

PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: ANÁLISE DE PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA EM NARRATIVAS ¹

Rosângela FRANCISCHINI

RESUMO *Tendo por referenciais teóricos o Interacionismo Social e a Lingüística Textual, procuramos investigar os problemas que emergem quando da construção de cadeias anafóricas em narrativas produzidas por crianças em processo formal de escolarização - séries iniciais. O corpus é composto por 15 narrativas - 8 primeiras versões e 7 segundas versões -, produzidas a partir de um livro de estórias somente com gravuras. O procedimento adotado, inspirado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, permitiu a construção de uma segunda versão das narrativas, refacção esta possibilitada por uma necessidade que se impôs à criança de refletir sobre o emprego de determinados recursos expressivos presentes na primeira versão (no nosso caso, os recursos empregados para introdução e manutenção dos personagens.) A análise proposta mostrou-nos que: 1.) a estratégia que consiste em empregar pronomes como formas referenciais mostrou-se a mais problemática, no sentido de que, em um número significativo de ocorrências desses pronomes, houve ou ambigüidade de referência ou impossibilidade de determinar o referente; 2.) a situação interativa mediada pela linguagem propiciou a mobilização de operações de linguagem que se materializaram em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas. Sendo assim, do ponto de vista da estruturação textual, as segundas versões das narrativas, por terem sido produzidas a partir da intervenção de um adulto mais hábil, são, indiscutivelmente, qualitativamente superiores; 3.) as crianças buscaram soluções próprias para a resolução dos problemas acima apontados. Desta forma, observamos, principalmente, as seguintes estratégias para caracterização / diferenciação dos personagens: a.) atribuição de nomes aos personagens, b.) emprego de adjetivos indicativos de cor ou gênero; c.) acréscimo de informações não constantes nas primeiras versões.*

RÉSUMÉ *En se fondant sur les référentiels théoriques de l'Interactionnisme Social et de la Linguistique Textuelle, ce travail se penche sur les problèmes posés par la construction de chaînes anaphoriques dans des récits produits par des enfants aux premières années de leur processus formel de scolarisation. Le corpus se compose de 15*

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada no Curso de Lingüística, do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 16 de novembro de 1998, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ingedore G. Villaça Koch.

récits - 8 premières versions et 7 deuxième versions -, produites à partir d'un livre d'histoires ne contenant que des gravures. Le procédé adoptée, qui s'inspire du concept de Zone de Développement Prochain (ZDP), de Vygotsky, a permis l'élaboration de deuxième versions de ces récits, en réponse à un besoin exprimé par ces enfants de réfléchir sur l'emploi de certains moyens linguistiques utilisés dans la première version (dans notre cas, le moyens servant à l'introduction et au maintien des personnages). L'analyse proposée révèle que: 1.) la stratégie consistant à recourir aux pronoms comme à des formes référentielles a posé le plus de problèmes, puisqu'un nombre significatif d'occurrences de ces pronoms présentait soit une ambiguïté de référence soit une impossibilité de déterminer le référent; 2.) la situation interactive dont le langage est le médiateur a mobilisé des opérations de langage qui se sont matérialisées en des moyens linguistiques mieux adaptés à la construction de chaînes anaphoriques. Conséquemment, du point de vue de la structuration textuelle, les deuxième versions des récits, produites à partir de l'intervention d'un adulte plus habile, sont indiscutablement supérieures en termes qualitatifs; 3.) les enfants ont cherché leurs propres solutions pour résoudre les problèmes mentionnés ci-dessus. Ainsi, en ce qui concerne la caractérisation / différenciation des personnages nous avons essentiellement observé les stratégies suivantes: a.) attribution de noms aux personnages; b.) emploi d'adjectifs indicatifs de couleur ou de genre (masculin, féminin); c.) rajouts d'informations qui n'apparaisaient pas dans la premières versions.

CONTEXTUALIZANDO UM PERCURSO

Durante o período de escolarização formal e, mais especificamente, nas séries iniciais desse período, que mais de perto nos interessa, à criança são proporcionadas as condições (favoráveis ou não) para tornar-se um leitor/produztor na modalidade escrita da linguagem.

