

## E A PONTUAÇÃO ROUBA A CENA DOS CONECTORES

Ana Célia Clementino Moura\*

### 1. INTRODUÇÃO

Menyuk (1975) e Crystal (1976) constataram que a criança, em seus primeiros estágios de aquisição, produz frases simples, seqüenciadas por uma hierarquia temática em que são apresentados os eventos sucessivos da narrativa, sem que a posição do enunciado dependa da função que ele assume efetivamente na estrutura do texto.

Em nosso trabalho, procuraremos analisar as relações implícitas presentes nas construções em que as crianças não empregam qualquer conector, verificando basicamente, se há algum tipo de relação implícita mais freqüente e se algum contexto específico propicia a ocorrência dessa construção.

Por exemplo, no trecho de Nara – *quero que você vá entregar esses doses para a sua vovozinha ela estar muito duente* – e no de Isabela – *e o lobo mau diss não vá pelo esse camio e pirigoso* – não fica explicitado qualquer elo entre os atos de ordenar e justificar, em suas narrativas; entretanto, como leitores, usamos nosso conhecimento de mundo e nossas expectativas de acordo com a seqüência para relacionar esses atos ilocucionários, ou seja, consideramos a segunda parte do enunciado como uma explicação do que foi dito anteriormente ou como uma porta para uma nova seqüenciação. De acordo com Koch (1998:44), quando o escritor encadeia enunciados por mera justaposição, sem a explicitação da relação que deseja estabelecer entre eles, por meio de sinais de articulação (conectores interfrasais, termos de relação, partículas de transição entre segmentos textuais), cabe ao interlocutor, com base em seus conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos, suprir essa falta, repondo mentalmente a marca faltante. No caso do trecho de Nara, por exemplo, quando diz *ela estar muito duente*, expressa uma razão apresentada pela mãe de Chapeuzinho para que esta leve os docinhos para sua avó; no de Isabela, ao afirmar *e pirigoso* – além de apresentar uma razão pela qual Chapeuzinho não deve seguir determinado caminho, essa enunciação abre espaço para nova seqüenciação; inicia um novo ângulo da narrativa: a escolha daquele caminho fará Chapeuzinho encontrar o lobo, ser enganada por ele, etc. Enfim, abre-se um novo horizonte para o texto.

Para a realização da pesquisa, de natureza longitudinal, coletamos os textos de crianças em quatro diferentes momentos, sempre na mesma escola, nas mesmas turmas, assegurando assim que os informantes seriam sempre os mesmos. Em 1997, produziram os textos as crianças da alfabetização e da 1ª série (85 textos)<sup>1</sup>. Em 1998, escreveram os textos as crianças que cursavam a 1ª e a 2ª série (96 textos). As primeiras, quando produziram o 1º e o 2º texto estavam na alfabetização; as últimas faziam a 1ª série, quando produziram o 1º e o 2º texto. A coleta foi feita seguindo os períodos abaixo: 1º texto – Junho 1997; 2º texto – Novembro de 1997; 3º texto – Junho de 1998; 4º texto – Novembro de 1998.

---

\* Professora do Curso de Letras (Departamento de Letras Vernáculas) da Universidade Federal do Ceará.

<sup>1</sup> Das 24 crianças que estavam na alfabetização no momento da primeira coleta, apenas 13 conseguiram escrever o texto. As outras 11 só produziram o primeiro texto a partir da segunda coleta, no final do mesmo ano. Assim, o T1 (texto 1) do GA (grupo da alfabetização) é composto de 13 textos produzidos no momento da primeira coleta e 11 no momento da segunda, mas todos são de fato o primeiro texto das crianças.

Como iríamos utilizar o Sistema Textus, a produção desses textos (N=181) seguiu as mesmas orientações observadas para a produção dos textos em português, espanhol e italiano. Para que escrevessem a história de Chapeuzinho Vermelho, demos às crianças uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram produzidos na sala de aula, em um tempo médio de uma hora (cf. Pontecorvo e Ferreiro: 1996). Para a inclusão dos textos nesse sistema foi necessário seguir as suas normas de transcrição, codificação e categorização morfosintática e estrutural dos textos, o que envolve segmentação do texto em enunciados, normatização ortográfica, codificação das hipo e hipersegmentações, categorização morfológica, categorização dos episódios e categorização dos tipos de discurso (Hidalgo:1996).

Cada criança, conforme dissemos, escreveu quatro textos. Os textos receberam uma identificação de 6 dígitos. Os dois primeiros correspondendo à série: 00, alfabetização; 01, 1ª, 02, 2º; o terceiro dígito indica a versão do texto: 1 para a primeira versão, 2 para a segunda, 3 para a terceira e 4 para a quarta; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do sujeito.

Os resultados nos mostraram que, em geral, a criança que une enunciados sem usar qualquer conector, mas entre os quais deixa implícita uma relação lógica, demonstra conhecer e saber empregar diferentes estruturas da língua.

## 2. A CONSTRUÇÃO DAS ORAÇÕES SEM CONECTORES

*sua mae disse:*

*- Chapeuzinho, não va pro  
caminho*

*longo lá tem um lobo, que come  
criança.*

Ticiania, 8a.

