização pode apresentar-se como um processo de remissão que pode gerar dificuldade por parte do leitor infantil. Por se tratar da transformação de um verbo e de argumento(s) em um nome, acreditamos que esse processo nem sempre seja tranqüilo para ser interpretado. Apesar da necessidade de se estabelecer a relação do conhecimento da essência da idéia contida no argumento expresso na ação tida como referente

ao elemento de retomada, o fato de o termo nominal que realiza o processo de referenciação possuir lexema igual (ou parecido) ao do verbo nominalizado, pode ser fator determinante para estabelecer a interpretabilidade, pois a criança leva em consideração essa semelhança, a aproximação entre esses dois elementos: o referente e o elemento remissivo. No *corpus* analisado, registramos a ocorrência de 02 (dois) casos somente. Isso, de certa forma, pode confirmar o que acabamos de expor. Como se trata de obras literárias destinadas à criança, a fuga do uso freqüente desse recurso se faz preferível, no intuito de não se correr o risco de produzir um texto com dificuldade para ser entendido. Vejamos os casos extraídos do *corpus* em análise, que justificam o que acabamos de expor:

(90) Chorou, chorou, mas seu ***choro*** manso não conseguiu acordar a libélula Chispa-Foguinho que dormia cansada da festa. (T_{35})

(91) E o menino sorria. ***Riso*** amarelo. E repetia. (T_{49})

C. Expressão Sinônima ou Quase Sinônima

Ativar um referente a partir de uma palavra lexicalmente diferente, porém com o significado parecido, é um recurso bastante utilizado em toda área do saber. Dessa maneira, ao escrevermos ou lermos não o fazemos utilizando uma mesma forma, ainda que haja repetição de escolhas lexicais. O problema maior, contudo, é que, como não existem palavras e/ou expressões sinônimas, com significação igual, procura-se buscar expressões que se aproximem do desejado. Assim, ao fazermos uso da expressão sinônima ou quase sinônima, observamos, pela análise realizada, que nem sempre é tranqüilo o processo de referência, visto que o leitor pode não ter certeza da palavra ou expressão que retoma através desse recurso, que pode fazer parte de um campo significativamente desconhecido para o leitor, ou mesmo, dependente do conhecimento de mundo e lingüístico, que nem sempre o leitor iniciante, leitor em potencial da categoria textual em análise, possui. Acreditamos que esse recurso, pelo analisado, pode ser de fácil processamento na (re)tomada de determinado referente, ao passo que também pode dificultá-lo. O fator determinante é o conhecimento de mundo e lexical que o leitor deve ou não possuir. Vejamos os exemplos seguintes:

(92) Mas uma tempestade se armou. Relâmpagos, trovoadas, vento forte e chuva jogavam o vaporzinho de um lado para outro.

Comandante Zinho nada mais comandava, foi atirado na água. João Albatroz, atrapalhado pela ***chuva*** e pelo vento, procurava um jeito de ajudar. (T_{48})

(93) – Sou o gênio da floresta, protetor dos animais desta ***selva***. (T_{36})

D. Nome Genérico

Ao referirmos a algo pontual no texto por meio de um nome genérico, o fazemos a partir de um termo que não alcança um conceito preciso quanto à questão da significação, visto que o nome genérico é vazio de significação, ou seja, é esvaziado de valor lexical. Daí, termos observado que esse recurso está sempre ligado a alguma explicação. Tal postura é perfeitamente compreensível, pois o leitor iniciante, ao deparar com um nome destituído de significação, como os nomes genéricos, carecem de detalhes que possibilitarão melhor entendimento da referência, preenchendo o vazio de significado desse nome. Observamos, a partir disso, que foi registrada baixa ocorrência desse recurso - 03 (três) -, o que creditamos às explicações expostas. Os casos a seguir exemplificam o uso desse recurso:

(94) Para se divertir, João Albatroz imaginava figuras nas espumas das ondas. ***Coisas*** que ele se lembrava de ter visto nas cidades por onde passava em seus longos vôos: árvores, crianças brincando, roda-gigante, casas, animais... (T_{48})

(95) O menino contou e chorou. Chorou e desafogou.
Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido daqui e gato matado dali que, num instante, a classe toda soluçava...
E acalmava.
A professora olhou o menino.
O menino olhou a professora e agora, estremecido, desendurecido, releu:
- Tico latiu, pulou e mordeu.
A professora aplaudiu, rodopiou e falou:
- Valeu! Sabe, ***gente***, nessas férias andei lendo e relendo a Emília - eta boneca danada! (T_{49})

Levando-se em consideração a história em questão (95), o nome genérico ***gente*** faz referência aos alunos da professora (classe), o que percebemos pelas condições de produção em que o emaranhado ficcional se dá. Quanto ao exemplo anterior (94), o nome

coisas faz remissão tanto a figuras, quanto ao trecho que vem exposto na seqüência: árvores, crianças brincando, roda-gigante, casas, animais....

E. Hiperônimo ou Indicador de Classe

Classificar elementos que compõem o mundo nem sempre parece algo tranqüilo. A relação hierárquica de um elemento ou ser em relação a outro a partir de protótipos, não nos parece tão simples, quando se trata de utilizar esse recurso em textos destinados à criança. Isso pode justificar a pouca ocorrência do hiperônimo ou indicador de classe nas histórias analisadas, visto que registramos 12 (doze) casos desse recurso. Na realidade, o processo de retomada de um referente via expressão hiperônima, poderia ser julgado algo simples. No entanto, a super-ordenação de classes pode vir a confundir o leitor ao estabelecer referência no universo textual, uma vez que esse leitor pode passar a procurar um outro referente que se aproxima desse recurso, ou mesmo fazer dele um novo referente, causando, assim, confusão e, por vezes, dificultando a interpretabilidade do texto. Todo esse problema de interpretabilidade pode se dar pela falta de conhecimento de mundo e lexical, pois sendo um ser-em-formação, tanto o conhecimento da realidade, o saber enciclopédico quanto a aquisição vocabular, são questões em franca aprendizagem do leitor iniciante. Dada a baixa ocorrência desse recurso, tomemos os registros apontados como exemplos:

(96) Em um bosque vivia feliz uma família de lindas margaridas.
Ao sair de sua toca o urso reparou na beleza das ***flores***. (T_{32})

(97) Mais uma vez, o homem imitou a natureza. Começou a fabricar a seda que hoje está presente na EVOLUÇÃO DA VIDA, sendo um ***tecido*** de rara beleza e alta qualidade. (T_{10})

(98) João Albatroz batia as asas contra a força do vento num esforço enorme para se aproximar, queria salvar o Comandante Zinho.
Foi aí que o ***pássaro*** imaginou uma bóia grande onde Comandante Zinho pudesse agarrar. (T_{48})

F. Repetição do Item Lexical

Percebemos, ao analisar as histórias, a ocorrência de alto índice de uso desse recurso. Esse dado numérico sobre a utilização do mesmo item lexical para fazer a retomada

de determinado referente é relevante, pois tal recurso exerce uma função de orientação e assegura esse referente no processo de construção do objeto-de-discurso nas histórias infantis analisadas. Além do mais, a repetição do item lexical faz com que o texto se aproxime da linguagem oral e da produção textual do leitor tido como alvo dessa categoria de texto, visto que a criança também se utiliza muito desse recurso, seja oralmente ou por escrito. Lembramos que as histórias são temática e este recurso, juntamente com a pró-forma pronominal e a elipse são os mais apropriados para a manutenção do tema da história, como se pode observar nos exemplos seguintes, em que os temas são a peteca, Popó e o jabuti.

(99) A peteca da Tereca é sapeca.
A ***peteca*** pula para cá.
A ***peteca*** pula para lá.
Do pé da tia vai para a mão do João.
Pula da mão do João para o fogão.
A Maria fica danada.
Joga a ***peteca*** no Totó.
Totó dá uma cabeçada.
A ***peteca*** cai na careca do vovô.
Vovô dá risada.
Dá um peteleco na ***peteca***.
A ***peteca*** sapeca pula na Tereca.
A Tereca pega a ***peteca***.
Tereca fala:
- Ô ***peteca*** sapeca, você parece maluca! (T_{21})

(100) Popó, um besouro esperto,
nascera naquele verão
era preto e engraçadinho...
gostava de voar e andar pelo chão.
Popó tinha chifres na testa
e era muito brigão
brigava ***Popó*** por comida
brigava até sem razão. (T_{05})

(101) O jabuti chega e fica debaixo do jenipapeiro.

.....

Há um barulho por perto... Algum bicho vem chegando. E o ***jabuti*** fica quieto, bem quietinho. Fica imóvel. Quer passar despercebido.

Mas... é só um coelho-do-mato!

O dia está quente, é melhor tomar banho. E devagarinho ele vai para o rio.

Se no caminho encontra o mutum brigando com a cobra, ele pára e espera. Não se mete. O ***jabuti*** não tem nenhuma pressa.

O ***jabuti*** não vive na água com as rãs ou as tartarugas, mas sabe nadar.

Dá licença, saracura, deixa o ***jabuti*** passar! (T_{18})

Convém ressaltarmos ainda que a retomada por um mesmo item lexical apresenta uma particularidade. Ao proceder o processo de referenciação, percebemos que o elemento de retomada se dá não somente repetindo o item lexical (daí a condição para se mostrar como uma retomada que não gera dificuldades na interpretação textual) como também traz comumente, um determinante auxiliando esse item lexical que se repete, formando um SN. Notamos que esse determinante exerce uma função importante nesse processo, visto que quando há a utilização desse recurso, o item lexical que se repete costuma vir com novos atributos que orientam e enriquecem o trabalho de leitura.

G. Forma Referencial que Categoriza

Percebemos que esse recurso foi utilizado em ocasiões importantes, pois, ao categorizar determinada forma referencial, o fazia exercendo funções significativas para o processo de legibilidade do texto. Foram detectadas 23 (vinte e três) ocorrências desse recurso, perfazendo uma freqüência de 0,95% do universo dos elementos de coesão referencial por reiteração. Notamos que esse recurso apresenta, freqüentemente, a idéia de dimensão ou função no texto. Ao fazer referência à idéia de dimensão, esse recurso aponta para direções que podem ter a função básica de dar continuidade ao texto ou exprimir argumentos. O primeiro caso (continuidade) utiliza-se desse recurso como forma de dar seqüência à narrativa (Ex.: 103 e 105). Quanto ao segundo caso (argumentativo), ao passo que explicita a idéia de continuidade, expressa também um argumento (Ex.: 102 e 104). A forma referencial que categoriza, ao ligar-se à idéia de função, exerce uma postura de propor revelações, esclarecimentos, direcionamento da narrativa ou classificação. Diante de tudo isso, no entanto, tal recurso pode, por vezes, trazer dificuldade na compreensão, se levarmos

em consideração o fato de ele expor uma seqüência informacional que pode não ser entendida pelo leitor, como sendo o referente desse recurso. Sendo assim, analisemos os exemplos seguintes:

(102) Um dia, Nestor ouviu barulhos e como sempre, correu para a sua caverna. Ficou espiando, e teve ***uma terrível surpresa***: estavam cortando as árvores que tanto adorava. (T_{44})

(103) Juvenal tinha ***um problema***, coitado: vivia todo escalavrado. (T_{50})

(104) Em um belo bosque, vivia uma coelhinha muito bonita e muita trabalhadeira também. A sua casa era ***um brinco***: bem arrumada que fazia gosto. (T_{02})

(105) E Malaquias chove no molhado, diz que o certo pode estar errado, há nuvens tantas que se chovem belas, chovem ***perguntas***, estas ou aquelas: quantas estrelas tem o firmamento? Quantas paradas tem um movimento? Tem recomeço um finando fim? (T_{29})

Detalhando os dados apresentados relativos à coesão referencial por reiteração, apresentamos, a seguir, uma tabela que contempla a análise quantitativa dos recursos desse mecanismo, levando-se em consideração o *corpus* analisado, que abrange as histórias infantis temáticas e as não temáticas.