Desta forma, espera-se da criança, principalmente, uma compreensão das regras do sistema alfabético e o domínio da ortografia. Essas exigências não proporcionam, no entanto, condições suficientes para a produção do texto na linguagem que se escreve. Tampouco, constituem-se (ou, ao menos não deveriam constituir-se) como objetivos únicos da escolarização. À criança faz-se necessária a compreensão de que as estratégias de produção do texto se particularizam quando da condição de sua produção/estruturação na modalidade escrita da linguagem. A ótica da Linguística Textual parece-nos particularmente pertinente na leitura e compreensão de determinados aspectos envolvidos nesse processo. É a partir dela, portanto, que buscamos os subsídios teóricos para nosso trabalho.

Com a emergência dessa área de pesquisa² e as conseqüentes alternativas para se olhar a produção de linguagem, um número crescente de pesquisas vem sendo desenvolvido nesse domínio. Ênfase especial tem sido dada aos recursos disponíveis, aos usuários de uma língua, para o estabelecimento dos aspectos que, em Koch, são

² Para uma compreensão da delimitação e percurso da Linguística Textual cf., principalmente, Marcuschi, 1983, 1986; Koch, 1988, Koch, no prelo e Adam, 1990.

denominados coerência e coesão. (Cf., principalmente, Koch, 1989 e 1990). Mantendo-nos no interior da perspectiva teórica adotada por essa autora, produzir texto implica, dentre outros fatores, estruturar os elementos lingüísticos (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc. ...) de tal forma que a seqüência resultante possa ser percebida, “na recepção, como constituindo uma unidade significativa global” (Koch/Travaglia, 1990:45). Implica, ainda, estabelecer entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmos seqüências textuais) “diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (Koch:1989:49). Nesse contexto, inserimos as atividades de produção da escrita, entendendo que produzir o texto escrito não é registrar a fala; é coordenar um conjunto de operações de forma a se configurar um produto caracterizado pelas condições acima apontadas, observando-se as exigências cotextuais e contextuais específicas a essa condição.

Quais os problemas que são postos à criança, em processo formal de aquisição da escrita, quando na posição enunciativa de quem produz o texto escrito? Que operações cognitivo-discursivas são mobilizadas nessa condição? A que marcas de coesão a criança recorre nesse processo?

Considerando-se que, dentre os processos cognitivo-discursivos, o processo de referência anafórica é um dos mais importantes e, considerando-se, ainda, que um exame da bibliografia pertinente nos mostra que, apesar de um número significativo de pesquisas dedicar-se ao estudo das cadeias anafóricas (Cf., principalmente, Apothélos, 1995; Berrendonner, 1983; Berrendonner et Reichler-Béguelin, 1995; Charolles, 1997; Corblin, 1990; Kleiber, 1990, 1990a, 1994; Reichler-Béguelin, 1988, 1988a.) pouca atenção tem sido dada ao estudo desses processos na produção escrita de crianças³ em processo formal de aquisição dessa modalidade da linguagem, nos propomos a tratar dessas questões a partir de um exame da constituição de cadeias anafóricas presentes na produção de narrativas.

Com esse objetivo nosso trabalho foi estruturado de acordo com a seguinte organização:

No primeiro Capítulo apresentamos a noção de “**Atividade de Linguagem**”, seguindo o referencial teórico proposto pelo Grupo de Genebra (sobretudo, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart). Incluem-se, nesse capítulo, uma introdução onde especificamos o conceito de “Atividade de Linguagem”, e uma seção em que são tratados os constituintes dessa atividade: o motivo, a ação, comportando a interação social e o ato material de produção, e as operações de linguagem. Este último foi, nesse capítulo, tratado de forma sucinta visto que o segundo Capítulo foi dedicado a uma apresentação detalhada dessas operações. Nele abordamos a questão das **operações de Coesão** e, em particular, os **mecanismos de referência anafórica**. Em relação à operação de Coesão, são apresentadas as abordagens de Bronckart - coesão verbal e coesão nominal - e o referencial teórico proposto por Koch, cuja classificação comporta dois grupos desses mecanismos: coesão referencial ou remissiva e coesão seqüencial. Uma seção específica é dedicada à **anáfora** e aos **mecanismos de referência**

³ Muito embora com perspectivas diferenciadas da que estamos propondo aqui, os trabalhos de Maya Hickmann, Karmiloff-Smith e De Weck (vide em Referências Bibliográficas) tratam de problemas relacionados à constituição de cadeias anafóricas em textos produzidos por crianças.

anafórica. Examinaremos, nesse contexto, as concepções e as possibilidades de ocorrência do fenômeno anafórico em de Weck (1990), Marcuschi (1997, 1998) e Koch (1998).