Vejamos alguns fragmentos de textos, de diferentes crianças dos dois grupos que ora usam conectores, ora não os usam, mas quando isso ocorre, deixam implícitas relações entre as orações.

a) do grupo da alfabetização:

*(...) mais a mãe falou que na  
estrada tinha lobo*

*mais a sua mãe não sabe o lobo ta no bosque*

Safira, 7a. – 013021

*o chapeuzinho vermelho levou uma –  
sesta e viu o lobo estava correndo mais o lobo chegou –  
primeiro e ingolio a vovozinha duna vez*

Lucas 7a. – 013012

*tabom mãmae vou te respeitar*

*vou pelo ese caminho mesmo não precisa ce preocupar*

Eduardo, 6a. – 001003

*(...) Quando estava saindo*

*para a casa da sua vó com os docinhos sua mãe disse*

*– Minha filha não vá pelo caminho da floresta la tem o lobo.*

Rebeca, 7a. – 014019

*(...) e inventou que o*

*era um anjo dise chapeu*

**zinho mermelha vá pela flore  
sta o lobo ta andando pelo rio**  
Lucas, 7a. – 002114

b) do grupo da 1ª série:

*udia ela encomtro um casado que ela  
em comtro ucasado **ela disse para ele  
estava comedo edele***

Marcela, 6a. – 012041

*Um dia, sua mãe disse para entregar uns bolinhos  
para sua avo.*

*A mãe de Chapeuzinho disse:*

**– Não passe pela floresta! O lobo mau pode estar por la!**

Júlia, 8a. – 023037

*No meio do caminho ela se encontrou com o lobo  
e ele disse:*

**– Vá pela estrada de pedra o caminho e menor.**

Mariane, 8a. – 024043

*Um dia sua mãe disse:*

*Chapelsinho vermelho venha cá!*

*O que foi mamãe?*

*Entregue esses doces para sua vo! **E não vá***

**pelo caminho do rio tem um lobo muito perigoso!**

Natália, 8a. – 024046

**– quero que você vá entrega esses doses para a sua vovozin-  
ha ela estar muito doente mais não va pelo lado caminho  
do rio que o lobo esta soutu pela floresta**

Nara, 8a. – 024045

Como se pode observar nos trechos destacados em negrito, há a omissão de vários tipos de conectores, cada um deles responsável pela construção de diferentes relações.

Comparando os trechos de Rebeca (014019) e os de Júlia (023037), percebemos que, em ambas as construções, a causalidade está implícita e que o uso da pontuação no de Júlia, além de impedir o emprego do conector, torna o texto mais expressivo.

Tomemos como exemplo os trechos de Rebeca, do GA:

(...) *não vá pela flores*

*ta por que lá móra o lobo mal*

Rebeca, 6a. – 002019

(...) *não vá pela floresta va pelo*

*rio é mais seguro porque na floresta tem o lobo mal.*

Rebeca, 7a. – 013019

(...) *não vá pelo caminho da floresta la tem o lobo.*

Rebeca, 7a. – 014019

Nas duas primeiras transcrições, Rebeca emprega o conector *porque*, explicitando a razão pela qual Chapeuzinho não deveria ir pela floresta. No último texto, embora omita o conectivo, a razão continua presente no texto, agora de forma implícita, ou seja, nessa última construção, quando diz *la tem o lobo*, a menina não emprega qualquer conector, entretanto continua esclarecendo a razão de Chapeuzinho não ir pelo caminho do rio. Construção semelhante ocorre em *deicha que eu levo eu vou mais rapido*

(Eduardo), quando a criança transcreve o pedido do lobo para a menina, expressando uma razão para ela deixar que ele leve os doces para a avó e, em outra passagem em que a mãe esclarece o motivo por que Chapeuzinho deve levar doces para a avó - *va levar essa sesta para sua vo ela esta doente* (Kamilla).

Considerando que o emprego de construções sem conectores é sempre amplo em textos de crianças e de adultos, julgamos oportuno analisar o que de específico há – especialmente nessas construções em que alguma relação está subjacente – em cada um dos grupos (GA e G1), para tentar vislumbrar um caminho na evolução da construção de estruturas frasais.

No que diz respeito à ocorrência dessas construções com relações implícitas autorizadas pelo contexto, ou com forte valor argumentativo, os dois grupos não se mostraram quantitativamente diferentes: no GA esse fenômeno ocorre em 16 textos e no G1, em 15. Entretanto, havemos de ressaltar que há diferenças marcantes entre os grupos no emprego dessas orações.

Somente no GA, por exemplo, ocorre essa construção em trechos narrativos; no G1, a frequência desse uso é sempre em trechos em que há discurso direto, ou seja, em transcrições de falas de personagens. Nesses trechos narrativos produzidos pelas crianças do GA, sempre o elemento conector omitido foi o pronome relativo, sempre exercendo a função de sujeito e substituindo um personagem com o traço /+ animado/. Esse dado vem confirmar duas constatações de Perroni (1997), quando estudou a ocorrência das relativas na linguagem infantil. A primeira: as funções relativizadas pelas crianças são majoritariamente sujeito e objeto direto; a segunda: em 47% das ocorrências desse fenômeno, exibe o traço /+ animado/ o sintagma a partir do qual foi construída a oração relativa.

No caso de complementação da informação, encontramos apenas a ausência do conector interfrasal uma só vez em cada grupo. No GA, esse fenômeno ocorreu no discurso direto:

*Mas a sua mãe não sabe!  
O lobo está no bosque!*  
Safira, 7a. – 013021

enquanto no G1, aconteceu no discurso indireto:

*em comtro ucasado ela disse para ele  
estava comedo edele*  
Marcela, 6a. – 012041

Um ponto comum entre as duas crianças, que nos chama a atenção, é o fato de ambas, no momento da omissão do conector, fazerem a mudança de linha. Essa mudança tanto poderia estar sinalizando uma pausa (Sabrina) como marcando espacialmente diferentes tipos de discurso Marcela.