TABELA 04

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE COESÃO REFERENCIAL POR REITERAÇÃO EM HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS PARA LEITORES INICIANTES

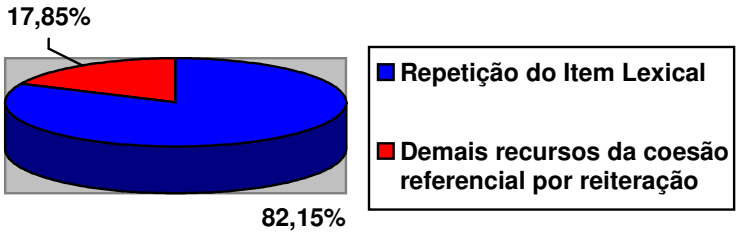
	RECURSOS														
	Expressão Nominal Definida		***Nominali-zação***		***Expressão Sinônima ou Quase Sinônima***		***Nome Genérico***		***Hiperônimo ou Indicador de Classe***		***Repetição do Item Lexical***		***Forma Referencial que Categoriza***		***TOTAL***
	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	Nº de ocorrências	Freqüência	*Nº de ocorrências*
T_{01}	03	33,33%	-	0%	-	0%	-	0%	02	22,22%	03	33,33%	01	11,11%	***09***
T_{02}	03	25%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	05	41,67%	04	33,33%	***12***
T_{03}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	39	95,12%	02	4,88%	***41***
T_{04}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	11	100%	-	0%	***11***
T_{05}	01	6,67%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	14	93,33%	-	0%	***15***
T_{06}	06	21,48%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	20	71,43%	02	7,14%	***28***
T_{07}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	06	100%	-	0%	***06***
T_{08}	04	40%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	06	60%	-	0%	***10***
T_{09}	01	100%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	***01***
T_{10}	01	3,57%	-	0%	01	3,57%	-	0%	01	3,57%	24	85,71%	01	3,57%	***28***
T_{11}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	01	33,33%	02	66,67%	-	0%	***03***
T_{12}	01	5%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	18	90%	01	5%	***20***
T_{13}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	09	100%	-	0%	***09***
T_{14}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	01	100%	-	0%	***01***
T_{15}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	01	100%	-	0%	***01***
T_{16}	01	10%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	09	90%	-	0%	***10***
T_{17}	05	38,46%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	08	61,54%	-	0%	***13***
T_{18}	01	11,11%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	08	88,89%	-	0%	***09***
T_{19}	01	7,14%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	13	92,86%	-	0%	***14***
T_{20}	02	22,22%	-	0%	-	0%	-	0%	02	22,22%	04	44,44%	01	11,11%	***09***
T_{21}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	13	100%	-	0%	***13***
T_{22}	-	0%	-	0%	-	0%	01	12,50%	-	0%	07	87,50%	-	0%	***08***
T_{23}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	23	100%	-	0%	***23***
T_{24}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	16	100%	-	0%	***16***
T_{25}	01	7,69%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	12	92,31%	-	0%	***13***
T_{26}	02	66,67%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	01	33,33%	-	0%	***03***
T_{27}	06	16,22%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	31	83,78%	-	0%	***37***
T_{28}	01	14,29%	-	0%	-	0%	-	0%	01	14,29%	05	71,43%	-	0%	***07***
T_{29}	01	9,33%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	10	83,33%	01	8,33%	***12***
T_{30}	02	11,11%	-	0%	01	5,56%	-	0%	-	0%	15	83,33%	-	0%	***18***
T_{31}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	03	100%	-	0%	***03***
T_{32}	-	0%	-	0%	01	9,09%	-	0%	04	36,36%	06	54,55%	-	0%	***11***
T_{33}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	01	50%	01	50%	***02***
T_{34}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	06	100%	-	0%	***06***
T_{35}	12	19,04%	01	1,59%	01	1,59%	-	0%	-	0%	46	73,02%	03	4,76%	***63***
T_{36}	03	9,09%	-	0%	02	6,06%	-	0%	-	0%	26	78,79%	02	6,06%	***33***
T_{37}	01	10%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	09	90%	-	0%	***10***
T_{38}	07	21,21%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	26	78,79%	-	0%	***33***

T_{39}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	02	100%	-	0%	***02***
T_{40}	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	**-**
T_{41}	03	9,09%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	30	90,9%1	-	0%	***33***
T_{42}	07	24,10%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	21	72,41%	01	7,45%	***29***
T_{43}	04	57,14%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	03	42,86%	-	0%	***07***
T_{44}	01	7,14%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	12	85,71%	01	7,14%	***14***
T_{45}	01	5,26%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	17	89,47%	01	5,26%	***19***
T_{46}	02	25%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	06	75%	-	0%	***08***
T_{47}	02	5,55%	-	0%	01	2,78%	-	0%	-	0%	33	91,67%	-	0%	***36***
T_{48}	02	8,33%	-	0%	02	8,33%	01	4,17%	01	4,17%	18	75%	-	0%	***24***
T_{49}	04	9,30%	01	2,33%	-	0%	01	2,33%	-	0%	37	86,05%	-	0%	***43***
T_{50}	02	8%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	22	88%	01	4%	***25***
TOTAL FINAL	**94**	**11,74%**	**02**	**0,25%**	**09**	**1,12%**	**03**	**0,37%**	**12**	**1,50%**	**658**	**82,15%**	**23**	**2,87%**	***801***

A partir da TABELA 04, verificamos que, pelos dados quantitativos desse mecanismo (coesão referencial por reiteração), envolvendo seus recursos, foram menos recorrentes, se compararmos com os recursos da coesão referencial por substituição. A única exceção diz respeito à Repetição do Item Lexical. Analisemos o seguinte gráfico, que evidencia melhor os resultados relevantes:

GRÁFICO 06

Comparação Quantitativa entre o Recurso da Repetição do Item Lexical e os demais Recursos da Coesão Referencial por Reiteração



Justificamos esses dados partindo da idéia de que, exceto o recurso da repetição do item lexical, os demais exigem, por vezes, que se proceda a um processamento por meio de associações com o conhecimento de mundo, que vão além do texto onde o fenômeno acontece. Como se trata de histórias infantis, esses dados ganham relevância. Daí a causa desse mecanismo ser menos recorrente do que o analisado no item anterior - coesão referencial por substituição.

2.4 Analisando a Progressão Temática

Ao tratarmos da progressão temática utilizamos o par tema/rema, que nos parece criar condições para observarmos como o texto trata o conteúdo proposto, os elementos das histórias apresentados. Nessa perspectiva,

> os elementos dados correspondem aos elementos dependentes do contexto e, embora os mesmos não levem a informação a progredir, é a partir deles que ocorre o desenvolvimento da informação nova. Em outras palavras, o tema é informativamente insignificante, mas constitui relevante forma de construção. (MOREIRA, 1991, 37).

Diante disso, aos observamos a progressão temática em histórias infantis, acreditamos que esta análise possa nos dá a possibilidade de perceber, nessa categoria de texto, como se organizam o conteúdo informativo, podendo facilitar ou não a leitura por parte do leitor.

As histórias infantis passaram por uma análise, no intuito de verificar a ocorrência dos cinco tipos de progressão temática propostos por Danes (Progressão Temática Linear, Progressão Temática com Tema Constante, Progressão Temática com Tema Derivado, Progressão Temática por Desenvolvimento de um Rema Subdividido e Progressão com Salto Temático[28]). Diante dessa análise, apontamos nos textos que compõem o *corpus* em questão a existência de 1215 (um mil, duzentos e quinze) ocorrências de progressões temáticas (conforme TABELA 05 abaixo), sendo que, desse universo, 89,88%, referente a 1.092 (um mil e noventa e duas) ocorrências se referem à PTTC. Em seguida, verificamos com a segunda maior recorrência a PTL, com 7,98%, que totaliza 97 ocorrências. Dos 50 (cinqüenta) textos que compõem o *corpus*, 11 (onze) apontam para uma freqüência de 100% da PTTC. Apenas um texto (T_{25}) apresentou menos de 50% de freqüência desse tipo de progressão (33,34%). Já o texto T_{34} registrou uma freqüência de 50% de PTTC, igual à freqüência da PTL. A PTTD perfez o número de 26 ocorrências, o que representa uma freqüência de 2,14%. Quanto à PTDRS e à PST, não se registrou nenhum caso.

[28] Doravante ao nos referirmos aos tipos de progressão temática propostos por Danes, usaremos somente as letras iniciais para identificar tais tipos, a saber: Progressão Temática Linear (PTL), Progressão Temática com Tema Constante (PTTC), Progressão Temática com Tema Derivado (PTTD), Progressão Temática por Desenvolvimento de um Rema Subdividido (PTDRS) e Progressão com Salto Temático (PST).

A seguir, apresentamos dados numéricos mais detalhados que dão conta do exposto e apresentam a realização de ocorrências e freqüências da progressão temática nas histórias infantis em análise:

TABELA 05

DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PROGRESSÃO TEMÁTICA EM HISTÓRIAS INFANTIS MODERNAS PARA LEITORES INICIANTES

	TIPOS DE PROGRESSÃO TEMÁTICA										
	PTL		***PTTC***		***PTTD***		***PTDRS***		***PST***		***TOTAL***
	N° de ocorrências	F r e q ü ê n c i a	N° de ocorrências	F r e q ü ê n c i a	N° de ocorrências	F r e q ü ê n c i a	N° de ocorrências	F r e q ü ê n c i a	N° de ocorrências	F r e q ü ê n c i a	*N° de ocorrências*
T_{01}	-	0%	30	85,71%	05	14,29%	-	0%	-	0%	***35***
T_{02}	01	4,55%	21	95,45%	-	0%	-	0%	-	0%	***22***
T_{03}	05	20%	20	80%	-	0%	-	0%	-	0%	***25***
T_{04}	02	4,26%	45	95,74%	-	0%	-	0%	-	0%	***47***
T_{05}	02	6,25%	30	93,75%	-	0%	-	0%	-	0%	***32***
T_{06}	02	7,69%	24	92,31%	-	0%	-	0%	-	0%	***26***
T_{07}	03	12%	16	64%	05	20%	-	0%	-	0%	***24***
T_{08}	03	13,64%	19	86,36%	-	0%	-	0%	-	0%	***22***
T_{09}	-	0%	06	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***06***
T_{10}	04	13,79%	25	86,21%	-	0%	-	0%	-	0%	***29***
T_{11}	05	9,26%	44	81,48%	05	9,26%	-	0%	-	0%	***54***
T_{12}	02	10%	18	90%	-	0%	-	0%	-	0%	***20***
T_{13}	01	4,17%	23	95,83%	-	0%	-	0%	-	0%	***24***
T_{14}	01	9,09%	10	90,91%	-	0%	-	0%	-	0%	***11***
T_{15}	-	0%	10	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***10***
T_{16}	01	7,69%	12	92,31%	-	0%	-	0%	-	0%	***13***
T_{17}	04	21,05%	13	68,42%	-	0%	-	0%	-	0%	***17***
T_{18}	01	4,17%	22	91,67%	-	0%	-	0%	-	0%	***23***
T_{19}	04	21,05%	15	78,95%	-	0%	-	0%	-	0%	***19***
T_{20}	02	16,67%	10	83,33%	-	0%	-	0%	-	0%	***12***
T_{21}	04	36,36%	07	63,64%	-	0%	-	0%	-	0%	***11***
T_{22}	03	14,29%	15	71,43%	03	14,29%	-	0%	-	0%	***21***
T_{23}	03	20%	12	80%	-	0%	-	0%	-	0%	***15***
T_{24}	-	0%	07	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***07***
T_{25}	02	6,67%%	28	93,33%	-	0%	-	0%	-	0%	***30***
T_{26}	02	66,67%	01	33,33%	-	0%	-	0%	-	0%	***03***
T_{27}	04	16,67%	17	70,83%	03	12,50%	-	0%	-	0%	***24***
T_{28}	04	20%	16	80%	-	0%	-	0%	-	0%	***20***
T_{29}	07	14,58%	41	85,42%	-	0%	-	0%	-	0%	***48***
T_{30}	02	11,11%	16	88,89%	-	0%	-	0%	-	0%	***18***
T_{31}	03	30%	07	70%	-	0%	-	0%	-	0%	***10***

