

O DESENVOLVIMENTO DA COESÃO NO DISCURSO INFANTIL: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Autor: Noemi Luciane dos Santos¹

Introdução

Segundo Hickmann (2004), a coesão e a coerência são dois aspectos da organização discursiva que sinalizam a emergência da função textual. Vários estudos sobre essa organização focalizam o desenvolvimento discursivo ou sob o aspecto estrutural, que diz respeito à coerência, ou sob o aspecto coesivo, que está ligado à habilidade de usar elementos linguísticos de acordo com princípios pragmáticos de organização de sentenças. Para ela, é necessário entender como se relacionam estes dois aspectos no desenvolvimento do discurso, pois entende que ambos se implicam na organização discursiva.

Neste trabalho, tratamos apenas da coesão referencial, deixando o estudo da coerência para outra oportunidade. Procuramos mostrar os recursos coesivos referenciais que a criança utiliza para organizar e retomar elementos ao estabelecer relação entre as frases que produz como uma evidência do seu desenvolvimento discursivo. Entendemos que o estudo aqui apresentado traz contribuições para estudos desenvolvidos tanto na área da Aquisição da Linguagem quanto na área do Discurso, na medida em que aponta, como veremos mais adiante, para uma “aquisição textual”, uma habilidade de organização discursiva na faixa etária anterior aos 4 anos de idade.

O discurso da criança

De acordo com Hickmann (2004), estudos na perspectiva cognitivista explicam a organização do discurso da criança por meio das macroestruturas tais como os *scripts* e as *histórias*. Essas macroestruturas fornecem esquemas de eventos mais ou menos complexos representados dentro de uma estrutura hierárquica e sequencialmente organizada. Os *scripts* são como um roteiro, que guia a organização das sequências de eventos familiares à criança, possibilitando a ela representar rotinas comuns de comportamento. As histórias (*story structure*) contêm princípios ou regras mais gerais, que levam à produção de uma sequência básica de componentes: apresentação, complicação e a resolução, podendo conter, também, uma avaliação que revela a atitude do narrador a respeito do conteúdo.

Alguns estudos citados por essa autora apresentam evidências de que o desenvolvimento das macroestruturas é gradual. Com o aumento da idade, de 2 para 5 anos, as produções infantis vão envolvendo combinações, sequências de eventos, narrativas primitivas, cadeias anafóricas e narrativas propriamente ditas. Empregar as macroestruturas evidencia a existência de uma interação entre o conhecimento de propriedades estruturais das narrativas e o desenvolvimento da habilidade discursiva. Essa interação envolve, no mínimo, o uso de expressões co-referenciais (nomes próprios, determinantes definidos ou indefinidos, pronomes) e de referências tópicas que possibilitam o desdobramento de uma trama.

Ainda de acordo com a mesma autora, a coesão e a coerência são os dois maiores aspectos da organização do discurso. A coerência corresponde a propriedades do conteúdo do

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Erechim. E-mail: noemi.santos@erechim.ifrs.edu.br.

discurso, envolve unidades de informação e regras que governam a organização dessas unidades na estrutura. A coesão envolve processos que vão além das orações, por exemplo, aspectos do *status* da informação, que guia o uso de vários recursos coesivos numa unidade narrativa.

As unidades narrativas podem ser parcialmente dependentes de regras de uso dos instrumentos linguísticos no discurso coeso. As gramáticas de histórias postulam a existência de unidades determinadas por princípios de coesão discursiva. A categoria estrutural do *contexto*, segundo Stein e Mandler (*apud* HICKMANN, 2004), fornece a orientação inicial da história e tem um papel crucial na coesão do discurso, pois serve para estabelecer os parâmetros iniciais de pessoa, espaço e tempo, introduzindo caracteres importantes no decorrer da trama, e servindo de ponto referencial para as revelações subsequentes na narrativa. A existência do contexto e de outras categorias é determinada por princípios coesivos do discurso. Hickmann (2004) argumenta que o contexto reflete regras estabelecidas por princípios de coesão, tais como a importância e a fundamentação da informação. Estas regras envolvem também o princípio geral da ancoragem, pelo qual os falantes estabelecem os parâmetros da trama, numa ordem que permita a interpretação do discurso.

Na estrutura narrativa bem formada há instrumentos linguísticos apropriados e princípios e regras que governam a ordenação das unidades narrativas. O princípio da ancoragem implica uma variedade de regras ou suposições por parte dos interlocutores falantes, que seguem o princípio de ordem cronológica para ordenar os eventos no tempo, através de conectivos ou advérbios de tempo. O conteúdo e a ordenação das unidades refletem que o uso da ancoragem está ligado ao uso de certos instrumentos linguísticos. Por exemplo, o contexto na posição inicial da narrativa fornece os parâmetros iniciais da história, que servirão de *background* para o restante da trama. Da mesma forma, o evento inicial serve essencialmente para introduzir o referente secundário que desencadeia o resto da trama. As unidades restantes (reação, tentativa, consequência, etc.) são cronologicamente ordenadas por suposições e conhecimentos gerais de mundo concernentes ao estabelecimento das cadeias entre os eventos. Esta ordem pode ser violada até certo ponto, sem resultar necessariamente em uma história mal formada, mas apenas se forem usados instrumentos linguísticos adequados, permitindo ao interlocutor a reconstrução da sequência correta do evento mencionado.

Para Hickmann (2004), a criança possui uma representação cognitiva profunda da estrutura da história, e o desenvolvimento da coesão é resultado de um esquema de história universal, que pode se desenvolver precocemente, e que se torna gradualmente mais sofisticado e/ou é externalizado pelo sentido das produções verbais também gradualmente mais sofisticadas.

A autora observa ainda que o deslocamento de algumas unidades para posições não-canônicas resulta em sequências não coesas, como a unidade deslocada que contém uma menção subsequente de um referente que aparece antes da expressão que menciona primeiro este referente (?). Da mesma forma, eliminando uma unidade como o evento inicial, não haverá coesão, ou pelo menos ela será incompreensível se esta unidade contiver uma introdução de referente que está no centro da trama. Por estas razões, as estratégias reorganizacionais das crianças durante a narração propiciam o restabelecimento da coesão diante de tais rompimentos.