Embora tenhamos constatado que ambas as crianças empregaram adequadamente conectores interfrasais tanto nesse mesmo texto como em textos anteriores e mesmo concordando com Garcia (1986) que defende ser possível, no contexto da língua escrita, haver termos subentendidos, facilmente apreendidos pelo ambiente lingüístico onde se acha a frase, infelizmente, com base em apenas uma ocorrência do fenômeno em cada grupo, em contextos comunicativos diferentes, não nos será possível fazer nenhuma inferência.

A respeito ainda da ausência de conector interfrástico, há duas observações que consideramos importantes, talvez as únicas que possamos fazer concretamente, em decorrência da grande incidência de ausência do conector num mesmo contexto, apresentando as mesmas feições. A primeira é que o fenômeno ocorre

predominantemente no discurso direto, introduzindo relações que expressam circunstância, preponderantemente relações causais. No GA, por exemplo, nos 16 textos em que a criança omitiu o conector, em 11 textos (68,7%) ficou implícita uma circunstância, ora de causa, ora de conclusão. No G1, esse percentual se apresentou bem mais acentuado: 86,7%. A segunda observação é que 53,8% das crianças do G1 que constroem relações causais sem conectores explícitos, já empregam com esmero os sinais de pontuação. Algumas, inclusive, parecem ter substituído o conector responsável pela relação causal por um sinal de pontuação, como é o caso de Júlia que, em três textos seguidos usa gradativamente o ponto, a exclamação e a interrogação no espaço que seria reservado ao conector, conforme se vê abaixo:

– *Tome cuidado, filha. Não vá pela floresta. A estrada é melhor.*

Júlia, 7a. – 012037

*A mãe de Chapeuzinho disse:*

*Não passe pela floresta! O lobo mau pode estar por lá!*

Júlia, 8a. – 023037

*Um dia sua mãe disse:*

– *Chapeuzinho! Você podia levar esta cesta de doces para a vovó? Ela está muito doente.*

Júlia, 8a. – 024037

Assim como Júlia, Raquel, no seu último texto, emprega o ponto de exclamação:

*No meio do caminho o lobo se escondeu atrás de uma árvore e disse:*

– *Chapeuzinho! Pode ir pelo caminho da floresta! o lobo já foi embora!*

Raquel, 8a. – 024048

Observe-se que essas crianças, além de empregarem sinais de pontuação pertinentes ao contexto, fazem uso de variados tipos de sinais. A nosso ver, empregaram sinais de pontuação de fato para marcar a ausência do conector, uso freqüente na língua escrita. Sob o ponto de vista normativo, tradicionalmente, uma das funções da pontuação é marcar a ausência de algum termo na frase, como por exemplo, a de um verbo – Marcelo é casado. Jorge, solteiro. – ou de um complemento inteiro – Todos chegaram cedo. Pedro, não. No primeiro enunciado apenas o verbo *ser* está implícito; no segundo, a idéia toda – chegar cedo – fica subentendida. De acordo com Védénina (1980), “os sinais de pontuação e as palavras de ligação têm objetivos paralelos na sentença, os primeiros marcando os limites dos segmentos que são ligados, os últimos qualificando as relações entre estes segmentos.”. Já constatara Ferreiro (1996:138) que “a pontuação tende a se concentrar em torno e dentro dos fragmentos em discurso direto”, só não fez menção a que talvez uma das funções dessa pontuação seja deixar implícito algum elemento do enunciado. Depõem Rocha (1994), Ferreiro (1996), Pereira (1997) e Chacon (1998) que poucos têm sido os estudos sobre a pontuação. Considerando que “pontuar é sinalizar gramatical e expressivamente um texto” (Cunha, 1986:618), parece-nos bastante interessante um trabalho no qual se possa, com profundidade, explorar a expressividade sugerida pela substituição de um conector por um sinal de pontuação. Será que varia a expressividade se variar o sinal escolhido? E muda a escolha de determinado sinal gráfico de acordo com a relação semântica que se expressa no enunciado? Na concepção de Monteiro (1991), quando se dispensa o

conector indicador de uma relação de causa e efeito, tornando paralelas duas sentenças, passa-se de uma linguagem lógica para um discurso afetivo, dando um tom sentimental à relação de causalidade.

Vale lembrar que as construções em discurso direto propiciam a omissão do conector interfrasal, principalmente do conector que iniciaria uma oração que iria complementar o sentido do verbo, por exemplo.

Observando os trechos de André e de Mellina, ambos do G1, vemos que nos primeiros textos, as crianças empregaram o conector interfrasal, entretanto, no texto seguinte, ao se valer da transcrição do diálogo, não mais empregam o conector.

*quando o lobomao chegou la ele comeo a vovo*

André, 7a. – 012027

*o lobo chegou na casa da vov*

*e bateu na porta*

*toque toque*

*– quem bate sem ordem minha*

*– sou eu vovozinha sua netinha*

*– pode entrar*

*e o lobo comeu a vovosinha*

André, 8a. – 024027

*Quando chegou a Chapeuzinho entrou*

*na casa a chapeuzinho percebeu que era o lobo*

Mellina, 7a. – 012044

*– nhac*

*– vovozinha*

*– pode entrar minha netinha*

*– vovo que nariz tam grande*

Mellina, 8a. – 023044

Ao se valer de diálogos, além de eliminar o conector, a criança se permite omitir uma série de acontecimentos que seriam detalhados em forma de narração. Por exemplo, na segunda transcrição do texto de Mellina, vê-se a omissão de alguns fatos: Chapeuzinho chegou à casa da avó, bateu na porta, entrou, estranhou a aparência da avó, etc. Se a criança tivesse feito todas essas declarações, possivelmente, seriam empregados diversos conectores.