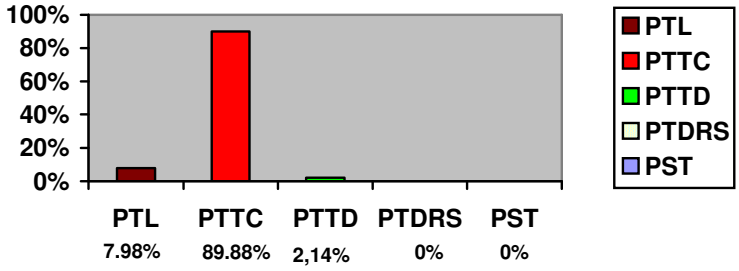
T_{32}	01	14,29%	06	85,71%	-	0%	-	0%	-	0%	***07***
T_{33}	-	0%	09	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***09***
T_{34}	05	50%	05	50%	-	0%	-	0%	-	0%	***10***
T_{35}	02	1,75%	110	96,49%	02	1,75%	-	0%	-	0%	***114***
T_{36}	01	2%	48	96%	01	2%	-	0%	-	0%	***50***
T_{37}	-	0%	13	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***13***
T_{38}	-	0%	29	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***29***
T_{39}	-	0%	13	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***13***
T_{40}	-	0%	12	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***12***
T_{41}	01	2,38%	41	97,62%	-	0%	-	0%	-	0%	***42***
T_{42}	01	4,17%	22	91,67%	01	4,17%	-	0%	-	0%	***24***
T_{43}	-	0%	06	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***06***
T_{44}	-	0%	21	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***21***
T_{45}	02	12,50%	14	87,50%	-	0%	-	0%	-	0%	***16***
T_{46}	03	23,08%	09	69,23%	01	7,69%	-	0%	-	0%	***13***
T_{47}	-	0%	50	100%	-	0%	-	0%	-	0%	***50***
T_{48}	01	5,56%	17	94,44%	-	0%	-	0%	-	0%	***18***
T_{49}	02	3,03%	64	96,97%	-	0%	-	0%	-	0%	***66***
T_{50}	01	4,17%	23	95,83%	-	0%	-	0%	-	0%	***24***
TOTAL FINAL	**97**	***7,98%***	**1092**	***89,88%***	**26**	***2,14%***	**0**	***0%***	**0**	***0%***	***1215***

Conforme essa exposição geral das formas de progressão temática nas histórias analisadas, podemos perceber a clara predominância do tipo Progressão Temática com Tema Constante (PTTC), como forma de assegurar o poder de entendimento daquilo que se lê, por parte do leitor. A seguir, apresentamos esses dados, mais detalhadamente, como forma de permitir a análise particular de cada caso, bem como o que elas implicam enquanto estratégias facilitadoras ou dificultosas na compreensão textual.

2.4.1 Progressão temática com tema constante (PTTC)

Esse tipo de progressão temática, ao representar o caso de maior ocorrência (conforme gráfico abaixo), se justifica pelo fato de ser um tipo de progressão que não ocasiona dificuldade no processo de leitura, visto que ao tratar um ou alguns referentes (temas) tende a facilitar a condução do conteúdo proposto (rema) sobre esse(s) tema(s).

GRÁFICO 07
Freqüência dos tipos de Progressão
Temática nas histórias infantis analisadas



Vejamos, nos seguintes exemplos, como se realizou a PTTC:

(106) ***Anacleto*** era um sujeito quase completo.
Ele sabia de quase tudo...
∅ Fazia quase tudo certo.
Ninguém fazia contas tão bem quanto o Anacleto.
Anacleto era o melhor aluno da escola,
∅ o corredor mais rápido da rua
e também ∅ um craque de bola.
Anacleto fazia piruetas na bicicleta,
∅ Nadava como um peixe...
E ∅ era radical no skate.
Anacleto era um verdadeiro atleta.
Anacleto andava sempre arrumado,
camisa limpinha, sapato engraxado,
cabelo penteado, nariz sem meleca.
A Mônica, a Bia e a Teca,
ele já tinha namorado.
Anacleto falava bonito.
∅ Conhecia palavras como
EXATAMENTE
e
IMPRESSIONANTE.

∅ Era realmente um sujeito brilhante.
Anacleto sabia o triplo de cinco,
∅ sabia o que provoca relâmpagos
e de onde vêm os bebês.
∅ Sabia até o que é ornitorrinco.
Mas,
apesar de ∅ tão esperto,
∅ era um sujeito quase completo.
Sabe por quê?
Anacleto não sabia de tudo, não:
ele não sabia fazer bolinha de sabão... (T_{13})

Podemos verificar que essa história não gera dificuldade na leitura exatamente pelo fato de o tema ***Anacleto*** vir constantemente retomado. O que percebemos é que informações são apresentadas no intuito de expor dados sobre essa informação conhecida. Assim sendo, o leitor busca agregar as informações que são expostas gradativamente, tendo em vista o tema em foco.

(107) ***Lúcia Já-Vou-Indo*** não sabia andar depressa. De maneira nenhuma. ∅ Andava devagar, ∅ falava devagar, ∅ chorava devagar e ∅ ria devagarinho e ∅ pensava mais devagar ainda.
Muito natural, pois ela era uma lesma.
Um dia, Lúcia recebeu um convite para uma festa. ∅ Levou o dia inteirinho para ∅ ler o bilhete que dizia assim:
.....
Mal ∅ acabou de ler, Lúcia já se foi preparando para a festa. ∅ Queria se pôr a caminho imediatamente, embora faltasse ainda uma semana.
(...) (T_{35})

Nesse trecho, o que percebemos é que o tema - ***Lúcia Já-Vou-Indo*** - é apresentado desde o início da história e é retomado explicitamente ou não em pequenos intervalos sem apresentar condições para o leitor perder de vista esse tema, facilitando assim a

condução da leitura, uma vez que o tema estando em evidência, os atributos e dados sobre o mesmo tendem a ser apenas elementos norteadores para a condução da história.

(108) A ***pipa*** foi feita de papel e varetas.
∅ Subiu para o céu, levada pelo vento.
De repente, ∅ se viu solta no ar.
Quando ∅ viu os passarinhos, a pipa parou!
Com a chuva repentina, ∅ quase se molhou.
Nas cores do arco-íris, ∅ logo se enroscou!
∅ Chegou perto do Sol e ∅ quase se queimou.
E ∅ desceu rápida, ligeira, com o susto que ∅ levou.
∅ Foi parar no bosque...
bem em cima de uma árvore.
O que fará uma pipa perdida? (T_{39})

Semelhante ao exemplo anterior, nessa história, o tema é retomado com regularidade, na medida em que informações sobre esse tema - ***pipa*** - são apresentadas. Conseqüentemente, a possibilidade de interpretação da seqüência da história ser viável, principalmente pelo fato de o exposto (rema) sobre o tema ser pressuposto para o leitor em potencial dessa categoria de texto.

Ressaltamos ainda que, nas histórias em análise, há uma tendência de, quando essas histórias são curtas, a freqüência de elipse ser maior e, conseqüentemente, o número de ocorrências da PTTC ser também comum. Na verdade, essa observação se justifica pelo fato de, sendo curta a história infantil, a elipse não causa dificuldade na realização da referência, na medida em que o tema mantém-se fiel, não dando margem para a realização de outras formas de progressão temática na constituição do texto. Como exemplos, citamos:

(109) Era uma vez um ***gato***.
Era uma vez a casa do gato
os donos do gato
uma vida chata de gato
que trabalhava em tempo integral.
Nunca na vida ∅ subiu num telhado

∅ nem sabia correr atrás dos ratos.

∅ Não brincava com bolinhas nem com novelos,

∅ não namorava as gatas,

∅ não fugia dos cachorros,

∅ não fazia serenata pra lua.

Era um gato de família

controlado o dia todo

(∅ usava até coleira!) (T_{04})

(110) ***Malu*** ia muito ao sítio do Zito,

∅ tomava melado, ∅ bebia na bica,

∅ subia com Zito no alto da copa. (T_{16})

Outro dado relevante que se faz pertinente apresentar é que a grande maioria das histórias infantis em análise - 98% - 49/50 histórias realizaram freqüência igual ou superior a 50% da PTTC. Isso, na prática, tende a facilitar o processo de interpretabilidade da seqüência narrativa, ao levarmos em consideração tudo que dissemos. Essa afirmativa pode se justificar pelo fato de, mantendo o tema em vista, o leitor tende a necessitar de menos esforço na busca do enfoque sobre o que está sendo dito, ou mesmo sobre o que será dito. Na verdade, o trabalho de interpretação se processa na construção das informações agregadas ao tema em foco. Nessa perspectiva, convém ressaltar que 80% das histórias infantis analisadas (40 histórias) possuem um título temático na capa que apresenta um tema a ser desenvolvido com espaço privilegiado nas histórias infantis. Essa premissa de apresentar um tema logo na capa do livro, tema esse que geralmente é desenvolvido na história, acaba se transformando em algo positivo para a interpretabilidade do texto, pois prepara o leitor para a leitura textual propriamente dita, na busca da textualidade. Vale frisar que trazer um tema em enfoque (quando muito, alguns) é um dado comum nas histórias infantis do tipo escolhido para esta pesquisa, como confirmam os registros da PTTC verificados nessas histórias, de acordo com a TABELA 05.

2.4.2 Progressão temática linear (PTL)

Ainda que represente o segundo tipo de progressão temática mais recorrente no *corpus* analisado, a PTL registra um número baixo de ocorrência - 97 casos (7,98%) - se levarmos em comparação o registro da PTTC. O registro muito aquém da PTL em comparação à PTTC se justifica pelo fato de ser a PTL uma forma de progressão que acarreta o desencadeamento transformador de um rema em tema, numa seqüência ou não, o que pode não agradar ou proporcionar um texto narrativo sem muita lógica para o leitor. Na verdade, esse modelo de condução do tema pode dificultar a apresentação de um fato que privilegia determinado tema. Daí a baixa freqüência. Contudo, nos registros apontados verificamos que nas vezes que esse tipo de progressão se realizou, desempenhou importante função coesiva, auxiliando na organização e coerência do texto.