O Capítulo 3 foi dedicado aos aspectos relacionados à Produção do Texto na Modalidade Escrita da Linguagem. Em acordo com a orientação geral deste trabalho, a leitura que propomos dessa modalidade da linguagem é inspirada nas reflexões vygtskianas, sobretudo aquelas apresentadas por Schnewly.

O Capítulo 4 respondeu a dois objetivos básicos: 1.) abordar aspectos teóricos não contemplados nos capítulos anteriores, em particular, aqueles que diretamente nortearam o elaboração do procedimento; e, 2.) descrever, em detalhes, a metodologia empregada para a constituição do *corpus* de nossa pesquisa.

O estudo do *corpus* é realizado no capítulo 5. Primeiramente, são apresentadas as duas versões das narrativas construídas pelas crianças, individualmente, e apontadas as cadeias anafóricas presentes em cada versão. Uma avaliação dos constituintes dessas cadeias é apresentada, tendo-se em consideração a pertinência ou não de seus empregos. Como análise provisória, segue-se uma avaliação comparativa entre as 1^{as}. e 2^{as}. versões dessas narrativas. A seção seguinte é dedicada à descrição/análise do processo de produção das 2^{as}. versões das narrativas. Com esse propósito serão identificados os problemas que são colocados à criança na estruturação do texto na modalidade escrita (especificamente, na construção das cadeias anafóricas) e as soluções por elas encontradas para a resolução desses problemas. Ênfase especial foi dada às situações interativas que resultaram na construção das 2^{as}. versões das narrativas.

Inspirando-nos nas reflexões teóricas que adotamos e na proposta de leitura dos nossos dados, em “Retomando o Percorso”, algumas conclusões são propostas como (não) finalização do trabalho.

Nesse artigo, serão contemplados, de forma sucinta, apenas aspectos relacionados à Metodologia e à Análise e discussão do *corpus*.

METODOLOGIA

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por 15 narrativas (incluindo 7 primeiras versões e 8 segundas versões) produzidas por crianças da 2^a. Série do ensino fundamental de uma escola pública. As narrativas foram produzidas individualmente, a partir de um livro de histórias composto somente por gravuras (*Cobra Cega – Avelino Guedes*). As primeiras versões foram produzidas sem intervenção da pesquisadora e, após a escrita dessa versão, realizamos uma leitura, passo-a-passo, dos segmentos da narrativa onde se apresentavam os elementos constituintes das duas cadeias anafóricas principais. Nessa contexto, à criança foi solicitada uma justificativa para o emprego desses elementos. Não objetivamos uma justificativa baseada em normas lingüísticas. Enfatizamos, sempre, que o aspecto importante a ser considerado era a garantia de uma compreensão adequada dos eventos do livro por parte do destinatário. A reescrita (2^a. versão) e as devidas alterações visavam, portanto, à facilitação dessa compreensão. Exigiam, no entanto, a mobilização de uma atividade reflexiva – metalingüística – determinando, ao menos, duas atitudes básicas por parte da criança: 1.) ser capaz de

perceber o uso apropriado ou não de determinados recursos lingüísticos, e, 2.) mobilizar-se para propor possíveis soluções, o que resultou nas segundas versões.

Ainda em relação ao procedimento, observamos que sua elaboração teve por propósito primeiro mostrar à criança que a escrita supõe a leitura - escreve-se para alguém ler - o que, nos parece, não faz parte das preocupações presentes nas salas de aula. Nessas, normalmente, a criança escreve para o professor corrigir, principalmente os erros ortográficos. Não são, dessa forma, proporcionadas à criança condições de reflexão sobre os aspectos relacionados à estruturação do texto escrito que permitem a construção do sentido tanto para si como para sua audiência.