Refletindo sobre o grande número de orações sem conectores, pode-se imaginar que isso ocorra porque, como dissemos, várias aquisições vão se processando ao mesmo em tempo que a criança vai começando a empregar, com mais frequência, outras estruturas possíveis na língua.

Vejamos, por exemplo, o caso de Luce, do G1:

*(...) bem quando*

*a menina chego toqeto pode entra minha vilha*

*qolhos grades vovo*

Luce, 7a. – 011040

*e [Chapeuzinho] foi a caminho*

*batendo na porta toque toque sua vovozinha esta de verete*

*[diferente]*

*na verdade ele tinha comido a vovó.*

Luce, 8a. – 023040

Na primeira citação, extraída do primeiro texto de Luce, vê-se que a criança, assim que diz ter Chapeuzinho chegado à casa da avó e representa essa chegada com a onomatopéia, já introduz o diálogo entre a avó e a menina. Dessa forma, no primeiro fragmento, encontramos o estabelecimento apenas da relação de tempo (RT). No segundo fragmento, somente a relação de adição (RAD) se faz explicitamente. Embora a criança não tenha utilizado nenhum conector interfrasal, seu texto apresenta duas informações novas: a avó estava diferente e o lobo a havia comido.

Observando ainda o trecho de Luce vê-se que, mesmo tornando-o incoerente, pois alguém não poderia ir “a caminho batendo na porta” a menina tenta dar um tom de formalidade ao texto, introduzindo o gerúndio para descrever a ação de Chapeuzinho. Talvez isso ocorra por tentar produzir um texto mais detalhado.

Após a análise acerca das construções sem conectivos, talvez possamos concluir que o emprego excessivo desse tipo de oração, pelos mesmos sujeitos que em outros momentos empregaram conectores, tanto nos textos das crianças do GA, como nos textos das do G1, revele maior maturidade lingüística da criança, que demonstra conhecer e saber empregar diferentes estruturas da língua escrita. Como afirma Zilles (1993:120), “a relação entre uso/desempenho adequado e competência não é tão simples e direta, uma vez que a criança manifesta apenas em parte o que conhece. A ausência de um determinado comportamento verbal, portanto, não indica, necessariamente, falta de conhecimento/ competência da criança. Por outro lado, a presença de um determinado comportamento verbal indica, com relativa segurança, que sua aquisição está se processando”.

### 3. A EVOLUÇÃO INDIVIDUAL NO EMPREGO DAS ORAÇÕES SEM CONECTORES

*- entregue esses doces para sua vó! E  
não vá  
pelo caminho do rio tem um lobo muito  
perigoso!*

Natália, 8a.

Há algumas crianças que deixam de empregar um conector interfrasal por construírem suas produções apenas apresentando um acontecimento após o outro, ou seja, evento após evento. Assim, o que garante a coesão e a coerência do seu texto é a narração sucessiva dos fatos numa seqüência cronológica. Esse é o caso de, por exemplo, Paulo Vitor e Victor.

*era uma vez uma menina chamada chapelsinha vermelho<sup>1</sup>  
a mãe da chapelsinho fez um casaco<sup>2</sup> amãe dela  
preparou uma sexta<sup>3</sup> achapelsinho levou a sexta<sup>4</sup>  
numeio da floresta encontrol um lobo<sup>5</sup>  
(...) ele corel  
pa ra a casa da vo da chapelsinho<sup>6</sup> comel a vo de la<sup>7</sup>  
o casador a bril a bariga da vodela<sup>8</sup>*

Paulo Vitor, 6a. – 002017

*u lobo mandou ela sigi o caminho  
da estrada<sup>1</sup> u lobo chegou prineiro<sup>2</sup>  
come u a vovó<sup>3</sup> a sepeginho chegou<sup>4</sup>  
ulobo pesegiu<sup>5</sup> ela sicondeu  
norramerio<sup>6</sup> u casadou viu<sup>7</sup>  
ele atirou<sup>8</sup> ucasadou cotou*

*a barriga<sup>9</sup> a vovó tava viva<sup>10</sup>*  
Vitor, 6a. – 002025

Voltamos aqui nossa atenção para o caso das crianças que não empregam qualquer conector interfrasal para unir frases entre as quais fica estabelecida uma relação semântica.

À proporção que as crianças vão tendo maior domínio da língua escrita, vão lapidando suas produções e empregando construções mais complexas em seus textos. Acreditando que a união de proposições em que não se empregam conectores é complexa e requer dos usuários o processamento de diversas operações mentais, buscamos constatar se realmente essas construções ocorrem mais tardiamente nos textos infantis. É isso mesmo que se percebe, por exemplo, nos textos de Beatriz (01), Diana (02), Eduardo (03), Isabela (07), Rebeca (19) e Safira (21), todas do GA, como nos de Júlia (37), Marcela (41), Natália (46), Raquel (48), Ticiania (49) e Nara (45), todas do G1.