Estudos sobre a coerência narrativa postulam a existência de esquema cognitivo profundo subjetivo, baseados no desempenho em tarefas tais como compreensão, produção e narração de estruturas canônicas, e reconhecimento de histórias mal formadas, independentemente das crianças conhecerem mais ou menos as propriedades linguísticas de histórias bem formadas. De outro lado, há estudos sobre a coesão que focalizam as

propriedades linguísticas de textos e os princípios pragmáticos que governam a linguagem em uso, independentemente do conhecimento que a criança possa ter das propriedades estruturais das histórias.

Alguns estudos sobre textos infantis orais e escritos

O uso de recursos coesivos em textos orais e escritos já foi estudado por vários pesquisadores. Guimarães (1989) analisou narrativas orais produzidas por crianças pré-escolares, com idades entre 4 e 6 anos, e verificou como elas constroem narrativas considerando o aspecto macroestrutural e os recursos coesivos empregados. Seus resultados mostram que crianças com 4 anos têm habilidade para construir narrativas seguindo uma macroestrutura básica, com seis componentes (um personagem constante, predicados definidores do personagem, uma sucessão temporal mínima, uma transformação dos predicados pelo processo ou ao longo dele, uma lógica singular do tipo “o que vem depois foi causado pelo que veio antes” e um final que pode ser expresso sob forma de moral ou avaliação explícita, entre outras). Quanto aos mecanismos de coesão, a autora constatou que os textos das crianças apresentam cadeias de referência, compostas por pronomes pessoais de caso reto para referir personagem já citado, possessivos e combinações do tipo *dele*, *dela* e o pronome relativo *que*. Alguns elementos topicalizados são repetidos pelo uso dos pronomes relativo e pessoal. As crianças usam também a referência demonstrativa, embora tenham sido encontrados problemas de identificação do referente, nesse caso, e a referência comparativa (*assim*) com valor catafórico. A autora conclui que aos 4 anos as crianças têm habilidade para construir uma narrativa empregando diversos recursos coesivos, e que o maior problema de coesão é a referência.

A mesma autora, em trabalho posterior (GUIMARÃES, 1992(*maiúscula?*)), apresenta os princípios embasadores do estudo da coesão linguística em textos produzidos por crianças com idade entre 8:9 e 12 anos. Foram analisados os mecanismos de referência e de sequência temporal em 160 histórias contadas por 40 crianças, sendo 80 na modalidade oral e 80 na escrita. Em cada modalidade, foram coletados relatos de experiência pessoal e histórias produzidas a partir de sequências de gravuras. A coesão se apresenta relacionada a estágios ligados ao funcionamento discursivo. Nos estágios iniciais, as crianças desvinculam-se do contexto extralinguístico e passam a se apoiar em elementos salientes do contexto intralinguístico. Nessa fase há uma intenção, por parte da criança, de mostrar ao interlocutor como relaciona as partes de seu texto.

Deste estudo, destacamos as conclusões relativas aos mecanismos de referência. Quanto à *introdução do referente*, a autora observou que quase todas as crianças designam personagens por meio de expressões genéricas, do tipo *menina*, *guria*, entre outros. As *descrições definidas* ocorrem no relato pelo uso dos pronomes de 1ª pessoa e sintagmas nominais definidos. Nas histórias em quadrinhos, o emprego de *SN definido* parece obedecer a um princípio pragmático, isto é, o locutor apresenta o personagem como dado, como representado pela figura. Por isso, o locutor parece não ver necessidade de apresentar o personagem como novo no contexto linguístico. Os *SNs indefinidos* são empregados com maior frequência na apresentação de personagens por alunos com idades entre 11:1 e 12:9 (6ª série). Para a autora, essa frequência indica que há uma capacidade, nos alunos mais velhos, de adotar o ponto de vista do interlocutor.

Os problemas de coesão relativos à apresentação dos personagens são mais frequentes nas produções das crianças com idades entre 8:9 e 9:10. A apresentação do personagem é feita por meio de um pronome de 3ª pessoa, mas o locutor não transforma o referente em referente textual, produzindo assim uma espécie de ruptura. O número de rupturas diminui

acentuadamente entre os alunos mais velhos.

Koch (1995) apresenta um estudo sobre a aquisição da escrita e a textualidade em crianças de 1ª a 4ª séries do ensino primário. A autora constatou que o modelo de texto da criança é o do texto oral, que se reflete na escrita, em fase inicial de aquisição, de textos conversacionais e narrativas (histórias, relatos, etc.), e também de narrativas escritas lidas pelo adulto ou por uma criança maior. Nessa fase, as crianças são capazes de inventar histórias ou adaptar as que conhecem. As crianças utilizam mais frequentemente o esquema dos contos de fadas, das histórias tradicionais e em geral apresentam as categorias narrativas postuladas por Labov-Waletzky (1967): situação, complicação, resolução e fecho, faltando apenas a avaliação.

Quanto à coesão, a autora constatou que as crianças de 1ª e 2ª séries usam os elos coesivos típicos da oralidade. Ocorrem conexões entre enunciados por justaposição ou por meio de sequenciadores do texto oral (*daí, aí, então*, etc.) ou conexão pelo uso do *mas*, ora usado com função adversativa, ora com função continuativa. Nos dados de crianças de 3ª e 4ª séries, é frequente o uso de repetições e de referências ambíguas.

A autora conclui que as crianças utilizam na escrita recursos de coesão típicos da oralidade, que tendem a ser substituídos ao longo do tempo. Os problemas de coerência são atribuídos ao próprio estágio de desenvolvimento mental das crianças e à artificialidade da produção do texto na sala de aula. Para Koch (1995) os dados revelam a habilidade das crianças em construir narrativas coesas e coerentes, bem como o domínio de certos recursos linguísticos na faixa etária em estudo.

O estudo de Abreu (2000) avaliou o emprego de elementos coesivos em redações de alunos de 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. De um modo geral, o autor observou que os alunos da 3ª série são capazes de organizar seus textos usando elos coesivos anafóricos (substituição e reiteração). No entanto, as crianças não utilizam todos os recursos disponíveis, o que mostra que ainda não dominam certos mecanismos linguísticos. Também utilizam muitas (*bastantes?*) marcas da oralidade nos textos escritos. Em todas as faixas etárias, o emprego dos pronomes *ele/ela* na função de sujeito e da *elipse* foram considerados adequados pelo autor, apresentando pouquíssimos problemas de ambiguidade.