O CORPUS – ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento, identificamos os eixos anafóricos das duas versões das narrativas e observamos a pertinência ou não do emprego dos recursos expressivos desses eixos. Realizamos, igualmente, uma análise comparativa das duas versões. Consideramos essa etapa da análise como leitura do produto.

Os principais dados observados nas primeiras versões foram:

1) a estratégia que consiste em empregar pronomes como formas referenciais (pessoal e possessivo, principalmente) mostrou-se a mais problemática, no sentido de que, em um número significativo de ocorrências desses pronomes, houve ou ambigüidade de referência ou impossibilidade de determinar o referente;

Os segmentos a seguir, exemplificam esse problema:

Ex. 1. “Veio **a outra cobra** e abraçou a outra. (...) **A ou tra cobra** viu *outra cobra* e gostou mais *da outra*. (Pa.)

Ex. 2. “Depois veio **outra minhoca** e gostou dela. Daí **ele** viu a cabeça ...” (Da.)

Ex. 3. “**A minhoca** estava andando até que o papagaio chegou e ele teve uma ideia ele fez uma carinha no rabo **dele**. (Ca.)

Em relação ao emprego de pronomes como formas referenciais das duas cadeias anafóricas selecionadas para análise observamos que em nenhum momento houve dificuldades, por parte da criança, em identificar os referentes a que essas formas referenciais deveriam estar relacionadas (a cobra macho, em uma das cadeias, e a cobra fêmea, em outra).

O que faz, então, com que o texto escrito apresente problemas na utilização desse recurso expressivo, seja proporcionando ambigüidade de referência, seja impossibilitando a identificação do referente?

Para responder a essa pergunta, voltamos-nos à questão das exigências específicas da produção do texto na modalidade escrita da linguagem.

Essa produção exige uma postura de distanciamento em relação ao próprio texto, mesmo no curso de sua produção. Em outras palavras, exige uma capacidade de descentração, de colocar-se na posição enunciativa de quem lê reflexivamente esse texto de maneira a escolher, dentre os recursos disponíveis, aqueles que propiciam a construção de um sentido por parte do interlocutor.

Em relação a essa atitude - fundamental, em se tratando da linguagem que se escreve - nos é possível reivindicar o papel determinante das situações interativas proporcionadas pelo procedimento adotado. No curso dessas interações procuramos proporcionar condições para que a criança refletisse sobre as possibilidades de emprego de pronomes como formas referenciais na construção das cadeias anafóricas.

Em alguns contextos de ocorrência desse recurso pudemos observar que permaneceram, nas segundas versões, determinados problemas, dentre os quais destacamos a repetição não necessária de grupo nominal ou de nome em substituição ao pronome ou a possibilidade do pronome anaforizar mais de um referente. Seguem alguns exemplos:

Ex. 4. “Daí a **minhoca vermelha** viu a cabeça que o papagaio vez e a **minhoca vermelha** gostou.” (Da.) (repetição não necessária)

Ex. 5. “**Ela** não sabia e acabou mordeno ...” (Pa.) (o pronome deveria ser masculino).

Em um momento posterior, com uma leitura do processo de produção das 2^{as}. versões, observamos as alterações que foram efetuadas entre as 1^{as}. e 2^{as}. versões, a partir de nossa intervenção. Em outras palavras, analisamos as situações interativas que proporcionaram condições para que as crianças encontrassem estratégias cognitivo-discursivas bem como identificamos as próprias estratégias propostas.

A análise, nesse contexto, mostrou-nos que a situação interativa mediada pela linguagem propiciou a mobilização de operações de linguagem que se materializaram em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas.

Existem tarefas que uma pessoa é capaz de resolver, com êxito, sozinha; outras, porém, poderão ser alcançadas somente com a intervenção de um interlocutor mais hábil. Vejamos.