Vejamos algumas demonstrações de como essas crianças se utilizaram dessas construções:

*chapesinho vermelho estava brincado com aborboleta e a mãe dela  
samou elaparaentrega bolo e dosim*  
Beatriz, 7a. – 001001

*(...) vou pra casa da minh  
a vó deixa esse doces na minhavó a minha  
mãe falou paranão  
e pela floresta **porque** os casadores desseram que o lobo  
mau esta souto*  
Beatriz, 7a. – 002001

*vá pelo caminho mais longo **porque** o mais perto o  
lobo mau esta lá.*  
Beatriz, 8a. – 013001

*– Sua vó esta múi-  
to doente, Ø vá levar esses doces para ela.*  
Beatriz, 8a. – 014001

Observando os textos de Beatriz, vê-se que no primeiro ela parece estar preocupada em registrar o arcabouço da história, os eventos principais; nos dois seguintes, ela empregou o *porque*, para explicitar uma relação causal. No último texto, preferiu associar as duas orações sem empregar qualquer conectivo, deixando a cargo do leitor, a inferência da relação que há entre as proposições: causalidade. Ou seja, por que razão a menina deveria levar doces para a avó? Por ela estar muito doente, como declara a mãe.

Eduardo, por sua vez, no primeiro texto emprega duas vezes o *que*. O primeiro deles tanto poderia estar introduzindo uma relação causal, esclarecendo a razão pela qual a menina deveria levar os doces para a avó, como introduzindo uma oração relativa, em que se estaria acrescentando ao termo *vovozinha* um estado em que esta se encontrava. De qualquer forma, Eduardo empregou um conectivo para interligar as orações. O outro *que* estabelece uma relação causal entre as sentenças: a razão de o lobo sugerir a Chapeuzinho ir pelo caminho da floresta está na oração seguinte, o lobo anda no caminho do rio. É interessante observar ainda que, nesse mesmo texto, ele omite um conectivo que introduziria uma oração conclusiva: a menina vai pelo caminho sugerido pela mãe, portanto, não há motivo para preocupação.

*chapeusino vá dar eses docinhos para á  
vóvosina **que** estadoente (...)  
ta bom mamãe vou te respeitar  
vou pelo ese caminho mesmo Ø não precisa ce preocupar  
(...) va pelo caminho da flore-  
sta **que** o lobo anda no caminho do rio*

Eduardo, 6a. – 001003

No texto seguinte, Eduardo explicita o conectivo que expressa causalidade e omite outro. Um fato nos chama a atenção nos textos de Eduardo: no primeiro, usou o *que* para expressar a relação de causalidade; no segundo e no terceiro passa a empregar o *porque*. Conforme Givón (1995), o emprego do *que* parece ser mais fácil para a criança, visto que é mais simples por ser mais comum e aparecer com mais frequência na língua.

*(...) E a mamãe também  
dice cuidado **porque** os casadores diceram que o lobo mal  
anda pela floresta Ø va pelo rio azul*

Eduardo, 6a. – 002003

*Um dia ela foi levar ums doces para a vovósinha **por  
que** ela estava doente.*

Eduardo, 7a. – 013001

No último texto, novamente constrói uma proposição causal, mas, dessa vez não usa qualquer elo explícito, conforme se vê na transcrição abaixo:

*onde você vai com esses doces levando para a minha avó disse  
ela mi de isso da qui deixa que eu levo Ø eu vou mais rapido*

Eduardo, 7a. – 014001

Os dois primeiros textos de Diana corroboram a declaração de Givón (1995): quando um mesmo elemento pode ocupar diferentes funções, ele parece mais simples de ser usado e, conseqüentemente, aparece com mais frequência nos textos. Vemos, no primeiro texto de Diana, um conector que tanto pode ser compreendido como estabelecendo uma relação causal (vá pela floresta porque eu vou pela estrada), como uma temporal (vá pela floresta, enquanto eu vou pela estrada). No texto dois, o *que* é empregado como conjunção integrante.

*e olobomão falou vapela foreta  
**qui** eu vou pela estrada*

Diana, 7a. – 001002

*o lobo  
fingiu **qui** era  
a vovo*

Diana, 7a. – 002002

Ao produzir seu terceiro texto, Diana deixa algumas relações subentendidas. Constrói, por exemplo, duas orações entre as quais se estabelece uma relação de causalidade (porque a vovó está doente e porque é muito perigoso – expressam respectivamente a razão de a menina ir levar os doces para a avó e a razão de ela não ir pela floresta) e uma em que se expressa uma adversidade (a menina deve ir à casa da avó, mas não deve ir pela floresta). Entretanto em nenhuma delas empregou o conector, conforme se vê abaixo:

*a mai dela diss va deixa  
ece saugadinhos para a vovô*

*Ø ela esta duente Ø não var  
pela a floresta Ø é muito pirigoso  
Diana, 8a. – 013002*

Observemos o desenvolvimento lingüístico de Rebeca em seus quatro textos. No primeiro, incompleto, pois a história foi reescrita somente até o momento em que o lobo aparece de repente na floresta, a criança apresenta diversos problemas de segmentação, ora une o que deveria separar (*nacasa / venhaca / oqefoimammai*), ora separa segmentos que deveriam estar juntos (*a pareseu / é ra uma veis*). Nos textos seguintes, embora ainda persista o problema de segmentação, este é bem minimizado. Nos dois últimos, Rebeca usa distintamente maiúsculas e minúsculas e emprega diferentes sinais de pontuação. Com relação às construções interfrasais, nos dois primeiros textos, emprega conectores que iniciam proposições causais; nos dois últimos, seu comportamento se alterna entre explicitar o conector e deixá-lo implícito. Além disso, o desenvolvimento lingüístico dessa criança pode ser ratificado, quando verificamos o crescimento gradual de seu texto, no que diz respeito ao número de palavras empregadas. Seu primeiro texto, mesmo incompleto, apresenta um número de palavras similar (N=66) à média do seu grupo, que é de 65,8. Do segundo texto em diante, está sempre bem acima da média do grupo: no texto 2, 3 e 4 usa 125, 219 e 251 palavras, respectivamente, quando a média do grupo por texto é 82,4, 102,4 e 123,5.