Os exemplos a seguir demonstram bem isso:

(111) Ana Maria tirou o casaquinho d***a boneca***.
Porque <u>a boneca</u> não estava com frio nenhum. (T_{03})

(112) Respinga azul nas ***rosas perfumadas***
e <u>elas</u> ficam meio atordoadas,
as rosas, loucas, viram borboletas,
abrem-se em asas feitas só de pétalas! (T_{29})

Convém ressaltarmos ainda que a PTL é, normalmente, uma maneira de realizar uma breve mudança na forma da progressão temática do texto, visando uma seqüência de ações que requer a inclusão/participação temporária de um novo tema. Na verdade, na seqüência da narrativa, volta a PTTC, que é a que predomina na análise.

Exemplos:

(113) A peteca da Tereca é sapeca.
A peteca pula pra cá.
A peteca pula pra lá.
Do pé da tia vai para ***a mão do João***.
Pula d<u>a mão do João</u> para o fogão.
A Maria fica danada.

Joga a peteca no ***Totó***.

Totó dá uma cabeçada.

A peteca cai na careca do ***vovô***.

Vovô dá risada.

Dá um peteleco n***a peteca***.

A peteca sapeca pula n***a Tereca***.

A Tereca pega a peteca.

Tereca fala:

- Ô peteca sapeca, você parece maluca! (T_{21})

(114) O macaco Neco vive no sítio.

E onde tem macaco tem macaquice!

Neco viu a vaca Meméia.

Ele viu o galo Jiló.

Ele viu a gata Sofia.

Neco bebeu o leite da ***Meméia***.

Meméia ficou brava!

Neco puxou o rabo do ***Jiló***.

Jiló ficou bravo!

Neco cortou o bigode da ***Sofia***.

Sofia ficou brava!

Neco riu... riu...

Riu até não poder mais... (T_{23})

Notamos também o uso da PTL no intuito de introduzir e apresentar um referente (tema). Nesse caso, julgamos tranqüila a idéia de percebermos a importância desse tipo de progressão no auxílio à facilitação da legibilidade do texto.

Os exemplos a seguir atestam esse fato:

(115) Era uma vez um pequeno caranguejo chamado ***Caco***. Ele vivia em uma praia linda, repleta de coqueiros. (T_{28})

(116) Na floresta encantada morava a ***onça-pintada Valentina***. Ela era muito valente e vaidosa. Todos os dias ela lambia a sua linda pelagem. (T_{36})

2.4.3 Progressão temática com tema derivado (PTTD)

A PTTD foi muito pouco encontrada nas histórias analisadas nesta pesquisa - 26 casos (2,14%). Isso ocorreu pelo fato de, por vezes, esse tipo de progressão requerer relações que envolvam conhecimento de mundo, ligações temáticas por parte do leitor. Como as histórias infantis têm um leitor em fase inicial enquanto leitor em potencial, acreditamos ser compreesível esses dados.

Percebemos que a PTTD ocorre sem problemas sempre que pudermos perceber uma relação entre o novo tema introduzido e o tema anterior (hipertema), relação essa em que o novo tema é oriundo da idéia do tema inicial (hipertema). Essa relação pode, por vezes, apresentar-se como um modo que não facilita o trabalho de interpretabilidade por parte do leitor, principalmente se este leitor possuir um conhecimento de mundo limitado.

Exemplo:

(117) - Juro que vou chegar na hora! – disse para si mesma. E começou a lembrar as muitas ***festas que havia perdido por chegar sempre atrasada***. Ao aniversário da Maroquinha Cocinela, que era sua vizinha, chegou um dia depois da festa. Ao casamento do grilo João das pintas com Sarapintada, chegou tão tarde que foi encontrar o casal já com um filhinho. (T_{35})

2.4.4 Progressão temática por desenvolvimento de um rema subdividido (PTDRS) e Progressão com salto temático (PST)

A não ocorrência da PTDRS na análise se justifica pelo fato de o processo de interpretabilidade requerer um esforço para processar a interpretação adequada, o que nem sempre é muito simples. Esse processo que envolve a relação do novo tema com o rema antes apresentado, assim como no caso da PTTD (apesar de, neste tipo, a relação do novo tema se dá com o tema anterior – hipertema), porém de forma mais complexa, pode exigir um processamento que envolva não só o estabelecimento de uma relação entre elementos textuais, mas também um determinado conhecimento de mundo que dê suporte para essa associação. Ao levarmos em consideração o nível do leitor almejado para essas histórias em análise, acreditamos entender o porquê da inexistência desse tipo de progressão temática.

Quanto à questão da progressão com salto temático (PST), entendemos que salto temático pode representar, na progressão do tema, um fator complicador na interpretação textual. O fato de suprir uma informação (segmento) facilmente deduzível pelo leitor, que busca nas condições de contexto elementos para subsidiar essa "ausência" requer uma atenção apurada por parte do leitor do texto e, acima de tudo, competência desse leitor para perceber essa "ausência" sem comprometer o sentido do texto. Dessa forma, ao não registrarmos nenhum caso desse tipo de progressão, acreditamos que esse caso de progressão pode ser um empecilho de interpretação para o estágio do leitor desejado para a categoria de texto em análise. Daí a inexistência da PST no *corpus* analisado.

2.5 Analisando o Processo de Referenciação

2.5.1 O caso da anáfora e sua relação no *corpus*

O processo de referenciação através de uma anáfora mostrou-se mais comum nos textos em análise, ao compararmos com a catáfora. Essa característica de buscar algo pontual ou não por meio de elemento que realiza a retomada proporciona ao leitor recorrer constantemente a algo já dito ou sugerido. Esse processo pode, a princípio, provocar uma atitude cognitiva constante ao leitor, de modo a causar-lhe um desgaste na interpretabilidade ou mesmo uma antipatia pela leitura textual. No entanto, como pudemos observar, as histórias infantis em análise tendem a trazer, comumente, o elemento retomado sempre próximo do elemento que realiza a referenciação, isso é, quando o objeto de retomada se encontra textualmente pontual. Dessa forma, podemos dizer que a maneira de construção do texto, usando a anáfora com essa característica não gera dificuldade de interpretação, pois a retomada por meio de elementos próximos não causa estranheza e/ou processamento cognitivo tenso e/ou difícil ao leitor.

Como exemplo, temos:

(118) Em um belo bosque, vivia ***uma coelhinha*** muito bonita e muito trabalhadeira também. A <u>sua</u> casa era um brinco: bem arrumada que fazia gosto. Na verdade, <u>Lídia</u>, que era como se chamada <u>a linda coelhinha</u>, só tinha um defeito: ∅ era muito medrosa. (T_{02})

Verificamos que os elementos que retomam o referente ***uma coelhinha*** estão todos próximos, facilitando o trabalho de retomada, e o fazendo de forma diversa (pró-forma pronominal, repetição do item lexical e elipse). Essa aproximação e variação da retomada provoca uma interação entre leitor e texto de forma tranqüila, pelo fato de o leitor perceber essas relações textuais que se apresentam sem trazer nenhum traço (elemento) que possa causar dificuldade interpretativa.

A retomada de um referente tem ocorrido freqüentemente, mostrando a correferência entre o elemento que realiza a referenciação e esse referente. Essa característica que visa a buscar algo dito de forma pontual é um dado que não provoca dificuldade na realização da referenciação e, conseqüentemente, na interpretação. Diríamos que esse princípio aponta para a forma mais simples de realização de referenciação, exatamente pelo fato de não possibilitar dúvida no processo cognitivo durante o estabelecimento da relação entre os dois elementos textuais no processo.

O exemplo seguinte atesta esse fato:

(119) As ovelhas eram muito dóceis e não davam trabalho para ***Gil***.
Somente ***a ovelha branquinha*** é que obrigava <u>o pastor</u> a ter mais cuidado.
<u>Branquinha</u> só gostava de comer a grama nos lugares mais altos e perigosos, obrigando <u>Gil</u> a ir buscá-<u>la</u>. (T_{38})

Observamos que o pastor possui a mesma referência de Gil, pois ambas as formas lexicais dizem respeito ao mesmo ser, nomeia o mesmo referente. Da mesma forma, percebemos correferência entre a pró-forma pronominal <u>la</u> e o referente ***<u>Branquinha</u>***, que refere-se também à ***ovelha Branquinha***, referente esse apresentado anteriormente no texto. Assim, podemos dizer que há pouco ou nenhum empecilho quanto à realização da referenciação, pois a correferenciação, por ser *uma remissão que retoma o referente com o mesmo indivíduo ou objeto* (MARCUSCHI; KOCH, 2002, 47) tende sempre a facilitar a legibilidade textual.

Quanto à co-significação, podemos dizer que, pelo fato de, de um modo geral, aspectualizar, avaliar ou recategorizar o referente, esse recurso acaba por ser uma estratégia nem sempre facilitadora da compreensão. Contudo a sua presença nos textos em análise se justifica porque como se tratam de textos narrativos que trazem temas bem claros, definidos[29],

[29] Essa questão se justifica pelos dados de progressão temática contidos na TABELA 05, já apresentados neste trabalho.

que se repetem com freqüência dentro da história, a realização da referência por uma forma nominal que (re)define o referente, as chances de provocar dificuldade interpretativa são menores.

As expressões nominais definidas possuem, com freqüência, essa natureza, conforme mostra o exemplo abaixo:

(120) E ***o menino***, agora, já não sorria. Nem lia. Inibia.
Tentava, forçava, se debatia, mas na hora do vamos ver, insistia:
- IVO VÊ A LUVA.
- ERRADO, SEU TONTO! É "I-VO-VÊ-A-U-VA". (T_{49})

O referente ***menino*** ao ser retomado pela expressão seu tonto poderia, a princípio, ser percebido como um processo de referenciação não muito simples. No entanto, ao recorrermos à dinamicidade do texto, verificamos que o mesmo possui dois temas básicos - o menino e a professora - sendo que esta está, numa situação de sala de aula, "tomando" a leitura do menino. Nessa situação, verificamos que este aluno tem dificuldade para ler o que a professora pede. Numa dessas leituras, ao corrigi-lo, a professora o chama por uma forma nominal - seu tonto - que, ao evocá-lo, o faz de modo avaliativo. Todo esse percurso é possível pelas condições preliminares do texto. A não geração de dificuldade na referenciação se dá exatamente por isso e por haver apenas dois temas em destaque, conforme expusemos.

Ao buscarmos a noção de correferência e de co-significação, apontamos também que a preferência pelo processo de referenciação por meio de uma forma endofórica é fator característico nas histórias analisadas. Retomando algo textualmente localizável tende a contribuir para que o leitor tenha tranqüilidade na associação referencial dos elementos apresentados no texto.

O exemplo seguinte ilustra bem esse caso:

(121) Era uma vez um joelho que se chamava ***Juvenal***.
Juvenal tinha um problema, coitado: ∅ vivia todo escalavrado.
Também, quem mandou o Juvenal ser joelho de um menino levado?
Juvenal queria muito aprender língua de menino só pra ∅ falar assim: "Menino, tem dó de mim!"
Mas, quando o esfolado sarava Juvenal bem que gostava de ∅ correr e de ∅ saltar.