Uma análise comparativa entre as 1^{as}. e 2^{as}. versões das narrativas, mesmo que consideremos somente “o produto”, ou seja, as narrativas em seu estado final, mostrou-nos que, do ponto de vista da estruturação textual, as 2^{as}. versões, são indiscutivelmente, qualitativamente superiores. Nesse sentido, podemos afirmar que a interação social (e aqui, reivindicamos a leitura do processo de produção das narrativas), guiada por uma pessoa mais hábil, propicia a mobilização de operações de linguagem que se materializam em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas e, conseqüentemente da coesão.

Retomando a questão da análise do produto e/ou do processo de produção, observamos que a leitura do primeiro permitiu-nos apresentar e discutir as alterações efetuadas pelas crianças nas 1^{as}. versões das narrativas e concluir pela superioridade qualitativa das narrativas em 2^a. versão.

Centralizando nossa análise no processo de produção dessas 2^{as}. versões nos é possível apontar para o caráter dialógico da construção do conhecimento: o processo interativo mediado por um *outro* e constituído pela linguagem propiciou a elaboração de conhecimentos, a mobilização / emergência de operações cognitivo-discursivas que se materializaram em produções textuais cuja estruturação, em segunda versão, é qualitativamente superior, quando comparada à produção realizada autonomamente.

Relevamos, agora, a capacidade da criança em perceber os problemas presentes nas primeiras versões e em propor determinadas estratégias para sua resolução.

Conforme pudemos observar em nossos dados, essas estratégias consistiram, basicamente, em:

- atribuição de nomes para designar os personagens;
Ex. 6. “Era uma vez uma cobra **chamado Roberto**.” (Ju. 2ª. versão)
Ex. 7. “Veio outra minhoca **que se chama Fafá**.” (Cris. 2ª. versão)
- acréscimo de adjetivo indicativo de cor (Da.) ou de gênero (Ma.);
Ex. 8. “Era uma vez uma minhoca **branca** sozinha.” (Da. 2ª. versão)
Ex. 9. “Um dia a cobra **femia** combinou com o namorado ...” (Ma. 2ª. versão)
- emprego de “cobro”, que, embora não permitido em Português, marca, igualmente, os gêneros dos personagens e, conseqüentemente, os diferencia;
Ex. 10. “E quando ela acoudou tinha **um cobro** ...” (Je. 2ª. versão)
- substituição do pronome indefinido por segmentos que contêm informações que permitem identificação do personagem.
Ex. 11. “Veio a outra cobra e abraçou **a cobra que estava dormindo**. (Pa. 2ª. versão)
- acréscimo de segmentos não constantes nas primeiras versões, cujas informações permitiram, igualmente, caracterizar os personagens.

Ex. 12. “e a outra minhoca veio **com o lacinho na cabeça**. (Ca. 2ª. versão)

Soluções singulares, essas estratégias e as conseqüentes alterações nas narrativas em 1ª. versão, que as tornaram, do ponto de vista da estruturação textual, qualitativamente superiores, refletem a importância da dimensão interacionista-social na construção do conhecimento e nos permitem pensar a relação atividade de linguagem / sujeito / conhecimento como um movimento dinâmico de construção / constituição recíprocas da linguagem, do sujeito e do conhecimento.

A responsabilidade da instituição escolar, a esse propósito, é impar; em nossa cultura, é no contexto escolar que a criança experiencia situações formalizadas de ensino / aprendizagem . Desse modo, os esforços precisam ser direcionados no sentido de que o trabalho pedagógico considere as dificuldades experimentadas pelas crianças no processo de estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem.

Compreender alguns aspectos desse complexo processo foi o que determinou e orientou nossa pesquisa. Esse movimento, no entanto, colocou-nos diante de novas questões e da possibilidade de desdobramentos outros que poderão ser enfrentados em etapas posteriores desse nosso não concluído percurso.

Finalmente, observamos que as atividades de linguagem, aqui representadas pelas narrativas das crianças, foram desenvolvidas em condições específicas de produção; as características particulares das crianças, o ambiente escolar do qual elas participam, o procedimento adotado, o livro a partir do qual foi possível a escrita do texto, são fatores que, dentre outros, não podem ser negligenciados, portanto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Éditions Nathan, 3. ed.
_____. (1994). *Le Texte Narratif - traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris, Éditions Nathan.
- ADAM, J-M. e REVAZ, F. (1997). *A Análise da Narrativa*. Lisboa, Gradiva.