Nos textos da 5ª série o autor destaca o emprego expressivo do pronome *ele*, tanto na função de sujeito quanto de objeto, com pouquíssimos problemas de ambiguidade. O preenchimento do objeto direto também ocorre através da *elipse* e do uso de *sintagma nominal*. Nesta série, os alunos empregam as formas definidas para a introdução de informação nova (o que deveria ocorrer através de expressões indefinidas). O recurso da *elipse nominal* foi amplamente empregado, também com raros problemas de ambiguidade. As *elipses oracionais* e *verbais* tiveram uma ocorrência muito pequena.

O autor observou que o emprego de um maior número de recursos coesivos ocorre nos textos dos alunos de 7ª série. Além de anafóricos pronominais e sintagmáticos, os alunos utilizaram a elipse (em 100% do *corpus*), pro-formas verbais e adverbiais, reiteração por repetição do mesmo item lexical, sinonímia e hiponímia.

Outra autora, Perroni (1992), trata do desenvolvimento do discurso narrativo. O estudo longitudinal mostra que aos 2:1 a criança ainda não é capaz de narrar. O discurso predominante na fala da criança nessa idade é o do comentário do que está ocorrendo no momento da interação ou da programação daquelas ações que ela pretende realizar em seguida. Ainda não é capaz de construir textos reconhecidos como narrativas e utiliza enunciados simples e complexos. Tanto os relatos quanto as narrativas surgem em contextos de interação criança/adulto. Até os 3:0 anos, os sujeitos da pesquisa de Perroni (1992) não produzem narrativas propriamente ditas, mas comportamentos que podem ser considerados como precursores da narrativa. A autora entende que o papel do adulto é

fundamental na elicitación do discurso narrativo, que ocorre quando o adulto dirige perguntas à criança sobre a origem de objetos envolvidos na interação. Com essas intervenções, as crianças conseguem produzir narrativas com estruturas do tipo história, relato e caso. A intervenção dos adultos diminui em quantidade e qualidade por volta dos 5:0 anos. A autora destaca que um dos sujeitos de sua pesquisa consegue, aos 4:3 anos, produzir uma história bastante longa, o que sugere *um certo* domínio da estrutura narrativa. A criança consegue empregar adequadamente recursos anafóricos tais como *ele, ela, dele, dela*, quando retoma itens já conhecidos, além de empregar a repetição do mesmo item lexical e o seqüenciador *daí*.

Há outros estudos sobre coesão e coerência na linguagem da criança. Optamos por comentar alguns com a finalidade de melhor delimitar o presente estudo.

Coesão e coerência sob o olhar da Linguística Textual.

Segundo Fávero (1997), a coesão e a coerência, dentre outros fatores, constituem a textualidade. A coerência é um “conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto” (FÁVERO, 1997, p. 9). A coesão é obtida através da gramática e do léxico. A coerência resulta de processos cognitivos operantes entre os usuários. Pode haver um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que não tem condição de formar um texto. De outro lado, pode haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência.

A coerência não está somente na sucessão linear dos enunciados, mas também está na ordenação hierárquica deles, e depende do contexto pragmático no qual o texto está inserido. O texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentido entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. É incoerente o texto em que o leitor/alocutário não consegue descobrir nenhuma continuidade, provavelmente porque há uma discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento de mundo dos receptores. O texto contém mais do que o sentido das expressões de sua superfície textual. Ele também incorpora conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções, fatores considerados não-lingüísticos.

Para o embasamento teórico do presente estudo, buscamos as propostas de Leonor Fávero (1997) e de Ingedore Koch (1993) de classificação dos mecanismos de coesão. Fávero apresenta três tipos de coesão: a referencial, a recorrencial e a seqüencial.

A coesão referencial diz respeito aos itens da língua que não podem ser interpretados por seu sentido próprio, mas sim pela referência a outro item necessário à sua interpretação. A referência pode ser anafórica, em que o elemento retoma um item antecedente, ou catafórica, quando esse elemento precede o referente.

Na coesão recorrencial, há retomada de estruturas, itens ou sentenças que indicam a progressão do fluxo informacional. Este tipo tem a função de levar adiante o discurso. É uma forma de articular a informação nova, que o locutor supõe ser desconhecida pelo leitor/ouvinte, à informação velha já conhecida.

A coesão seqüencial também tem a função de fazer progredir o fluxo informacional do discurso. No entanto, seus mecanismos não implicam a retomada de estruturas, itens ou frases, mas sim o estabelecimento de relações conceptuais ordenadas e localizadas temporalmente.

Koch (1993) apresenta-nos dois tipos de coesão: referencial e sequencial. A primeira ocorre quando um elemento da superfície textual retoma um ou vários elementos do universo textual. É a sequencial, refere-se aos mecanismos que estabelecem relações semânticas e pragmáticas entre segmentos do texto, fazendo-o progredir.

Neste trabalho, limitamo-nos ao estudo dos mecanismos de coesão referencial, que são a seguir explicitados. Procuramos articular a proposta de Fávero (1997) com a de Koch (1993) no intuito de ampliarmos as possibilidades de identificação desses mecanismos. Entendemos que, dessa forma, pode-se compreender melhor as peculiaridades do discurso oral da criança.

Coesão referencial.

Segundo Fávero (1997), a coesão referencial pode ser obtida por meio de dois processos: a substituição e a reiteração.

A substituição ocorre quando um termo é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por um elemento gramatical representante de uma categoria. Esse elemento é chamado de pro-forma e é classificado conforme a categoria que representa: pronominal, verbal, adverbial e numeral. A pro-forma pode exercer a função de pro-sintagma, de pro-constituente ou pro-oração. Vejamos os exemplos:

(1) Maria tem uma bicicleta. *Ela* é azul.