Vejamos abaixo o emprego gradual da causalidade nos textos de Rebeca, inicialmente com conector e no último texto construindo uma relação implícita.

*(...) e não va pela  
á flo resta  
por que tei o lobo  
Rebeca, 6a. – 001019*

*minha filha perai não vá pela flores  
ta **por que** la mora o lobo mal. porisso e melho você i pelo  
caminho  
do riu*

Rebeca, 6a. – 002019

*mãe chamou e a disse minha filha var deixar esses dosinhos na  
casa  
de dua vô **por que** ela esta doente vá porfavor (...)  
Quando ela foi  
saindo sua mãe disse minha filha não var pela floresta va pelo  
riu Ø e mais seguro **porque** na floresta tem o lobo mal.*

Rebeca, 7a. – 013019

*Minha filha vá deichar esses docinhos na sua vó. **Por que**  
ela estar muito doente. disse á mãe. (...)  
Quando estava saindo  
para a casa da sua vó com os docinhos sua mãe disse.  
Minha filha não vá pelo caminho da floresta Ø lá tem o lobo.*

Rebeca, 7a. – 014019

Os trechos abaixo, escritos por Isabela, também apresentam um uso progressivo em relação a construções sem conectores explícitos. No primeiro texto, ela usa *que* e *porque* interligando orações causais: com o *que* introduz uma oração que apresenta a razão pela qual a menina levará a sesta para a avó: ela está doente; com o *porque* inicia uma oração em que expressa o motivo que justifica a menina não ir pelo lado do rio: o lobo

mora lá. Em sua segunda produção, Isabela inter-relaciona orações causais sem empregar qualquer conectivo; na terceira versão, deixa implícito um conectivo que ligaria proposições adversativas. Vejamos os exemplos:

(...) *mu dia sua  
mae dise leve esa seta para a suave **queela** esta  
doete não va pó lado durio **porque** tei o lobo ma-  
o*

Isabela, 6a. – 002107

(...) *e o lobo mau diss não vá pelo ese  
camio Ø e pirigoso*

Isabela, 7a. – 013007

(...) *e a mãe dela  
dise chapeu sinha leve eses doses  
para sua vóvó Ø não vá para  
o lado da floresta*

Isabela, 7a. – 014007

Nos textos de Safira, abaixo, se vê bem delineada a ampliação das estruturas lingüísticas. Seu primeiro texto se limita ao chamado e à resposta e despedida da menina e à transcrição de parte da música cantada por Chapeuzinho Vermelho. O segundo continua incompleto, embora a criança acrescente ao anterior o evento em que o lobo e a Chapeuzinho Vermelho se encontram. Em ambos há desvios de segmentação: junções como *ascriansinhas*, *quenta* (quem está) e separações indevidas como *a quela* e *a qui*. As construções sem conectivo, com relação implícita, só aparecem a partir do segundo texto. Neste, há a elipse de um conector causal. No terceiro texto, além de usar uma maior variedade de conectores, Safira omitiu uma conjunção integrante, ou seja, um elo introdutor de uma oração que complementa o sentido de um termo, uma oração que na verdade funciona como argumento do verbo. Tudo isso pode ser visto nos trechos abaixo, extraídos dos textos de Safira:

*xateu vermelo venhaca ta mamãe mais vaparao caminho  
daistrada taserto mamãe tao  
pelaistrada fora euvobeisovinha leva esis dosis para a vovô  
zinha*

Safira, 6a. – 001021

*amini mae pidio  
para eu ar para o caminho da  
floresta mais soua mãe  
deve tar burra Ø vose tenque ir  
parao caminho da estra da tar*

Safira, 6a. – 002021

(...) *aonde voçe vai na casa da  
minha vô. pois va pela estra-  
da mais a mãe falou que na  
estrada tinha lobo  
mais a sua mãe não sabe Ø o lobo ta no bosque*

Safira, 7a. – 013021

Os fragmentos abaixo (Érika) evidenciam a evolução dessas construções. Enquanto nos dois primeiros textos estejam presentes vários conectores, inclusive a construção paralela *que / e que*, e ausentes as relações implícitas, nos dois últimos verifica-se o inverso: Érika usa uma relação implícita no terceiro texto e três no quarto.

*um dia a sua mãe chamou e  
pedil **que** fosse ate a casa  
da avô **para** leva agus  
doses **poque** estava duente  
**mas** pidil **que** foce  
por a estrada do rio  
e ela foi **so que** sabia  
**que** tinha o lobo  
**mas** o lobo **que** era  
esperto inventou  
**que** era um anjo*

Érika, 6a. – 001004

*um dia a mae da menina  
pediu **que** ela fosse ate  
a casa da vovo zinha  
levar uma cesta de  
doces **mas** ir pela  
a estrada do rio  
e ela foi no caminho  
encontrou o lobo  
**que** disse **qui** era  
um anjo e **que**  
fosse pela a floresta*