- APOTHÉLOZ, D. (1995). **Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle**. Genève: Droz.
- _____. (1995a) Nominalisations, référentes clandestins et anaphores atypiques. In: BERRENDONNER, A. et REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Du syntagme nominal aux objets-de-discours - SN complexes, nominalisations, anaphores. In: **TRANEL**, 23, décembre, 143-173.
- APOTHÉLOZ, D. et REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995) Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A. et REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Du syntagme nominal aux objets-de-discours - SN complexes, nominalisations, anaphores. In: **TRANEL**, 23, décembre, 227-271.
- BEAUGRANDE, R. A. de & DRESSLER, W.U. (1981) **Introduction to Text Linguistics**. London/New York, Longman.
- BERRENDONNER, A. (1983). Connecteurs Pragmatiques et Anaphore. In: **Cahiers de Linguistique Française**, 5, 215-246.
- _____. (1994). Anaphores confuses et objets indiscrets. In: SCHNEDECKER, C.; CHAROLLES, M.; KLEIBER, G. et DAVID, J. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) In: **Recherches Linguistiques**, XIX, Université de Metz, 209-230.
- BRONCKART, J.-P.; Bain, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985) **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. In: J.V. WERTSCH; P. DEL RIO & A. ALAVAREZ (Eds.), **Socio-cultural Studies of Mind**. Cambridge, Cambridge University Press, 75-91.
- _____. (1996). Units of analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism? In A. TRYPHON & J. VONÈCHE (Eds.), **Piaget-Vygotsky: The social genesis of Thought**. New-York, Erlbaum, Taylor & Francis, 85-106.
- _____. (1996a). **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris, Delachaux & Niestlé.
- _____. (1997). Action, Discours et Rationalisation. L'hypothèse développementale de Vygotski revisitée. In: SCHNEUWLY, B.; MORO, C. & BROSSART, M. (Eds.), **Outils et Signes - perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Bern, Peter Lang, p. 199-221.
- CHAROLLES, M. & EHRlich, M.-F. (1986). **Aspects of textual continuity: linguistic and psychological approaches**. Mimeo.
- CHAROLLES, M. (1994). Anaphore associative, stéréotypie et discours. In: SCHNEDECKER, C.; CHAROLLES, M.; KLEIBER, G. et DAVID, J. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) In: **Recherches Linguistiques**, XIX, Université de Metz, 67-92.
- CHAROLLES, M. et REBOUL, A. (Coord.) (1997). Référence et Anaphore. In: **Verbum**, Tome XIX, n° 1-2.
- CORBLIN, F. (1990). Typologie des reprises linguistiques: l'anaphore nominale. In: CHAROLLES, M., Fisher, S. e Jayes, J. (Orgs.) **Le Discours – Représentations et Interprétations**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- FABRE, C. (1990). **Les Brouillons d'Écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble, L'Atelier du Texte.
- FERREIRO, E. & GÓMES PALACIO, M. (1984). **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 3• • ed.
- HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. (1976). **Cohesion in English**. London, Longman Group Limited.
- KLEIBER, G. (1990). Sur l'anaphore démonstrative. In: CHAROLLES, M., Fisher, S. e Jayes, J. (Orgs.) **Le Discours - Représentations et Interprétations**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- _____. (1994). **Anaphores et Pronoms**. Belgique: Duculot - Champs Linguistiques.