Nesta frase, o pronome *Ela* é classificado como pro-forma pronominal. Uma pro-forma pronominal pode remeter a mais de um elemento:

(2) Pedro e Maria viajaram para a Europa. *Eles* estão fascinados com as belezas de lá.

Os pronomes classificados como demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos também podem ser pro-formas e retomar fragmentos de oração, orações inteiras ou todo o contexto anterior, segundo Koch (1993):

(3) Esta é a minha caneta. Qual é *a sua*?

Classificam-se como pro-formas pronominais também os pronomes que acompanham o núcleo do sintagma nominal (Fávero, 1997):

(4) Há suspeita de que os próprios donos do armazém provocaram o incêndio. *Essa* suspeita é bastante plausível.

Essa tem a função de pro-constituente, pois é parte integrante do sintagma *Essa suspeita*. Na função de adjetivo, como em (4), Koch (1993) cita, além dos demonstrativos, os possessivos (meu, teu, seu, nosso, dele, etc.), os indefinidos (algum, todo, outro, vários, etc.), os interrogativos (quê?, qual?) e o relativo *que*.

As pro-formas verbais, segundo ambas as autoras, restringem-se aos verbos *ser* e *fazer*:

(5) Pedro bebe dois litros de água por dia. Luíza *faz o mesmo*.

Faz é uma pro-forma verbal, acompanhada de uma pro-forma pronominal. Tem a função de pró-oração.

Em relação às pro-formas numerais, Fávero (1997) apresenta exemplo relativo somente à função de pró-sintagma:

(6) João e Maria receberam o prêmio em dinheiro. *Ambos* estão muito felizes.

Koch (1993) apresenta, como pro-forma numeral, apenas os numerais substantivos, como em (6). Consideraremos, para este trabalho, como pro-forma numeral, também os numerais com função adjetiva, como em (7):

(7) Apenas *dois* alunos da lista tiraram nota dez.

Quanto às pro-formas adverbiais, ambas as autoras apresentam exemplos em que o advérbio exerce a função de pro-sintagma:

(8) Paulo gosta de ir ao sul do Brasil no mês de julho. *Lá* faz bastante frio.

Incluem-se na substituição por pro-formas, ainda, a anáfora esquemática e a definitivização, conforme Fávero (1997). Anáfora esquemática é a retomada que se processa não no nível sintático, pois não há um antecedente expresso, mas na estrutura profunda do texto. Vejamos o exemplo apresentado pela própria autora:

(9) Minha filha vai casar-se. *Ele* é médico. (p. 20)

Nossa cultura permite recuperarmos o antecedente do ponto de vista cognitivo, através de uma inferência: *Ele*, o noivo, é médico.

A definitivização diz respeito à introdução de informações novas por meio de expressões indefinidas e a retomada destas na seqüência textual por meio de expressões definidas. Por exemplo:

(10) Ana comprou *um casaco*. *O casaco* é vermelho. ²

Outro recurso é a elipse, também chamada de substituição por zero. A elipse pode substituir qualquer elemento lingüístico. Eis o exemplo apresentado pela autora:

(11) As crianças estão viajando. (∅) Só voltarão no final do mês. (KOCH, 1993, p. 38)

Como dito anteriormente, além da substituição, temos, na coesão referencial, o processo de reiteração, que consiste na repetição de expressões que têm a mesma referência no texto. Há várias formas de repetição, quais sejam:

a) Repetição do mesmo item lexical

(12) O fogo acabou com tudo. *A casa* estava destruída. *Da casa* não sobrara nada. (Fávero, 1997, p. 23)

Consideramos, nesse grupo, a utilização do mesmo substantivo acompanhado de um determinante diferente do apresentado pelo referente, conforme o exemplo abaixo (13):

(13) As crianças perderam *uma bola* perto da construção do prédio. *Essa bola* apareceu furada no dia seguinte.

b) Sinônimos

(14) *A criança* caiu e chorou. Também, *o menino* não fica quieto! (FÁVERO, 1997, p. 24)

c) uso de hiperônimos – quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo-parte, classe-elemento:

(15) Gosto muito de *doces*. *Cocada*, então, adoro. (Idem, idem, p. 24)

d) uso de hipônimos - quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação parte-todo, elemento-classe:

(16) *Os corvos* ficaram à espreita. *As aves* aguardavam o momento de se lançarem sobre os animais mortos. (Idem, idem, p. 24)

e) uso de expressões nominais definidas:

² Nos dados analisados no presente estudo, observamos ocorrências de introdução de informações novas por expressões definidas. Consideramos essas ocorrências também como definitivização.

Nesse caso, a retomada baseia-se no conhecimento de mundo do falante e não somente num conhecimento lingüístico.

(17) *O cantor Sting* tem lutado pela preservação da Amazônia. *O ex-líder da banda Police* chegou ontem ao Brasil. *O vocalista* chegou com o cacique Raoni, com quem escreveu um livro. (Idem, Idem, p. 25)

f) uso de nomes genéricos – expressões como gente, coisa, pessoa, lugar, entre outras funcionam como itens de referência anafórica:

(18) A multidão ouviu o ruído de *um motor*. Todos olharam para o alto e viram *a coisa* se aproximando. (KOCH, 1993, p. 46)

As classificações exemplificadas acima servirão de parâmetro para análise dos dados encontrados nesta pesquisa.

Metodologia

Neste trabalho, observamos quais recursos coesivos referenciais são utilizados pela criança em fase inicial de aquisição da linguagem. Os dados³ são longitudinais, de um sujeito do sexo feminino, falante nativa do Português Brasileiro, residente em Porto Alegre-RS. Os dados foram coletados por meio de gravações em fita cassete, realizadas periodicamente, conforme as idades a seguir: 2.1;7, 2.2;19, 2.3;17, 2.5;24, 2.7;12, 2.8;16, 2.9;16, 2.10;17, 3.0;21, 3.1;20, 3.2;28, 3.3;27, 3.4;27, 3.5;28, 3.6;28, 3.8;14, 3.9;13, 3.10;18 e 4.1;27. Cada gravação teve a duração de uma hora e ocorreu na casa do sujeito. Durante a gravação, a entrevistadora interage com a criança, brinca com ela, mostra-lhe vários objetos livros com gravuras, fazendo-lhe perguntas a respeito desses objetos e de fatos significativos. Em algumas ocasiões, participam da gravação outras crianças, ou ainda duas entrevistadoras. Eventualmente, está presente a mãe, o pai ou a babá.