Érika, 6a. – 002004

*mandou chapeuzinho ir viçitar a sua avo que  
estava doente mais antes de chapeuzinho ir ela disse  
– mas olhe não var pelo o caminho da floresta  
Ø suas tias disseram que o lobo mal ta la para  
comer criançinhas. ela se foi chapeuzinho*

Érika, 7a. – 013004

*(...) e disse  
– filha va pelo o caminho do rio Ø suas tias disseram que o lobo  
mau esta na floresta e come criançinha!*

*(...)  
disse – eu sou um anjo Ø va pela a floresta Ø o lobo se mudou*

Érika, 7a. – 014004

Há, como se vê no último trecho acima transcrito, a omissão de três conectores. Em duas delas, a causa aparece claramente no texto. Uma ocorre no mesmo contexto da omissão do anterior: a menina não deveria ir pelo caminho do rio porque ‘as tias teriam dito que o lobo morava lá’. A outra é o argumento usado pelo próprio lobo para desviar a menina do seu caminho: ‘porque o lobo se mudou’. A terceira das omissões parece mais complexa. Na fala do lobo, ele diz: *eu sou um anjo va pela floresta*. Quer dizer, a razão pela qual a menina poderia ir pela floresta não é só pelo que foi explicitado – o falante ser um anjo –, mas a informação partilhada entre produtor e leitor do texto de que um anjo é alguém confiável, por isso ela poderia acreditar no que aquele ‘anjo’ dizia. Por não estar explícita esta informação (ele merece confiança), fica mais difícil essa compreensão, pois uma inferência a nível macroestrutural torna-se necessária.

No caso de Júlia, só há conector causal explícito no primeiro texto. Ela emprega o conector de uso mais simples: o *que*. A partir do segundo texto a elipse do conector está

sempre associada à presença de um sinal de pontuação. Essa construção parece deixar o texto mais bem escrito, mais ‘sofisticado’. Há uma perfeita harmonia entre os enunciados.

– *vá pelo rio **que** é mais perto*

Júlia, 7a. – 011037

(...) *Antes de sair*

*a mãe de chapeuzinho disse: – Tome cuidado, filha. Não vá pela flores-*

*ta. Ø A estrada é melhor.*

Júlia, 7a. – 012037

*A mãe de chapéu disse:*

– *Não passe pela floresta! Ø O lobo mau pode estar por la!*

Júlia, 8a. – 023037

– *Chapeuzinho! Você podia levar esta cesta de doces para a vovó? Ø Ela está muito doente!*

(...)

– *Então, vá pelo caminho da floresta! Ø É mais rápido!*

– *Não! Ouvi dizer que pelo caminho da floresta tem lobos!*

– *Não tem mais. Ø Os caçadores já mataram todos!*

Júlia, 8a. – 024037

Observando cuidadosamente o último texto de Júlia, vê-se o quanto ela parece se sentir à vontade para empregar a língua escrita. Além de usar perfeitamente os sinais de pontuação e a marcação dos parágrafos, interfere na narração com comentários próprios, em que dá explicações ao leitor acerca da história, como em *Chapeuzinho não sabia, mas na verdade, esse guarda era o lobo* e se posiciona em relação aos acontecimentos, exteriorizando uma opinião que é sua, que não aparece nas histórias originais: *A partir daí, Chapeuzinho aprendeu a nunca escutar conselhos de estranhos.*

Vejamos o que ocorre nos textos de Lara.

*Era uma vez um chapel*

*vermelho **que** tinha **que***

*dar os doses para sua vovo-*

*zinha **que** estava doente*

Lara, 6a. – 011038

*um dia a mãe do chapelzinho*

*mandol ela ir visitar a vovo dela*

***mas** a mãe disse **que** não podia ir pelo*

*caminho da floresta **mas** a chapelzinho*

*foi (...)*

Lara, 7a. – 012038

*Um dia a mãe de chapeusinho pediu para ela levar algum doces para a sua vovozinha **porque** ela estava muito doente.*

– *Chapeuzinho entregue estes doces para sua vovó **más** não fale*

*com ninguém des-conhecido, **porque** senão você chegara de noite, disse a mãe de chapeusinho.*

Lara, 8a. – 023038

– *Chapeuzinho va deichar alguns doces para sua vovo, Ø não fale com estranhos e me prometa não*

*chegar antes do anoitecer tá*

Lara, 8a. – 024038

Sobre os textos de Lara, mais relevante do que destacar o uso que ela fez de vários conectores desde o primeiro texto e só omitir o adversativo no último, gostaríamos de ressaltar a construção assinalada neste texto. A criança construiu uma oração em que o verbo aparece em sua forma nominal, estrutura mais rebuscada, mais rara na língua oral e, conseqüentemente, mais complexa. Além disso, ressaltamos que nesse mesmo texto, mais adiante, Lara faz outra construção que pode ser considerada mais rebuscada. Ela escreve – *está bem mamãe – respondeu chapeuzinho*. Além de pospor a identificação do falante no diálogo (respondeu chapeuzinho), optou pela ordem inversa, ou seja, preferiu V + S (verbo + sujeito) ao invés da ordem direta S + V (sujeito + verbo), que resultaria *chapeuzinho respondeu*.

Também consideramos importante ressaltar que a omissão do elo adversativo *mas* é mais raro e só acontece dentre as crianças do G1.

Nos dois primeiros textos de Mariane, predomina o uso do *e*. A proposição que exprime causa de forma implícita só é empregada nos dois últimos textos. No último, como se vê abaixo, ela alterna entre causal com conector e sem conector.

*e ela disse que ia para a casa  
da vovó e ele descobriu o caminho  
da casa da vovo e ele foi pelo o caminho  
mas depressa*

(...)