E ele se desdobrava e ∅ se dobrava outra vez todo alegre, pois ∅ sabia que, ∅ indo e ∅ vindo, ∅ fazia o seu menino feliz. (T_{50})

Diferente da anáfora, caso que exemplifica o recurso endofórico na situação de referenciação, temos também o caso da dêixis. Para esse recurso, *todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais.* (DUBOIS, 2001, 168). Pode-se perceber que tal recurso possa causar uma espécie de "estranheza" ao leitor, pelo fato de necessitar buscar referente fora do texto para ancorar elementos textuais, elementos esses que realizam a referenciação. Nesse caso, a "estranheza" pode não favorecer a identificação entre o leitor (em potencial) do texto e o próprio texto, gerando assim, dificuldade no estabelecimento de sentidos. Pudemos perceber que o uso da dêixis não representa caso comum nas histórias infantis. A preferência pelo elemento endofórico parece representar melhor a forma de referenciação nessa categoria de texto. Verificamos que apenas duas histórias infantis se utilizam de elementos dêiticos. Uma delas, *Girassóis* (T_{01}), será tomada aqui para análise, na qual mostraremos a forma de referenciação exofórica e a sua relação com a interpretabilidade. O texto *Girassóis*, na verdade, trata-se originalmente de uma crônica publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 7/02/1996. Uma amiga do autor, ao ler essa crônica, gostou do texto e viu ali uma obra que poderia ser também compartilhada com crianças. Dessa idéia, nasceu o livro, que não contou com adaptação alguma para que chegasse como obra dirigida aos menores. O que houve da crônica para o texto infantil foi apenas a supressão de um trecho da crônica e o acréscimo da ilustração. Como a crônica, normalmente, carrega características peculiares próprias de seu autor e/ou suas crenças, vivências e impressões de vida, fundindo ficção e realidade, literatura e jornalismo. Esse gênero textual propicia uma interlocução constante entre leitor e texto, no intuito de provocar, mostrar uma certa realidade naquilo que escreve, daí o uso freqüente da dêixis de pessoa nesse texto, caso que mostra a presença do narrador (um hibridismo com autor) que parece mostrar uma experiência pessoal vivida sobre os girassóis, experiência essa que aponta para o título da obra. O uso de pronomes em primeira pessoa, bem como de verbos (*viajei*, *fiquei*, *gritei*, *conheço*, *juro*, etc.) justificam essa questão, que se apresenta ao longo de toda a história.

Um caso particular de dêixis que também foi verificado no *corpus* da pesquisa, ainda que em quantidade restrita - 02 (dois) casos -, diz respeito à dêixis textual. Por conter um caráter metalingüístico, orienta o olhar do leitor, sinalizando a sua ação cognitiva. Dessa

forma, acreditamos que esse recurso propicia uma situação de favorecimento da legibilidade, pois constitui um recurso textual orientador.

Vejamos o exemplo seguinte:

(122) A panela foi quem me contou essa ***história***, e ela me disse que até hoje a formiguinha Ritinha está correndo. (T_{42})

O termo ***história*** refere-se a toda a história narrada até esse momento do texto. Esse tipo de dêixis se realiza, freqüentemente, de forma anafórica ou catafórica, valorizando a idéia de apontamento, direcionamento para o olhar textual.

2.5.2 A manifestação dos tipos de anáfora nas histórias infantis

a) Anáfora fiel / infiel:

Ao tomarmos as TABELAS 02 e 04, podemos constatar que a anáfora fiel sobressaiu-se, de maneira ampla, enquanto recurso utilizado nas histórias infantis. Esse tipo de anáfora se realiza pela retomada de um referente por um SN, mantendo o mesmo núcleo. Nesse caso, o recurso da repetição o item lexical representa esse tipo de anáfora. No *corpus*, 656 casos desse recurso foram encontrados, representando um percentual de 27,10% dos recursos encontrados. Por outro lado, verificamos também que as situações que representam um caso de anáfora infiel, casos como do uso dos recursos das expressões sinônimas e hiperônimas, representam um registro baixo - 25 casos -, perfazendo uma freqüência de 0,86% dos recursos nas histórias que compõem o *corpus*. Ao retomarmos esses dados, propomos mostrar que as histórias infantis em análise buscam utilizar recursos anafóricos que retomam um dado referente sem exigir dificuldade no processo de referenciação. Por isso, nada mais simples que a própria forma lexical do referente para realizar esse processo. Como as histórias possuem um público alvo infantil, esse leitor tende a não encontrar dificuldade com a freqüência da anáfora fiel, ao passo que não podemos dizer o mesmo quanto à infiel, que requer um processamento cognitivo mais complexo, por vezes. É o caso, por exemplo, que recorre ao conhecimento de mundo, enciclopédico do leitor, e que sendo um leitor em formação inicial, pode não ter a competência necessária para realizar a referenciação.

Os exemplos abaixo mostram os casos de anáfora fiel (126) e infiel (127):

(123) ***O macaco*** morava na floresta, mas o seu grande sonho era viver na cidade.
Até que resolveu pôr os pés na estrada.
Mas onde passava, o macaco fazia a maior confusão.
Um dia, trombou na escada de um pintor e a tinta caiu sobre ele.
O macaco ficou todo pintado de vermelho.
As pessoas corriam atrás dele e gritavam:
- Pega o macaco vermelho!
De repente duas mãos fortes agarraram o macaco. (T_{45})

(124) Mais uma vez, o homem imitou a natureza. Começou a fabricar ***a seda*** que hoje está presente na EVOLUÇÃO DA VIDA, sendo um tecido de rara beleza e alta qualidade. (T_{10})

No primeiro caso (126), a retomada do referente ***macaco*** apresenta-se de forma simples. O leitor não percebe dificuldade de estabelecer relações referenciais, exatamente pelo fato de haver identidade lexical entre o referente e o elemento que realiza a referência. No segundo caso (127), o conhecimento de mundo do leitor é que colabora decisivamente para que se estabeleça a referência. O leitor deve perceber que ***a seda*** é, na verdade, um tecido, e que o que ocorre é uma relação hiperonímica entre esses dois termos, que possuem relação semântica vertical.

b) Anáfora por nomeação:

Esse tipo de anáfora mostrou-se um caso de uso restrito nos textos analisados. Essa restrição pode ser justificada pelo fato de a anáfora por nomeação demandar um processamento mental que acarreta uma nomeação no momento da retomada do conteúdo proposicional ou do ato de fala. Diante desse processamento mais complexo, percebemos a razão do pouco uso desse recurso.

Vimos sua realização em raras vezes, como no exemplo abaixo:

(125) ***Esse pequeno incidente*** fez com Lídia refletisse muito sobre o acontecido: se ela sentia medo do desconhecido, também havia quem tinha medo dela própria. E a partir de então deixou de ser medrosa. (T_{02})

O leitor, ao deparar com o fragmento de texto apresentado, que na verdade é a parte final da história, tende a buscar relação para a expressão ***esse pequeno incidente***. Nessa relação, alguns problemas podem ocorrer: 1º) a necessidade de o leitor saber o significado de *incidente*. Nesse caso, devemos levar em consideração o leitor alvo desse texto; 2º) a noção de *pequeno* pode gerar dificuldade interpretativa, pois essa palavra sai do sentido comum, que se liga ao concreto, sendo, portanto, "algo oposto a grande", de forma palpável, visível, para se ligar à idéia abstrata, de cunho relativo. Nesse caso, o que representa *pequeno* para um determinado leitor pode não representar o mesmo para outro e/ou mesmo para o autor; 3º) essa expressão remete a todo o conteúdo narrativo que antecede, a toda uma situação ocorrida, e não a um elemento pontual. Assim, o leitor desse texto realiza um trabalho de condensamento, buscando o que representa ***esse pequeno incidente***. Dadas essas ponderações, acreditamos ter justificado a quase ausência desse recurso nas histórias analisadas.

c) Anáfora associativa

Quando a realização do processo de referenciação se efetiva sem se apoiar em um dado elemento pontual do texto, mas sim levando em consideração "pistas textuais", percebemos que o nível de interpretabilidade dessa realização nem sempre ocorre de forma fácil. É o caso da anáfora associativa, que aliada a essa colocação, possui como fato caracterizador a introdução de um elemento que estabelece a referenciação como se fosse algo conhecido. Assim, a presença desse recurso ocorre de forma limitada nesta análise, visto que esse processo pode proporcionar situação que desfavoreça a produção de sentidos, a não realização plena da interpretabilidade textual.

Atemo-nos ao exemplo que segue, que nos leva à reflexão dessa questão:

(126) – Sabe, Lúcia, quem vai dar uma festa agora é você. Sendo a ***festa*** na sua casa, é impossível você chegar atrasada.

.....

Enquanto isso, Lúcia Já-Vou-Indo, que já tinha acabado de pensar e estava encantada com a idéia, vinha vindo o mais depressa que podia. Talvez, dentro de alguns dias - se não tropeçasse outra vez na pedra Maria Redonda - estivesse em casa.

E a libélula Chispa-Foguinho tinha agora um problema: <u>os convidados</u> já estavam chegando e a festa não podia começar porque a dona da casa estava fora. Como trazer Lúcia o mais depressa possível? (T_{35})

Podemos dizer que o fato da inserção do sintagma nominal (SN) os convidados funciona como uma expressão que realiza a referenciação se justificando pelo fato de toda ***festa*** possuir convidado(s). Esse conhecimento de mundo auxilia nessa relação, favorecendo a compreensão. Nesse caso, houve uma inferência simples, visto que o elemento que sugere o processo de referenciação - ***festa*** - é uma entidade conhecida pelo leitor almejado desse texto, facilitando a relação semântica.

d) Anáfora por silepse e ilha anafórica

Dois casos de anáfora não foram verificados nas histórias infantis que compõem o *corpus* desta pesquisa: a anáfora por silepse e a ilha anafórica.

A anáfora por silepse, por representar um caso de relação referencial que se apóia numa proposição modificadora referente ao gênero ou número gramatical, pode significar o surgimento de confusão referencial por parte do leitor iniciante. A concordância ideológica quanto à questão dos elementos do processo de referenciação pode não ser perceptível por esse leitor, provocando a busca anafórica desse elemento referencial, incorrendo a possibilidade de cometer equívoco referencial.

Quanto à ilha anafórica, para Travaglia (1999),

> textos contendo ilhas anafóricas, embora possam ser interpretados, requerem processamento cognitivo adicional em comparação com textos similares que não têm uma ilha anafórica, provavelmente porque seus antecedentes não estão incorporados no modelo mental do mundo textual até que o anafórico seja lido. (TRAVAGLIA, 1999, 69-70).

Assim, nesse tipo de anáfora, o fato de o elemento anafórico não poder tomar o seu significado de um elemento de significado de um outro termo contribui para que tenhamos nesse recurso uma forma complexa para realização desse processo. De um modo geral, a ilha anafórica tende a dificultar a realização da referenciação, pois tratando de uma anáfora profunda, requer a ativação complexa de processos cognitivos sem a forma remissiva ligar a um referente pontual textualmente. Acreditamos, com isso, que possamos justificar o não registro desse fenômeno na análise, levando-se em conta o leitor algo dessa categoria textual.