As dezenove entrevistas foram transcritas, e a partir das transcrições os elementos de coesão referencial foram classificados, contados e lançados em tabelas que auxiliaram na interpretação dos dados. As ocorrências de elementos de coesão foram verificadas em relação a frases ou palavras ditas anteriormente pela criança em outros turnos de conversação, e em seqüências de diálogo entre a entrevistadora e a criança, em que a criança retoma, na troca de turno, elementos usados pela entrevistadora.

As transcrições foram feitas respeitando-se os sons produzidos pela criança. Limitamo-nos a usar os sinais gráficos e escrever as palavras conforme foram produzidas. Nos exemplos que se seguem, as palavras que julgamos incompreensíveis foram escritas corretamente entre parênteses. Os elementos coesivos que quisemos destacar estão em caracteres *itálicos*. Para melhor compreensão das elipses, os termos, orações e verbos elípticos foram colocados, também em caracteres *itálicos*, entre colchetes []. Utilizamos as abreviaturas ENT, para indicar que se trata da fala da entrevistadora, e SUJ para indicar que se trata da fala da criança sujeito da pesquisa.

³ Os dados pertencem ao Banco Inifono (CEAAL/PUCRS)..

Análise dos resultados

Foi possível observar que a criança emprega elementos de coesão em cadeias anafóricas curtas (exemplos 19 e 20), em que um elemento é retomado no máximo três vezes, e também em cadeias mais extensas, como no exemplo (21).

(19)

...
 SUJ: *É é a banana*
 ENT: A banana
 SUJ: *A banana vai oiá o mundo.*
 ENT: A banana vai olhá o mundo.
 SUJ: *Pega ota banana e maxã.*
 ENT: Maçã não.
 SUJ: Tomati!
 ENT: Tomati.

...

(G. 2.1;7, transcrição p. 4-5)

(20)

...
 SUJ: A gente vai dá banho na boneca.
 ENT: Vamo dá banho na boneca? Então vamo achá a boneca. Vamo vê onde tá a boneca. E aqui, ó?
 SUJ: *um elefantinho!*
 ENT: Um elefantinho?
 SUJ: *É. Eu olio ... é Dumbo o nome dele.*
 ENT: *É Dumbo o nome dele?*
 SUJ: *É.*
 ENT: E agora olha o que que eu achei aqui? Olha, Gabi.
 SUJ:
 ENT: Que que eu achei?
 SUJ: A boneca.

...

(G. 2.10;17, transcrição p.1-2)

(21)

...
 ENT: A bruxa amiga dessa daqui? E essa aí, quem é?
 SUJ: *É amiguinha*
 ENT: Ah, *é amiguinha?*
 SUJ: *É, ela recém nasceu.*
 ENT: ah, ela recém nasceu? E como é que é o nome dela? Ela já tem nome?
 SUJ: *É Laura.*
 ENT: Ah, *é Laura. Ela já mamou?*
 SUJ: *Não, não mamou.*
 ENT: Vai dá mamá pra ela?

SUJ: Huhum. “aqui está o seu leitinho”
 ENT: Humm, vamo vê se ela vai tomá tudo. Tá tomando tudo?
 GAB: ...
 ENT: Então é Laura o nome dela? ... Eu acho que chega. Será que ela gostô?
 SUJ: “Eu quero mais”
 ENT: “Quero mais”, ela disse?
 SUJ: É.
 ENT: Então vamo dá mais, bastante leitinho. O que que tem nesse mamá dela?
 SUJ: Aveia.
 ENT: Aveia?
 SUJ: Huhum.
 ENT: E tem açúcar ou não tem?
 SUJ: Não, Nescau.
 ENT: Ah, Nescau. ... hum, ela ta mamando ainda?
 SUJ: *Ela* num qué mais.
 ENT: Não? Ah, já tomo bastante, né?
 SUJ: (a criança espirra)
 ENT: Saúde, saúde!
 SUJ: Agora vo dá uma sopinha pra *ela*.
 ENT: Ah, uma sopinha, agora?
 SUJ: Ah, não
 ENT: Sopinha de quê? Não? que que tu vai fazê agora?

 (G., 3.8;14, transcrição p.2-3)

Entendemos que a ocorrência predominante de cadeias anafóricas curtas se deva à própria situação de discurso. Verifica-se que as intervenções da entrevistadora facilitaram a construção de cadeias anafóricas mais extensas, como em (21).

Do total das elipses empregadas, 47% são elipses de termo (22), 39% foram elipses oracionais (23) e 14% elipses de verbo (24), conforme abaixo:

(22)

...
 SUJ: Exa é uma xenola.
 ENT: É uma cenoura, e onde será que tá o milho? Vamo achá o milho pra Gabi. Ué, cadê o milho?
 SUJ: Vo poculá [*o milho*].
 ENT: Vai procurá.
 SUJ: Exe o miio.
 ENT: Esse é o milho. Tá boa essa cenoura?
 SUJ: [*essa cenoura*] Tá boa.
 ENT: Dá um pedacinho pra mim! Ai, que coisa boa que tá, e como essa menina cresceu. Olha esse aqui quem é?
 SUJ: [*esse aqui*] É um tubalão (tubarão)
 ...

(G. 2.1;07, transcrição p. 2)

(23)

ENT: Com o que que ele gostô de brincá, G.?
 SUJ: [*ele gostou de brincar*] Com o carro.
 ENT: Com o carro, e o que mais que ele pego lá?
 SUJ: [*ele pegou lá*] Um trator.
 ENT: Ah, um carro e um trator. ...pronto agora a gente colocô ali em cima e ele foi pra lá, né?