- KLEIBER, G. et SCHNEDECKER, C. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In: SCHNEDECKER, C.; CHAROLLES, M.; KLEIBER, G. et DAVID, J. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) In: **Recherches Linguistiques, XIX**, Université de Metz, 5-64.
- KLEIBER, G.; PATRY, R. et MENARD, N. (1994). Anaphore associative: dans quel sens roule-t-elle? In: SCHNEDECKER, C.; CHAROLLES, M.; KLEIBER, G. et DAVID, J. L'Anaphore Associative (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) In: **Recherches Linguistiques, XIX**, Université de Metz, 129-150.
- KOCH, I.V. (1988). *Linguística do Discurso: o salto qualitativo*. In: **Anais do II CELLIP**, Londrina, Paraná.
- _____. (1988a.). Principais mecanismos de Coesão Textual em Português. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos, (15)**: 73-80, jul/dez.
- _____. (1989). **A Coesão Textual**. São Paulo, Editora Contexto.
- _____. (no prelo). **Linguística Textual: retrospecto e perspectiva**.
- _____. (1998). A Referência Textual como Estratégia Cognitivo-Interacional. Trabalho apresentado no **XIII Encontro Nacional da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**. UNICAMP, Campinas, julho/98.
- _____. (no prelo). Processos de Referência na Produção Discursiva. In: **D.E.L.T.A.**, SP.
- MARCUSCHI, L. A. (1983). **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE/Mestrado em Letras e Linguística (Série Debates, 1).
- _____. (1986). **Análise da conversação**. São Paulo, Ática (Série Princípios, 82).
- _____. (1993). **Da fala para a escrita - Operações de Retextualização**. Mimeo. UFPE.
- _____. (1994). **Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita**. Mimeo. UFPE.
- _____. (1997). **Estratégias de Progressão Referencial sem Antecedente explícito em Textos Falados e Escritos**. UFPE, mimeo.
- _____. (1998). Aspectos da Progressão Referencial na fala e na escrita no Português Brasileiro. Texto apresentado no "Colóquio Internacional - A Investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas." Berlin, Alemanha, 23-25 de março de 1998.
- MARCUSCHI, L. A. e KOCH, I. V. (1998) **Estratégias de Referência e Progressão Referencial na Língua Falada**. Mimeo.
- REICHLER-BEGUELIN, M-J. (1988). Anaphore, cataphore et Mémoire Discursive. In: **Pratiques, 57**, mars, 15-43.
- _____. (1988 a.). Norme et Textualité – Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite. In: SCHOENI, G.; BRONCKART, J.-P. & PERRENOUD, P. **La langue Française est-elle gouvernable? Normes et activités Langagières**. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestle, 185-216.
- SCHNEUWLY, B. (1987). Les Capacités Humaines sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky. In: **European Journal of Psychology of Education, Vol. 1**, n°. 4, p. 5-16.
- _____. (1988). **Le langage écrit chez l'enfant - la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris, Delachaux & Niestlé.
- _____. (1989). Le 7^e Chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. In: **Enfance, Tome 42, n° 1-2/1989**, p. 23-30.
- _____. (1989a). La conception Vygotskyenne du Langage Écrit. In: **Études de Linguistique Appliquée, n° 73**, Janvier-Mars, p. 107-117.
- _____. (1991). Production de Textes Ecrits, types de textes et types d'activité. In Michel Fayol, Jean-Emile Gombert, Hervé Abdi et Daniel Zagar (Eds.) **La Production d'Écrits: de l'école maternelle au collège**. Dijon, CRDP de Dijon, p. 71-83.
- _____. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Yves Reuter. **Les Interactions Lecture-Écriture - Actes du Colloque Théodile-Crel**. Bern, Peter Lang, 155-173.
- _____. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond (Eds.), **La Production de Textes. Vers um modèle d'enseignement de l'écriture**. Québec, Les Éditions Logiques, p. 73-100.

- _____. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? In: **ELA Revue de Didactologie des langues-cultures**. 101, p. 73-86.
- SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J.-P. (Eds.) (1985). **Vygotsky aujourd'hui**. Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P.; CLEMENCE, A. et SCHURMANS, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping Humanities and Social Sciences: A Vygotskian Perspective. In: **Swiss Journal of Psychology**, 55, 74-84.
- TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.) (1989). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Campinas - SP, Editora da UNICAMP/Trajatória Cultural.
- WERTSCH, J.V. (1979). **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. New York, Sharpe.
- _____. (1985). **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge, Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P. et ALVAREZ, A. (Eds.) (1995). **Sociocultural Studies of Mind**. Cambridge, Cambridge University Press.

1
1
5