2.6 Observações Particulares de Análise: o caso da ilustração

A ilustração nas histórias infantis tem se mostrado um importante elemento para auxiliar na interpretabilidade textual. Percebemos que, na maioria das histórias, o jogo ilustrativo funciona de modo decisivo na legibilidade, exercendo funções bem específicas. Propomos, doravante, apresentar alguns aspectos característicos da linguagem não-verbal (ilustração) em relação à linguagem verbal (texto escrito) no processo de construção de sentidos nas histórias infantis.

a) Ilustração e precedente auxiliando a referenciação

Em *A Margarida friorenta* (T_{03}) notamos uma passagem que mostra, claramente, a importância da ilustração que auxilia a narrativa no processo de referenciação. Em T_{03} (fragmento 01 - texto parcial)[30], temos a seguinte situação:

(127) Ana Maria abriu a porta para ***eles***.
E deu um biscoito ao Moleque. (T_{03})

Nesse exemplo, notamos que a referenciação se deve a dois fatores: 1º) é feita, sem problemas, levando-se em conta a situação comunicativa. ***Eles*** retoma dois elementos que haviam sido apresentados, de forma separada, anteriormente. Assim, o precedente colabora, decisivamente, na referenciação; 2º) A ilustração, por outro lado, é elemento que elimina qualquer dúvida quanto à construção do sentido via processo de referenciação. Ao apresentar a personagem menina Ana Maria (já conhecida pelo leitor devido à precedência), o cachorro Moleque e a Margarida (também já conhecidos pelo leitor) fica evidente que a pró-forma pronominal ***eles*** só pode se referir a estes dois personagens - o cachorro Moleque e a Margarida.

Caso parecido ocorre nesta mesma história, em outra passagem, a qual transcrevemos (T03) (fragmento 02 - texto parcial):

(128) A Margarida parou de tremer.
E $\underline{\varnothing}$ dormiram muito bem a noite toda. (T_{03})

[30] Todos os exemplos da análise que abordam a questão da ilustração estão anexados no final desta dissertação, ora sob a forma de fragmento, ora sob a forma integral; ora sob a forma de texto digitado, ora sob a forma de texto escaneado.

Nesse caso, a elipse da segunda oração refere-se a duas personagens - Ana Maria e a Margarida - graças à precedência e à ilustração. A ilustração, na verdade, apresenta as duas personagens dormindo, o que permite a legibilidade do texto.

b) Ilustração responsável pela construção do objeto-de-discurso

No texto (T_{11}) *Dourado*, temos um caso atípico de história infantil. O texto começa com a seguinte passagem (fragmento - texto parcial):

(129) ***Ele*** nasceu dourado. Era como todos os de sua família, como todos os de sua vizinhança. Como todos os da mesma espécie, no mundo inteiro. Só que era dourado. E todos de sua família, todos da vizinhança, todos do mundo inteiro eram marrons, com leves acentos de verde. E tinham pintas pretas. Dourado, nunca nenhum tinha sido. (T_{11})

Podemos perceber que, ao tomarmos apenas o texto verbal, deparamos com um processo de referenciação de difícil compreensão, visto que a pró-forma pronominal ***ele*** (bem como outras em terceira pessoa) não consegue auxiliar na referenciação, no que diz respeito à construção de um objeto-de-discurso. Se tomarmos o texto verbal de toda a história, o leitor iniciante poderá ter dificuldade para construir esse objeto-de-discurso, pois em momento algum há uma nomeação desse possível tema. Na verdade, o tema que é tomado e retomado ao longo da história - dourado (que dá nome ao texto) -, expressa uma característica dessa personagem, não sendo, portanto, seu nome, nem especificador de espécie. Podemos mesmo dizer que o leitor pode não saber explicitar quem é o personagem-tema que se apresenta na história. No entanto, ao tomarmos a linguagem não-verbal, verificamos que a mesma, desde a capa do livro, apresenta um referente em potencial para realizarmos a referência. Na passagem anteriormente expressa (131) podemos, pela aproximação da ilustração ao texto verbal, realizar a referenciação, construir o objeto-de-discurso, interpretando o ***ele*** (que se repete por várias vezes no texto) como se referindo a um anfíbio - um sapo). É exatamente o jogo ilustrativo que possibilita essa relação e confirma a construção de sentidos. Segundo Koch (2003), o uso de pronomes opera, nesse caso, com processos cognitivos, pois

> faz com que os interlocutores facilmente se entendam e saibam sobre o que se está falando e a quem estão se referindo (...), embora não haja a explicitação dos referentes no co-texto. Operamos com processos cognitivos e discursivos, sendo o discurso o espaço de onde extraímos o conteúdo inferido. Os referentes são

> induzidos por um conjunto de informações textualmente construídas. (KOCH, 2003, 86).

Sabendo que, na categoria de texto em análise, a linguagem não-verbal diz tanto quanto a verbal, nos parece pertinente dizer que, ao operarmos com processos cognitivos, como afirma Koch, estamos lidando com todos os elementos que possibilitam, mentalmente, a construção do sentido. Assim, a ilustração é ferramenta importante nesse processo.

c) A ilustração no auxílio do sentido contra a ambigüidade

A história infantil *As macaquices do Neco* (T_{23}) traz numa das passagens finais (fragmento - texto parcial) uma situação que transcrevemos a seguir:

(130) Meméia lambeu o Neco.
Jiló bicou o <u>seu</u> pé.
Sofia bateu a pata no <u>seu</u> rabo. (T_{23})

Nessa passagem, verificamos que o texto verbal em si pode acarretar ambigüidade na construção da referência em duas situações: Quem Jiló bicou? Sofia bateu a pata no rabo de quem? É evidente que o leitor possa interpretar adequadamente esse fragmento, no entanto, ao buscarmos a ilustração para relacionarmos a essa passagem, todas as possíveis dúvidas de referência, qualquer possibilidade de ambigüidade se desfaz, já que o jogo ilustrativo apresenta, claramente, que o alvo das ações de Jiló e Sofia é o macaco Neco.

d) Ilustração na manutenção do tema e reforço da progressão temática

Em *O caracol viajante* (T_{25}) (texto integral), notamos que a ilustração que apresenta o caracol perpassa todas as páginas do livro. Diante disso, ao realizarmos a leitura, via texto verbal, observamos que o tema e exatamente esse caracol. A sua retomada é constante, não só pelo texto em si, mas também pela ilustração que ocupa posição de destaque, visto que o leitor iniciante procura interação com todos os elementos que compõem o texto. Graças a essa retomada constante, seja pelo texto verbal, seja pelo não-verbal, é que podemos dizer que o tema - caracol - é mantido constantemente, apresentando a recorrência da PTTC, mesmo quando o texto verbal faz uso da elipse, em seqüência. Na verdade, essa relação se dá porque o que está em jogo é o processo comunicativo entre história infantil e leitor. Assim, levamos em conta que comunicação é um *processo de troca de pensamentos ou*

sentimentos através de uma linguagem verbal ou não verbal, diretamente ou por meios técnicos. (AGUIAR, 2004, 12). Parece-nos que, nessa perspectiva, esse jogo de linguagem que envolve a história infantil deve ser levado em consideração no processo de interpretação da mesma.

e) Ilustração substitui referentes na linguagem verbal

Em *Casa de pouca conversa* (T_{26}) (texto integral), podemos observar que em diversas passagens a ilustração substitui referentes no texto verbal, obrigando a leitura dessas passagens pela relação com o jogo ilustrativo. Essa inserção do leitor na relação verbal e não-verbal é que provoca a relação de sentidos do leitor iniciante. A não atenção desse leitor à ilustração significa a não construção da interpretabilidade. Uma linguagem, nesse caso, depende da outra. Vale ressaltarmos que o verbal substituído pelo não-verbal é sempre um referente importante para se atribuir sentidos: casa, cavalo, vizinhos e cavalos. Essa observação deixa clara a importância da relação das linguagens aqui reportadas.

f) Ilustração na orientação da retomada de agentes como objeto-de-discurso

A pró-forma adverbial <u>assim</u>, no texto *Nuvem menina* (T_{40}) (fragmentos - texto parcial) se repete, seguidamente, por três vezes. No entanto, o valor de sentido a ser atribuído a essa pró-forma em cada uma das vezes, é diferente. Esse sentido diferente só é possível de ser percebido porque o processo de referenciação se dá via jogo ilustrativo. Próximo a cada <u>assim</u> há uma imagem sugerida pela nuvem que brinca de inventar desenhos no céu, sendo ora um quadrado, ora um círculo, ora um triângulo ou um ponto de interrogação. Dessa forma, podemos afirmar que a construção do objeto-de-discurso se dá exatamente devido à ilustração. Nessa relação, a interpretação do texto verbal ganha em referência, ganha em sentidos.

g) Ilustração na orientação da retomada de agentes como objeto-de-discurso

Em Meu dente caiu! (T_{47}) (fragmento - texto parcial), temos o seguinte trecho:

(131) A mãe veio correndo: arrastaram o sofá, levantaram o tapete, olharam pra todo lado, viraram pra fora os bolsos de Chuim. (T_{47})

Nessa passagem, podemos observar que, apoiando-nos apenas no verbal, deparamos com uma situação que não aponta com exatidão o referente agente da ação

expressa na passagem: Quem arrastaram o sofá, levantaram o tapete, olharam pra todo lado e viraram pra fora os bolsos de Chuim? Na verdade, a referenciação ocorre sem prejuízo de sentido quando buscamos a relação do verbal com a ilustração. Dessa relação, percebemos que o agente da ação são ***Chuim e sua mãe***, presentes na ilustração. Dessa relação, o objeto-de-discurso é retomado, visto que ele já fora apresentado em outro momento do texto. A indeterminação do agente desaparece no momento que o leitor percebe o jogo ilustrativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da leitura e da escrita tem sido uma questão central não só no processo educativo, mas também na forma de intervenção social por parte do ser humano. Estudos têm comprovado que estudantes brasileiros têm-se mostrado como uma não referência em termos de competência quanto à leitura e à escrita.

Assim, após explanações teóricas e análises realizadas, buscamos trazer para esta pesquisa algumas reflexões quanto a uma categoria de texto - história infantil moderna temática - que é, comumente, tomada pelo leitor iniciante como um referencial em potencial de leitura.

Verificamos que esse texto produzido preferencialmente para esse leitor em formação apresenta como características básicas, de um modo geral, mecanismos e recursos ligados à coesão referencial, progressão temática e referenciação simples, no intuito de adequar-se ao nível de competência lingüística desse leitor.

Quanto à coesão referencial, verificamos que a pró-forma pronominal, a elipse e a repetição do item lexical se sobressaíram substancialmente enquanto recursos mais recorrentes nas histórias analisadas. Isso ocorre porque esses recursos apresentam pouca dificuldade na interpretação do texto, conforme expusemos na análise. Mesmo a elipse, já mostramos os casos em que ela se deu e sua função facilitadora na legibilidade textual.

A progressão temática mostrou um dado positivo, visto que a PTTC realizou-se de forma incisiva - quase 90% dos casos de progressão temática - nas histórias infantis. Esse dado exerce um papel importante, pois esse tipo de progressão temática leva o leitor a manter em mente o assunto (tema) daquilo que está lendo, valorizando a linearidade do texto. Esse tipo de progressão se deve ao grande número de ocorrência da pró-forma pronominal, da elipse e da repetição do item lexical, conforme expusemos. Dessa forma, além de representar um exercício de manutenção de um referente (seja na leitura, seja na escrita), representa também uma forma fácil de resguardar o processo narrativo, pois o(s) referente(s) estando constante(s), que pode possibilitar ao pequeno leitor/escritor ficar atento àquilo que lê/escreve.