(G. 3.10;18, transcrição p. 9-10)

(24)

...
 SUJ: É o elefante que dirige
 ENT: Um elefante que dirige o trem cheio de bicho? E pra onde que eles vão?
 SUJ: E sabe como é que começa?
 ENT: Hum?
 SUJ: [*começa*] Com um temporal, depois acaba o temporal com a musiquinha da cegonha.
 ENT: Ah, com temporal eu não conheço essa historinha. Aqui tem outros bichos, ó. Que bicho é este?
 SUJ: Girafa.
 ENT: Hum,

(G. 4.1;27, transcrição p. 1)

Do total das elipses presentes no discurso da criança, aproximadamente 1% foram consideradas inadequadas, ou por gerarem ambigüidade ou porque não é possível depreender o referente do contexto, como em (25) e (26):

(25)

...
 SUJ: Derramou!
 ENT: Viro tudo! Vamo limpá ali, ó. Vamo passá esse pano. Deu.
 SUJ: Não, exe pano não.
 ENT: Esse não?
 SUJ: Exe pano é pa lavá o meu espemedor.
 ENT: Ah, vô lavá aqui na pia, então. Faz de conta que tem pia aqui.
 SUJ: Não. Eu vo lavá aqui, ó.
 ENT: Ah, tá. Aí? Então tá. Vai dexá bem limpinho?
 SUJ: Agola só pode colocá [?]⁴ que é pla i plo banho quem tilá a ropa, o chapéu

⁴ Usamos o sinal [?] para indicar a elipse cujo referente não pôde ser recuperado do contexto.

ENT:..Ah, ela vai pro banho?

SUJ: É.

...

(G. 3.1;20, transcrição p. 4-5)

(26)

...

ENT: O gato!

SUJ: Pulá enxima do caho

ENT: Lá em cima do carro

SUJE: Cahegá.

ENT: E carregá? Ó aqui, esse aqui qual é?

SUJ: É gilafa.

ENT: A girafa.

SUJ: Ixo é pa xegulá.

ENT: Isso é pra segurá, é a asa. E aqui quem é?

SUJ: Agola eu vo tilá [?]

ENT: Quem é esse aqui?

SUJ: Agola eu vo tilá, [?] vo por na panela [?]

ENT: Vai tirá e pôr na panela. E esse aqui quem é?

SUJ: Cojinhá

ENT: Ó quem é esse aqui? Tu não sabe quem é esse?

SUJ: É o puto.

ENT: É o Pluto E onde é que ele tá andando?

SUJ: De tenjinho.

ENT: Tá andando de trenzinho!

SUJ: Agola eu vo potá aqui pa cojinhá.

ENT: Esse aqui eu não sei quem é?

SUJ: ... não xei.

...

(G. 2.1;07, transcrição p. 19)

A introdução de novos referentes deu-se em 62% das ocorrências através do uso dos artigos definidos *o*, *a*, *os*, *as*, como se a informação já fosse conhecida entre os interlocutores (27). Nos 38% restantes, a retomada por definitivização ocorreu após a introdução do referente através do artigo indefinido.

(27)

...

ENT: O que que tem aí dentro?

SUJ: O xelular.

ENT: Ah, o celular, que que eu tire pra ti. Puxa, eu te ajudo.

SUJ: O que que é ixo?

ENT: Antena.

...

(G. 2.1;07, transcrição p. 7)

Em (28), há um exemplo de introdução do referente *um bolinho* por meio do artigo indefinido *um* na linha 2, referente que é retomado com o artigo definido *o* na linha 26. Na linha 30, temos *a fôrma*, mais um exemplo da introdução do referente através de artigo definido.

(28)

...

ENT: Tem mais um monti pra virá?

SUJ: Vamo fajê *um bolinho*?

ENT: Vamos fazer um bolinho. Tu qué?

SUJ: Ixo aqui, ixo qui eu vo complá.

ENT: O que que tu vai comprá?

SUJ: Uma estelinha pa fajê uma estela bem gandi.

ENT: Uma estrelinha pra fazê uma estrela bem grandi?

SUJ: Vamo põe axim com xal e com doxe?

ENT: Com sal e com doce?

SUJ: É.

ENT: Hã? E o que que vai nesse bolinho, então? Vai me dizendo que eu vou fazendo.

SUJ: Tem que i em xima molanguinho.

ENT: Tem que ir em cima um moranguinho. Hum, vai ficá uma delícia.

E o que que eu preciso pôr? Farinha....

SUJ:... di mandioca.

ENT: Farinha de mandioca?

SUJ: É. Tem falinha di mandioca na minha caja.

ENT: Tem farinha de mandioca na tua casa? E esse daí?

SUJ: Aboba.

ENT: Abóbora. E isso a gente vai pôr um pouquinho no bolo?

SUJ: Não.

ENT: Não precisa?

SUJ: Eu colá (colocar), então.

ENT: Tá. Eu vo mexendo aqui.

SUJ: Eu enrolo *o bolo*.

ENT: Aí tu enrola o bolo.

SUJ: Já tô indo.

ENT: Já enrolô? E aonde que a gente vai pôr o bolo pra assá?

SUJ: Eu tem *a fôrma*.

ENT: Tu tem uma fôrma?

...

(G. 2.9;16, transcrição p. 2-3)

As retomadas pela repetição do mesmo item lexical também apareceram em todas as entrevistas, inclusive com as variações de diminutivo (29 e 30):

(29)

...
 ENT: Mas e aqui?
 SUJ: ... figo!
 ENT: O figo!
 SUJ: Parece uma lalanza, mas num é.
 ENT: Parece uma laranja, mas não é. Sabe o que que eu acho que parece? Uma *cebola*.
 SUJ: *Xebola* não parece.
 ENT: Mas não é né?E aqui?
 SUJ: Uma,.. uma.. uma... uma pêla.

...

(G. 2.3;17, transcrição p. 3)

(30)

SUJ: Eu já vo lavá ela axim, tá?
 ENT: Vai lavá assim? Então tá..
 SUJ: Agola vamo secá?
 ENT: Agora vamo secá. Eu te ajudo então. Vamo secá *o rostinho*.
 SUJ: *O roxto* non pexija.
 ENT: O rosto não precisa?
 SUJ: Que ela não lavô *o roxto*.
 ENT: Ah, ela não lavô o rosto. Só a cabeça?

...