*e assim que ela terminou de fazer  
as perguntas ele ia comer  
ela mas ela siescondeu no guarda  
roupa e chamou o casador*

Mariane, 7a. – 011043

*e o lobo mau disse va pelo o outro caminho **que** é mais rápido e a  
chapeuzinho foi mas qen chegou primeiro foi o lobo mau*

Mariane, 7a. – 012043

*Derrepente na estrada apareceu um lobo mau e ele disse  
– va pela outra estrada Ø você vai chegar mais rapido*

Mariane, 8a. – 023043

*Num belo dia sua mãe dela le pedio para levar doses para  
sua vovó mas sua mae le recumendou para ir pela a estrada  
porque na estrada de pedra o lobo mau sempre ficava la.*

(...)

*– Va pela estrada de pedra Ø o caminho e menor.*

Mariane, 8a. – 024043

Nos textos abaixo, de Nara e de Raquel há omissão do elo nos dois últimos textos.

(...) *eu quero que*

*você leve esses doses para a sua vovozinha esta bem mamãe  
mais não*

*va pelo caminho do rio **porque** lá tem muitos lobos*

Nara, 7a. – 011045

*– entregue esses doses para a sua avó mas não vá pelo caminho  
do lago*

(...) *e e melhor que você vá pelo lado do rio **por que***

*o caminho e mais rapido*

Nara, 7a. – 012045

– *Chapelzinho quero que você vá visitar a sua vovozinha **porque** ela estar muito doente*

– *estar certo mamãe*

– *mas não vá pelo caminho do rio **porque** o lobo estar solto. (...)*

– *poi você não devia ir por este caminho **porque** o lobo estar solto (...)*

– *pode entra Ø a porta estar aberta.*

Nara, 8a. – 023045

– *quero que você vá entregar esses doses para a sua vovozinha Ø ela estar muito duente. mais não vá pelo lado caminho do rio **que** o lobo esta soutu pela floresta.*

*é a sua netinha – disse o lobo suavemente*

– *pode entrar Ø a porta estar aberta.*

Nara, 8a. – 024045

*A mãe da chapeuzinho disse pra ela não falar com ninguém porque um lobo mau estava solto porai*

*(...) O lobo chegou mais rápido Ø comeu a vovózinha*

Raquel, 7a. – 023048

*E principalmente vá só pelo caminho do rio **porque** na floresta tem um lobo a sôlta.*

*(...)*

– *Chapeuzinho! Pode ir pelo caminho da floresta! Ø o lobo já foi embora!*

Raquel, 8a. – 024048

Nesse último fragmento, a menina poderia ir pelo caminho da floresta porque o lobo já teria ido embora.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fragmentos apresentados dos vários textos consecutivos das diversas crianças mostram que, desde muito cedo, há uma seleção de itens lexicais específicos – advérbios, adjetivos, verbos – para registrar, por exemplo, qualidades particulares de algum personagem, ambiente ou evento; há combinação de elementos que marcam transições de eventos e, há um domínio progressivo de formas linguísticas que contribuem não só para a coesão e a coerência do texto, mas também para a sua estética.

Ao construir algumas orações sem utilizar o conector interfrasal, talvez a criança pretenda ressaltar uma informação qualquer. Por exemplo, quando Marcos Victor escreveu *Aí todos lancharam a merenda da vovó. Menos o lobo.*, essa construção, curta e isolada pode estar ressaltando a forma pontual de exclusão do lobo de participar do momento do lanche e, por aparecer isolada, destacada da oração que lhe sustenta o sentido, pode significar a relevância do seu conteúdo. Ou seja, por tudo que o lobo fez, destaque-se que somente ele (Menos o lobo) não tomará parte na comemoração.

Como se vê, as produções textuais das crianças revelam competência e habilidade crescentes em lidar com a língua escrita, em manipular a construção de sentidos do texto.

## REFERÊNCIAS

- CHACON, Lourenço (1998). **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- CRYSTAL, David (1976). **Child language, learning and linguistics: an overview for the teaching and therapeutic professions**. London, New York, Melbourne, Auckland, Edward Arnold Ed.
- CUNHA, Celso F. da (1986). **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE – MEC.
- FERREIRO, E. *et alli* (1996). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática.
- GARCÍA-HIDALGO Isabel (1996). “O sistema Textus” In FERREIRO, E. *et alli* (1996). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática.
- GARCIA, O. M. (1986). **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas.
- “From discourse to syntax: grammar as a processing strategy”. In: **Syntax and semantics**. vol. 12, p.81-109.
- GIVÓN, T. (1995) **Functionalism and grammar**. Philadelphia, J. Benjamins.
- KOCH, Ingedore G. V. (1998). **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.
- MENYUK, P. (1975). **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**. Prentice, Hall Inc Englewood Cliffs.
- MONTEIRO, José Lemos (1991). **A Estilística**. São Paulo: Ática.
- PEREIRA, Rogéria Costa (1997). **Recursos de segmentação de enunciados em narrativas de crianças**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza–UFC.
- PERRONI, M<sup>a</sup> C. (1997). “Primeiras sentenças complexas na linguagem da criança” In: **Estudos lingüísticos XXVI**, Anais do Seminário do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos, Unicamp, p.709–715.
- ROCHA, Iúta L. V. (1994). **Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas**. Tese de Doutorado, PUC–SP.
- VÉDÉNINA, L.G. (1980). “La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique.” **Langue Française**, v. 45, p.60-66.