A manifestação da referenciação se deu de forma tranqüila, por meio de recursos simples, que não exigem maior processamento cognitivo na busca constante da construção do objeto-de-discurso, o que pudemos perceber pelos dados obtidos na análise da coesão referencial e da progressão temática, que forneceram elementos para a referenciação da forma como apresentamos, visto que eles possuem uma inter-relação clara.

Percebemos, ainda, que a ilustração não funciona como um mero elemento decorativo. O jogo ilustrativo colabora, de forma importante, para que os sentidos sejam construídos, seja no que diz respeito aos elementos de coesão referencial, da progressão temática ou da referenciação.

Assim, concluímos que os elementos em enfoque na análise das histórias infantis modernas apresentam elementos de constituição simples nessas histórias, além de serem importantes e facilitadores na recepção e compreensão dos textos por parte do leitor potencial dessa categoria de texto - o leitor iniciante. Dessa forma, acreditamos que esses textos, que circulam largamente em nossa sociedade, especialmente em ambientes escolares e familiares, possam estar contribuindo na formação desse leitor, no tocante à prática de leitura.

O próximo passo, cremos, é estudar como os textos destinados a leitores de faixas etárias posteriores e, portanto, não iniciantes, configuram uma progressão que leva ao domínio de mecanismos e recursos de coesão, de formas de progressão e estratégias de referenciação em níveis mais sofisticados e complexos e que exigem maior competência em seu processamento.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Causos especiais - conversando com o leitor... In: FITTIPALDI, Ciça. **Mais mil causos para o boto tucuxi.** São Paulo: Scipione, 1990. p. 45-6. (Coleção Histórias de Encantamento).

ADAM, Jean-Michel. **Les textes:** types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue. s/l: Nathan, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Descobrindo os contos de fadas. In: GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Cinderela** (A gata borralheira). Tradução de Verônica Sônia Kühle. Ilustração de Bebel Braga. 3 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1986. p. 27-9. (Coleção Era uma Vez).

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Poder).

AMARILHA, Marly. Silêncio: a hora da narrativa na escola. In: **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 17-24.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In.: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-82.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 105-112. (Coleção Leituras no Brasil).

AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore:** um punhado de literatura popular. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literatura infantil:** convergências e dissonâncias. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>. Acesso em: 10 jul. 2004a. 5 p.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias:** dois fatores no processo de (não) formação de leitores. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo06.htm>. Acesso em: 10 jul. 2004b. 6 p.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to textlinguistics.** Londres/New York: Longman, 1981.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 235-243. (Obras Escolhidas – Vol. I).

BERNÁRDEZ, Enrique. El concepto de texto. In: **Introduction a la linguística del texto.** Madrid: Espasa-Calpe, 1982. p. 75-99. (Capítulo 3).

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 33-45. (Coleção Leituras no Brasil).

BRANDÃO, Ana Lúcia. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras/ ALB, 1998. p. 47-58. (Coleção Leituras no Brasil).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. (1ª a 4ª séries).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. (5ª a 8ª séries).

BRASIL. Polícia Civil/Polícia Militar. Pichação no interior da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Piedade, localizada à Praça Nossa Senhora da Piedade, Centro, cidade de Lagoa Formosa, estado de Minas Gerais. (Ato de vandalismo). Boletim de ocorrência n. 040/05. Relator da ocorrência: Cabo PM Marco Antônio Amorim. Lagoa Formosa/MG. 06 jan. 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso** - por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

CIULLA, Alena. Anáfora e dêixis: semelhanças e diferenças. In: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, 3, 2001, Fortaleza. **Anais do III Geln**e, Fortaleza, 2001. 6 p.

CIULLA, Alena. **A referenciação anafórica e dêitica** – com atenção especial para os dêiticos discursivos. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Programa de Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Sandra Diniz. **Novas fábulas.** 10 v. + 1 CD áudio / interativo. Ilustrações e diagramação do Estúdio Criação. Uberlândia: Claranto Editora, s/d. (Coleção Novas Fábulas).

DANES, Frantisek. Functional sentence perspective and organization of the text. In: **Papers on functional sentence perspective.** Praga: The Hague, 1974, p. 106-128.

DUBOIS, Jean et alii. **Dicionário de lingüística.** Direção e coordenação geral da tradução: Izidoro Blikstein. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. Literatura infantil e textualidade. In: **Literatura infantil na escola:** leitores e textos em construção. Cadernos Ceale. Belo Horizonte: Ceale/Formato - maio. 1996, p. 9-27.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** 9 ed. São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística textual:** introdução. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. (Coleção Sala de Aula).

FINOTTI, Luísa Helena Borges. **Fatores de textualidade em redações do vestibular:** uma análise crítico-descritiva.1994. 102 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FITTIPALDI, Ciça. **Mitos indígenas.** 8 v. São Paulo: Melhoramentos, 1986. (Série Morená).

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, Rugaia. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Principais mecanismos de coesão textual em português. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos n. 15.** Campinas, IEL/UNICAMP – julho/dezembro. 1988, p. 73-80.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Texto e Linguagem).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. In: **Letras & Letras.** Uberlândia. 3 (1): 3-10, jun., 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de referenciação na produção discursiva.** DELTA. [online]. 1998, vol. 14, no.spe [citado 24 novembro 2003], p. 00-00. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&Ing=pt&nrm. ISSN 0102-4450.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 14 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação – Série 5 – Estudos de Linguagem; 4).

KOLLROSS, Claudimeiri Nara Cordeiro. **Conduzir à literatura também é papel da escola.** Disponível em: <http://www.dobrasdeleitura.com/index.html.> Acesso em: 17 jul. 2004. 3 p.

LACERDA, Nair (Org.). **Fábulas do mundo inteiro.** São Paulo: Cultrix, 1968. (Coleção Clássicos da Infância).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso.** Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. 1 reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. (Coleção Humanitas Pocket).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Lingüística do texto:** o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates 1).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** Recife: UFPE, 2003a. (mimeografado). 23 p.[26]

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; RODRIGUES, Angela C. S. (Orgs.). **Gramática do português falado** – v. VIII – Novos estudos descritivos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 31-56.

[26] Texto gentilmente cedido pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, a quem agradecemos.

MELO, Carolina Santos. **Tipos de textos empregados com função de argumento na dissertação argumentativa.** 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Programa de Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In.: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORAES, Olinda Martins. Um estudo das relações de coesão em português. In: **Letras & Letras.** Uberlândia. 2 (2): 359-384, dez., 1986.

MOREIRA, Terezinha Maria. **A progressão temática na redação escolar.** 1991. 122 f. Dissertação de mestrado. Departamento de Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.

MURAT, Heitor Luiz. **Morandubetá:** fábulas indígenas. Ilustrações de Cláudio Martins. 7 ed. Belo Horizonte: Lê, 1998. (Coleção Fórmula Lê).

O'SAGAE, Peter. **Da capa para dentro do livro:** estratégias para enredar o leitor na história. Disponível em: <http://www.dobrasdeleitura.com/index.html.> Acesso em: 17 jul. 2004. 3 p.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. O papel da ilustração na leitura do livro infantil. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. (Orgs.). **Multiplicidade dos signos:** diálogos com a literatura infantil e juvenil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004. p. 15-32.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 11-26. (Coleção Leituras no Brasil).

SAUSSURRE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 30 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. In: **Scripta.** Belo Horizonte. v. 2, n 4, p. 87-106, 1º sem. 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual discursivo do verbo no português do Brasil.** 1991. 330 f. + 124 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991. (Capítulos 2 e 6).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A relação entre os recursos lingüísticos de coesão e a variação de coerência. In: **Scripta.** Belo Horizonte. v. 2, n 4, p. 54-75, 1º sem. 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. In: **Estudos Lingüísticos XXX.** Marília, SP: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo / Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, 2001: 01-06 (Revista publicada em CD-ROM: artigo 200).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa, etc al. (Orgs.). **Língua Portuguesa e ensino.** São Paulo: Cortez/EDUC, 2003: ?? - ?? (NO PRELO) [usamos cópia mimeografada].

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto** - um enfoque interdisciplinario. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1983.

ZAMPONI, Graziela. **Processos de referenciação:** anáforas associativas e nominalizações. 256 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

5. BIBLIOGRAFIA DE *CORPUS*

T_{01} ABREU, Caio Fernando. (1997). **Girassóis.** 3 ed. São Paulo: Global, 1998. 16 p. Ilustração Paulo Portella Filho. (Coleção Vida Nova).

T_{02} A COELHINHA medrosa. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Villa Rica, s/d. 8 p. (Coleção Era Uma Vez... - volume 6).

T_{03} ALMEIDA, Fernanda Lopes de. (1980). **A margarida friorenta.** 21 ed. São Paulo: Ática, 1998. 32 p. Ilustração Lila Figueiredo. (Coleção Passa Anel).

T_{04} ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. (1981). **O gato voador.** 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. 24 p.

T_{05} ARAÚJO, Naiara Mattar de. **O besouro Popó.** s/l: Ciranda Cultural, s/d. 16 p. Ilustração Grillo. (Coleção Fantasia dos Insetos).

T_{06} ARAÚJO, Neire de Sousa. **O coelhinho diferente.** Divinópolis, MG: Editora Nova República, s/d. 12 p. Ilustração Osvaldo Corrêa Nogueira. (Coleção Natureza - volume 11).

T_{07} BARBOSA, Nair de Medeiros. **Na mata.** 2 ed. São Paulo: FTD, 1986. 16 p. Ilustração Emília Sasaki. (Coleção Primeiras Histórias - Série Acalanto).

T_{08} BELLI, Roberto. **Pingüim.** s/l: BrasiLeitura, s/d. 10 p. Ilustração Belli Studio. (Coleção Bichos Amigos).

T_{09} BRAZ, Júlio Emílio. (1994). **Juliana.** Curitiba: Arco-Íris, 1994. 12 p. Ilustração Sérgio Burgarelli. (Coleção Meninos & Meninas).

T_{10} CÂNTARA, Sérgio J. **O bicho-da-seda.** Erechim, RS: EDELBRA, s/d. 16 p. (Coleção Evolução da Vida).

T_{11} CARVALHO, André. (1986). **Dourado.** 3 ed. Belo Horizonte: Lê, 1991. 16 p. Ilustração Angela Lago. (Coleção Pinta o Sete).

T_{12} CHINDLER, Daniela. **De olho no escuro.** 6 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989. 22 p. Ilustração Bob Vann.

T_{13} CISALPINHO, Murilo. (1996). **Anacleto, um sujeito quase completo.** São Paulo: Scipione, 1996. 24 p. Ilustração Zeflávio Teixeira. (Coleção Rabiola).

T_{14} COELHO, Santuza Abras Pinto. (1985). **Gigi.** Belo Horizonte: Lê. 1985. 12 p. Ilustração Marcelo Moreira.

T_{15} COELHO, Santuza Abras Pinto. **Maria sabe-tudo.** 8 ed. Belo Horizonte: Lê. 1992. 12 p. Ilustração Ana Raquel. (Coleção Tererê).

T_{16} CONDINI, Paulo; ALBANO, Maria Alice. (1989). **Zito sapeca.** 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. 16 p. Ilustração Rogério Borges. (Série Degraus).