(G. 2.10;17, transcrição p. 2-3)

Também foram empregados, embora em menor escala, as retomadas através de expressão nominal definida (31), (32) e nomes genéricos (33) e (34):

(31)

...
 SUJ: É a *gilafa*.
 ENT: A girafa! Ai que fina que é essa girafa. Como ela é magra!
 SUJ: Ela não é maga, é *bicho eleganti*.
 ENT: Ela é magra sim.
 SUJ: *O bicho eleganti* ...
 ENT: Ó, e esse aqui qual é?

...

(G. 2.5;24, transcrição p. 19)

(32)

...
 ENT: Que linda essa vaca! Bem grande, toda peluda assim, né! É essa aí que tu qué?
 SUJ: Haham.

ENT: Vamo esperá um poquinho que daí a gente pede pra T. tirá, né?
 Tem *bichinho* aí nessa tua sala. Vem aqui me mostrá dexa eu vê.
 SUJ: Tem *bichinhos voadoles e bichinhos calinhosos*.
 ENT: Tem uns bichinhos voadores e bichinhos carinhosos? Dexe eu vê.

...

(G. 3.1;20, transcrição p. 19)

(33)

...

ENT: Ah, esse aí não tem monstro?
 SUJ: Hu-hum (não), é do Dumbo, *o elefantinho voador*.
 ENT: Ah, que bonitinho, dexa eu vê. E quem é que tava em cima da cabecinha dele, ó?

...

(G. 4.1;27, transcrição p. 1)

(34)

...

SUJ: É, tá aqui. “Não mexe na mamadera, ouviram”.
 ENT: Ah, elas não vão tomá já?
 SUJ: Não, é por causa que aqui ainda falta bastante *gente*, e tem *gente* que toma tudo de uma vez só.
 ENT: Hum, tem gente que toma tudo de uma vez só.

...

(G. 4.1;27, transcrição p. 10)

O uso de pro-formas pronominais, adverbiais e numerais ocorreu em todas as entrevistas e foi predominantemente anafórico. Em (35) e (36) exemplificamos a ocorrência do pronome pessoal *ele/ela*, na função de sujeito e de objeto, e da combinação *dele/dela*

(35)

...

SUJ: Cadê *o mio*?
 ENT: Cadê o milho?
 SUJ: Vamo poculá *ele*.
 ENT: Vamo procurá, então.

...

(G. 2.1;07, transcrição p. 2-3)

(36)

...

SUJ: vo botá ixo po banana tomá.
 ENT: Vai dá isso pro banana tomá? E ele vai gostá será?
 SUJ: *Ele* vai goxtá. ...Vai tomá, vo botá ixo pa ficá melor.
 ENT: Ah, vai botá isso pra fica melhor.
 SUJ: Eu vo dá pra *ele*.
 ENT: Vai dá pra ele. Eu acho que ele não vai querer tomar.
 SUJ: *Ele* tá tomando.
 ENT: Ah, ele ta tomando? Pergunta pra ele se ele gostô?
 SUJ: *Ele, ele* goxtô.
 ENT: Como é que tu sabe que ele gostô?
 SUJ: Do café *dele*.
 ENT: Mas ele te disse que gostô?
 SUJ: *Ele* goxtô.
 ENT: Pergunta pra ele se ele gosto?
 SUJ: “Banana tu vai tomá exe café?”
 ...

(G. 2.3;17, transcrição p. 22)

Em (37) temos uma ocorrência do demonstrativo *essa*. Os demonstrativos *esse/essa, este/esta, aquele/aquela, isso/aquilo* foram utilizados também nas variações *desse/dessa, nesse/nessa*, etc. Dependendo do referente, acompanharam corretamente a flexão plural.

(37)

...
 ENT: Mas *essa* sandália tá muito bonita. Quem é que te deu? Quem que te deu *essa* sandália?
 SUJ: *Exa* eu compei.
 ENT: Ah, “*essa* eu compei”.
 ...

(G. 2.7;12, transcrição p. 1)

Em (38), há exemplos do uso dos possessivos *meu* e *teu*. Esses pronomes ocorreram também nas formas femininas e plurais, em quase todas as entrevistas.

(38)

...
 ENT: Ah, foi a tua babá. Olha aqui o meu celular. É quase igual ao teu, ó.
 SUJ: É, só que *o meu* é azul.
 ENT: E o meu que cor é?
 SUJ: Não sei.
 ENT: Não sabe? Olha ali.
 SUJ: É roxo.
 ENT: É o quê?

SUJ: É roxo.
 ENT: É roxo, isso mesmo.
 SUJ: E *o meu* que cor é?
 ENT: Azul, olha só. O resto é igual, ó.
 SUJ: Só que *o meu* é mais claro que *o teu*.
 ENT: Ah, o teu é mais claro. Qual que tu acha mais bonito?
 SUJ: *Esse* e *esse*.
 ENT: Ah, os dois são bonitos? *Esse* e *esse*?
 SUJ: É só que *o meu* é azul e *o teu* é roxo.
 ENT: É.
 SUJ: Vamo vê se *os dois* são iguais.
 ENT: Vai vê se os dois são iguais? ... São? São iguais aí?
 ...
 (G. 3.6;28, transcrição p. 2)

O pronome relativo *que* ocorreu em todas as entrevistas, sem nenhum problema de identificação do referente. Do total das ocorrências das pro-formas pronominais menos de 1% apresentaram problemas de identificação do referente. Em (39) verifica-se o emprego da pro-forma numeral *dois*, na linha 19. Nenhum emprego de pro-forma numeral apresentou problema de identificação de referente.

Dentre as pro-formas adverbiais mais utilizadas estão *lá*, *aqui* e *ali*. Outras aparecem, em menor quantidade, tais como *aí*, *daqui* e *onde*. As ocorrências da pro-forma *lá* apresentaram problemas de identificação do referente somente em algumas entrevistas anteriores à idade de 3.1;20.

(39)

...
 ENT: Humm, cadê o ternerinho?
 SUJ: Ele ta lá na *fajenda*.
 ENT: Ah, ele tá lá na *fazenda*!
 SUJ: Mais ele vai ficá *lá*.
 ENT: Ele vai ficá *lá*. Ele não tá com saudade da mãe dele? Ó, e isso aqui o que que é? Que bicho é esse, eu não sei quem é.