T_{17} COSTA, Sandra Diniz. (1997). **Puff, o dragão mágico.** Uberlândia, MG: Editora e Distribuidora de Livros do Triângulo, 1997. 18 p. Ilustração Wladimir Eustáquio de Souza Barbosa. (Coleção Tempero - volume 10).

T_{18} FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. (1986). **O jabuti.** São Paulo: Ática, 1986. 16 p. (Série Corre Cutia).

T_{19} FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A galinha choca.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1993. 13 p. (Coleção Gato e Rato).

T_{20} GARCIA, Osório. **Ferramenta fere.** Belo Horizonte: FAPI, s/d. 8 p. (Coleção Aprendendo a se Cuidar).

T_{21} GÓES, Lúcia Pimentel. (1986). **A peteca sapeca.** São Paulo: Editora do Brasil, 1986. 16 p. Desenhos de Naomy Kuroda. (Coleção Escadinha - Série Um Degrau).

T_{22} GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. **Lelé - o jacaré maluco.** 3 ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1993. 12 p. Ilustração Denise e Fernando.

T_{23} GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. (1984). **As macaquices do Neco.** Belo Horizonte: Miguilim, 1984. 12 p. Ilustração Agnes Moraes Pereira Carvalhaes. (Coleção Lelé).

T_{24} JORGE, Carlos. (1995). **Um gato, um sapato, um rato e um novelo.** Curitiba: Arco-Íris, 1995. 16 p. (Coleção Papo de Bicho).

T_{25} JUNQUEIRA, Sônia. (1984). **O caracol viajante.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1985. 24 p. Ilustração Michele. (Coleção Estrelinha II).

T_{26} LAGO, Angela. **Casa de pouca conversa.** 5 ed. Belo Horizonte: RHJ, 1993. 24 p. (Coleção Folclore de Casa).

T_{27} LINS, Graça. (1995). **Ozybil engole letras.** Recife: Bagaço, 1995. 24 p. Ilustração Lúcio Oliveira.

T_{28} MELLO, Daniela. **Caco, o caranguejo.** s/l: Vale das Letras, s/d. 10 p. (Coleção No Fundo do Mar).

T_{29} ORTHOF, Sílvia. (1995). **Malaquias.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1995. 24 p. Ilustração Tato.

T_{30} ORTHOF, Sylvia. (1994). **Que raio de história!** 4 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. 16 p. Ilustração Mariana Massarani.

T_{31} ORTÊNCIO, Nancy. (1988). **Aninha, a muriçoca.** Belo Horizonte: RHJ, 1988. 12 p. Ilustração Ferruccio Verdolin Filho. (Coleção Guri).

T_{32} O URSO e as flores. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, s/d. 8 p. (Coleção Bichos & Fantasias).

T_{33} PABST, Marcel Luiz; AMORIM, Patrícia; HECK, Sandra Regina. **Melinho.** Blumenau, SC: Edições Sabida, s/d. 10 p. Ilustração Solange J. Passos Reetz. (Coleção Baby Dinos).

T_{34} PAULA, Luiz Gouvêa de. (1989). **A piabanha.** 3 ed. São Paulo: FTD, 1994. Ilustração Ciça Fittipaldi. (Coleção S.O.S. Natureza).

T_{35} PENTEADO, Maria Heloísa. (1980). **Lúcia Já-vou-indo.** 25 ed. São Paulo: Ática, 1998. 32 p. (Série Lagarta Pintada).

T_{36} PINTO, Frances Rodrigues. **A onça Valentina.** Belo Horizonte: FAPI, s/d. 12 p. Ilustração Márcio Luiz de Castro. (Coleção Francesinha).

T_{37} PINTO, Gerusa Rodrigues. **Juju, a estrelinha preguiçosa.** Belo Horizonte: FAPI, s/d. 13 p. Ilustração Hugo Mattos da Silva. (Coleção Sonho e Fantasia).

T_{38} PINTO, Gerusa Rodrigues. **Na terra dos gigantes.** Belo Horizonte: FAPI, s/d. 12 p. Ilustração Hugo Mattos da Silva. (Coleção Encanto e Ternura).

T_{39} PORTO, Cristina. **A pipa.** 3 ed. São Paulo: FTD, 1987. 22 p. Ilustração Tenê de Casa Branca. (Coleção Crie & Conte).

T_{40} RETTAMOZO, Luís Carlos Ajalla. (1985). **Nuvem menina.** Porto Alegre: L&PM, 1985. 23 p.

T_{41} RIOS, Rosana. **A aranha Arabela.** 2 ed. São Paulo: Scipione, s/d. 22 p. (Coleção Faz-de-Conta).

T_{42} ROCHA, Robson. **A formiguinha Ritinha.** Belo Horizonte: FAPI, s/d. 13 p. Ilustração Gerson Nelson. (Coleção Descobertas).

T_{43} SANTOS, Maicon dos. **Giba, o soldadinho.** Blumenau, SC: Edições Chocolate, s/d. 4 p. (Coleção Vida de Brinquedo).

T_{44} SILVEIRA, Susan Helena de Souza. **Nestor, o dragão.** s/l: BrasiLeitura, s/d. 8 p. Ilustração Belli Studio. (Coleção Amiguinhos Assustadores).

T_{45} VALE, Mario. **O macaco vermelho.** 3 ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1992. 24 p.

T_{46} VALE, Mario. (1993). **Picote, o menino de papel.** 9 ed. Belo Horizonte: RHJ, 1999. 16 p.

T_{47} VIANA, Vivina de Assis. (1986). **Meu dente caiu!** 20 ed. Belo Horizonte: Lê, 1998. 16 p. Ilustração Míriam R. Costa Araújo. (Coleção Menino/Menina).

T_{48} WEISS, Mery. (1990). **João Albatroz.** São Paulo: FTD, 1990. 15 p. Ilustração Renato Canini. (Coleção Quem Quer um Amigo?).

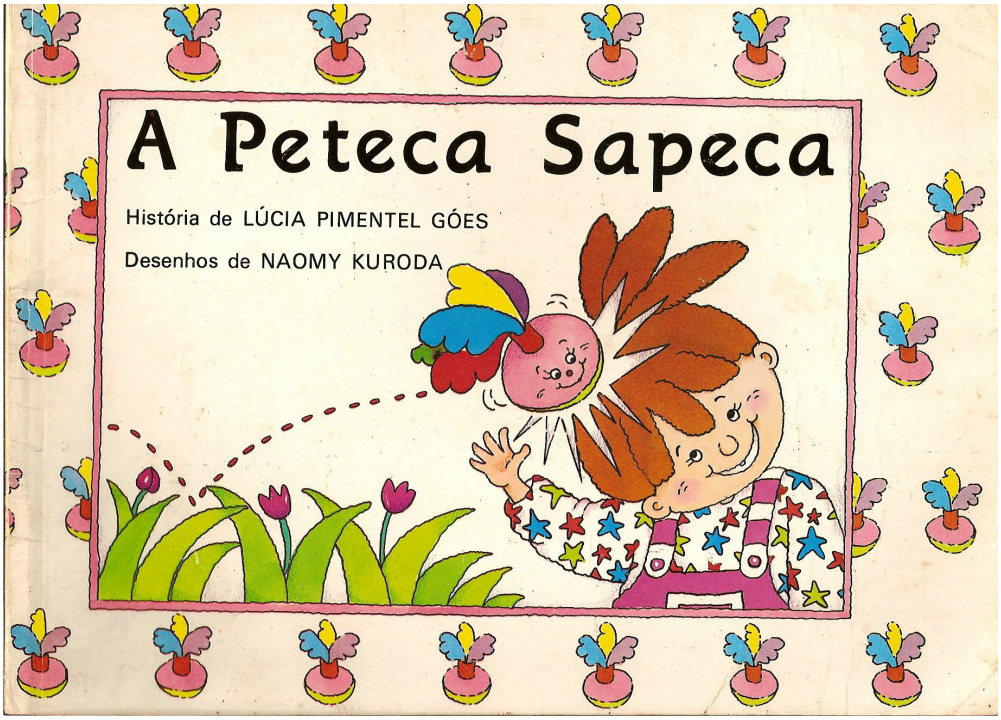
T_{49} ZATZ, Lia. (1992). **Galileu leu.** 4 ed. Belo Horizonte: Lê, 1995. 28 p. Ilustração Fernando Lopes. (Coleção Confete).

T_{50} ZIRALDO. (1983). **O joelho Juvenal.** 25 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001. 26 p. (Coleção Corpim).

ANEXO 1 - Capas de livros de histórias infantis modernas

T_{01}

T_{10}


A Peteca Sapeca
História de LÚCIA PIMENTEL GÓES
Desenhos de NAOMY KURODA

T_{21}

AS MACAQUICES DO NECO
SOLANGE AVELAR F. GONTIJO
ILUSTRAÇÃO: AGNES
RVALHAES
editora
miguilim

T_{23}

NANCY ORTENCIO
14
ANINHA
A MURIÇOCA
ILUSTRAÇÕES: FERRUCCIO
EDITORA

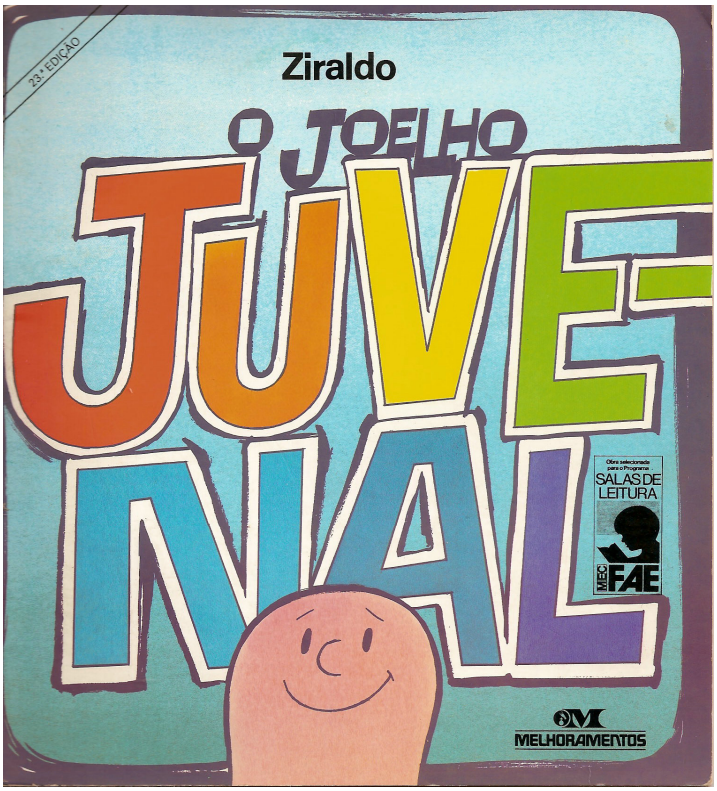
T_{31}

Retta
NUVEM MENINA
LPM

T_{40}

MARIO VALE
O MACACO VERMELHO
SALAS DE LEITURA / BIBLIOTECAS ESCOLARES
MEC FAE
Distribuição Gratuita
3ª Edição
EDITORA DIMENSÃO

T_{45}


23ª EDIÇÃO
Ziraldo
O JOELHO JUVENAL
SALAS DE LEITURA
MEC FAE
MELHORAMENTOS

T_{50}

ANEXO 2 - Relação ilustrações e texto verbal

T_{03} (fragmento 01 - texto parcial)

T_{03} (fragmento 02 - texto parcial)