 (G. 2.5;24, transcrição p. 19)

Houve também o emprego catafórico de pro-formas pronominais, principalmente os demonstrativos e possessivos, e as adverbiais, dos quais nenhum apresentou problemas de identificação do referente. Eis alguns exemplos:

(40)

...
 ENT: Vou guardá, guardei ela então. O que que é isso aqui dela?
 SUJ: *Ixo qui* dela é chapéu.
 ENT: O chapéu! E isso aqui?
 SUJ: *Ixo qui* uma vaxolinha.
 ...

(G. 2.1;07, transcrição p. 8)

(41)

...
 SUJ: O elicato.
 ENT: O elicato! Tu gosta desse helicóptero?
 (a criança não diz)
 ENT: Peraí dexa eu vê aqui.
 ...
 ENT: Ele tinha que rodá, mas ele só roda se tiver ...
 SUJ: Vai *lá* no *xéu*.
 ENT: Ele vai lá no céu. Tu foi lá no céu também?
 SUJ: Foi *lá* no *xéu*.

(G. 2.1;07, transcrição p. 9)

(42)

...
 SUJ: É. Com *meu* pai e com a *minha* mãe.
 ENT: Com teu pai e tua mãe?
 SUJ: É.

(G. 2.10.17, transcrição p. 5)

(43)

...
 ENT: Ah, tu vai pensá o nome *dele*.
 SUJ: Vô penxá.
 ENT: Então tá.
 SUJ: Vo penxá o nome dele *daquele* guli.
 ENT: Isso, o nome daquele guri, tu não lembra?

(G. 2.7;12, transcrição p. 10)

Houve também emprego *exofórico* das pro-formas pronominais e adverbiais. Autores como Halliday não consideram a exófora uma forma de coesão. No entanto, para o presente trabalho, levamos em conta os pronomes e advérbios utilizados exoforicamente por estarmos analisando um discurso oral, produzido por uma criança, no qual percebemos que os itens exofóricos são essenciais para compreendermos o sentido do discurso.

Nas primeiras entrevistas, a criança utiliza os demonstrativos *isso*, *esse*, *essa*, *dele/dela*, e os advérbios *aí*, *aqui*, *daí*, *daqui*, *ali* entre outros. Observamos que as ocorrências exofóricas dos demonstrativos diminuem conforme aumenta a faixa etária. Por outro lado, o uso dos advérbios *aqui* e *daqui* se mantém significativo da primeira à última entrevista.

Considerações finais

Através do presente estudo longitudinal, foi possível verificar que a criança por volta dos dois anos de idade é capaz de construir cadeias anafóricas curtas, o que, em nosso entendimento, é um dos indícios do seu desenvolvimento discursivo. Ao longo da faixa etária estudada, e, embora essas cadeias não tenham sido analisadas em contextos narrativos, foi possível observar que a criança é capaz de criar e manter cadeias anafóricas mais extensas. Na situação em que o discurso foi produzido, observamos que as intervenções do entrevistador auxiliam na construção e manutenção de cadeias anafóricas mais extensas. Pode-se dizer que a construção dessas cadeias está relacionada *a tentativas* de narrar/relatar o que se passa no contexto extralingüístico (contar sobre o que ela está brincando, contar acontecimentos recentes, etc.). Entendemos que essas cadeias predominantemente curtas são típicas da oralidade da criança nessa fase de desenvolvimento do seu discurso.

Os resultados corroboram os achados de Hickmann (2004) e outros no que se refere ao aprimoramento do emprego de elementos coesivos referenciais no discurso infantil. Este aumento acontece conforme aumenta a idade da criança, e ela passa a empregar os recursos com mínimas probabilidades de “erro”. O número de elipses e de outros elementos de coesão com referentes ambíguos ou não identificáveis cai significativamente ao longo das entrevistas.

Outro ponto importante observado foi que o emprego exofórico de pronomes pessoais e demonstrativos também diminui com o aumento da faixa etária. A nosso ver, parece que a criança, aos poucos, vai se dando conta de que pode trazer o mundo para dentro da linguagem. Isso revela uma certa aquisição textual e um amadurecimento lingüístico.

Embora não tenhamos analisado a estrutura narrativa, chamou-nos a atenção o fato da criança empregar o discurso citado na sua fala. O sujeito investigado tem noção das trocas de turno de fala, e das trocas de interlocutores. Altera a voz e procura empregar um vocabulário diferenciado conforme mudam seus interlocutores: boneca, bruxa, elefantinho, entre outros. O emprego adequado do discurso citado aparece já na entrevista dos 2.1 e se intensifica até os 4.1, o que para nós é mais uma evidência do amadurecimento lingüístico e das tentativas de narrar/relatar o que ocorre no contexto.

Referências (olhar formatação abaixo)

ABREU, F. de S. *Emprego da anáfora como elemento de coesão referencial, em redações escolares, por alunos do ensino fundamental: um estudo evolutivo*. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: PUCRS, 2000.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GUIMARÃES, A. M. de M. A construção de narrativas orais por pré-escolares: análise dos recursos coesivos empregados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v. 24, n. 4, p. 63-78, dezembro de 1989.

GUIMARÃES, A. M. de M. O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto. *Ilha do Desterro*, 27, p. 167-180, 1992.

GUIMARÃES, A. M. de M. Desenvolvimento do mecanismo de conexão interfrásica como parte da coesão lingüística em crianças de 9 a 12 anos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v. 28, n. 2, p. 107-117, junho de 1993.

GUIMARÃES, A. M. de M. Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual. *Linguagem e Ensino*. vol. 2, nº. 2, 1999, p. 91-108.

HICKMANN, M. Organização do discurso e o desenvolvimento da referência à pessoa, espaço e tempo. In: FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. (Trad. Marcos A. G. Domingues). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HICKMANN, M. & HENDRIKS, H. Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26, p. 419-452, 1999.

HICKMANN, M. E-book. *Children's Discourse: person, space and time across languages*. Cambridge University Press, 2004.

INGRAM, D. *First Language Acquisition: method, description and explanation*. Cambridge University Press, 1989 (reprinted 1999).

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, I. G. V. Aquisição da escrita e textualidade. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, (29): 109-117, Julho/Dezembro de 1995.

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