

A CONSTRUÇÃO DA CONTINUIDADE TEMÁTICA POR CRIANÇAS E ADULTOS: COMPREENSÃO DE DESCRIÇÕES DEFINIDAS E DE ANÁFORAS ASSOCIATIVAS *

Delaine CAFIERO

RESUMO Neste trabalho, observa-se como crianças e adultos constroem a continuidade temática na leitura de textos expositivos de divulgação científica. Especificamente investiga-se até que ponto a dificuldade de compreensão de artigos expositivos por leitores iniciantes está associada ao fato de descrições definidas e anáforas associativas colocarem restrição ao processamento da cadeia referencial do texto.

Como fazem Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 1998; Koch, 2000 e 2002; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Mondada e Dubois, 1995, entende-se a referenciação como uma atividade discursiva e os referentes como objetos construídos pela ação cognitiva e discursiva dos sujeitos em situações de comunicação.

Constatou-se diferenças importantes nas estratégias utilizadas pelos leitores na compreensão de expressões anafóricas. Há evidências de que, no estabelecimento da continuidade, o leitor age sobre o texto, construindo os objetos referidos, de acordo com os modelos mentais, da situação e do discurso que possui arquivados e com aqueles que consegue tecer na interação. Leitores pouco experientes parecem consumir alta demanda de recursos cognitivos, por usarem estratégias inadequadas e não monitorarem sua própria compreensão, produzindo, leituras que lhes dão uma ilusão de coerência. Os leitores experientes, por outro lado, realizam inferências a partir da mobilização de conhecimentos anteriores e chegam a uma compreensão global do texto. Os resultados destacam, ainda, que a ausência de uma expressão candidata à âncora marcada explicitamente no texto pode impor dificuldade na construção do referente.

* Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Lingüística, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 17 de dezembro de 2002, sob a orientação do Prof. Dr. Edson Françaço.

ABSTRACT *In this study, we observe how children and adults build thematic continuity when reading expositive texts of scientific diffusion. More specifically, we deal with the interference of both reading experience and definite noun phrases organization in achieving reading comprehension.*

It is our intention to answer questions such as: to what extent do definite noun phrases and associative anaphora interfere in reading, making information processing a more complex activity?

Following Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 1998; Koch, 2000 e 2002; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Mondada e Dubois, 1995, we consider that the activity of constructing reference is a discursive one and that the referents of anaphoric expressions are built by the cognitive-discursive action of subjects in communicative situations.

This research shows that there are relevant differences on the strategies used by expert readers and novice readers in anaphoric phrases comprehension. We verify that the degree of expertise in reading is not, necessarily, related to schooling. There is evidence to show that, to establish continuity, the reader acts on the text, building the referred objects according to the mental models of the situation and of the discourse that he has in mind and to those he manages to weave in the interaction.

In order to build comprehension, novice readers seem to spend a high level of cognitive resources, since they use inadequate strategies and do not monitor their own understanding. As a consequence, when reading, they have a coherence illusion.

Expert readers, on the other hand, manage to get a global understanding of the text since they appropriately use information of their previous knowledge. This research also indicates that the absence of an expression that can be construed as the anchor of the anaphoric noun phrases explicitly marked on the text may impose difficulties to the reader, in the construction of reference.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, observou-se até que ponto a dificuldade de compreensão de artigos expositivos de divulgação científica por leitores iniciantes está associada ao fato de descrições definidas e anáforas associativas colocarem restrições ao processamento da cadeia referencial do texto. Especificamente foi observada a interferência que dois tipos de fatores podem gerar no processo de construção da continuidade temática: experiência em leitura (fator leitor) e organização das expressões nominais definidas (fator texto). Uma das suposições feitas, logo no início do trabalho, foi que a dificuldade de compreensão de textos expositivos por leitores iniciantes está associada ao fato de algumas retomadas lexicais colocarem restrição ao processamento por exigirem conhecimento conceitual, lingüístico (de

como funcionam as relações coesivas, por exemplo) ou pragmático que nem sempre o leitor consegue mobilizar no ato da leitura.

Buscou-se responder perguntas como: até que ponto a experiência em leitura, representada por anos a mais de escolaridade, pode implicar respostas diferentes na compreensão de expressões anafóricas por crianças e adultos?; até que ponto, essas retomadas anafóricas podem interferir na leitura, tornando o processamento das informações mais complexo? Pelo exemplo é possível tornar mais claras essas questões.

(1) Os bugios não precisam de muito espaço e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes símios e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões. Os bugios, aliás, parecem a todo instante, comprovar as teorias de Charles Darwin. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um destes macacos batendo no peito e roncando para amedrontar o adversário. Humana também parece a preocupação do macho em colocar nas costas o filhote ameaçado pelo gavião ou auxiliá-lo a saltar de uma árvore a outra. (Zero Hora, Caderno Vida, 17.05.92, p.4).

Em (1) é possível perceber que a informação que serve de âncora, ou de base para a interpretação, na leitura de uma expressão nominal definida é apresentada tardiamente. Ao ler o texto, o leitor se defrontará logo na sentença inicial com a expressão os bugios, formada por um artigo definido e por uma palavra que pode impor dificuldade por ser pouco comum, isto é, o leitor pode não associá-la a um conceito conhecido.

Para resolver o significado pela leitura do próprio texto, o leitor tem de avançar até a segunda linha, onde a retomada é feita pela expressão nominal *estes símios*. Nesse ponto são dadas duas informações lingüísticas: uma procedimental – estes (que informa: ligue esse termo a algum anteriormente mencionado) - e outra conceitual que orienta a ligação – símios (nome técnico da família que inclui macaco, bugio, gorila, chimpanzé). O leitor que não conseguir seguir a instrução procedimental ou que não tiver conhecimentos anteriores que permitam associar símios a macaco não vai saber o que são bugios. Sua compreensão vai divagar até que encontre algum termo ou expressão na qual possa ancorar sua leitura. Somente no segundo parágrafo é que o leitor tem uma retomada por meio da palavra macaco, de uso mais freqüente, à qual provavelmente pode associar um conceito. Macaco, então, servirá de âncora, ou base (no conhecimento prévio) para interpretação, a fim de que estabeleça toda a cadeia e identifique o que o texto está referindo por meio da expressão os bugios. Outra hipótese é de que leitores que não consigam lidar adequadamente com instruções procedimentais podem não descobrir o que são bugios mesmo depois de passarem por *estes símios* e *destes macacos*, isto é, um

leitor que não saiba ou que tenha dificuldades em lidar com marcadores de coesão pode não estabelecer a relação lógica esperada, produzindo, então, inferências não autorizadas.

O que se pode supor, então, é que algumas formas nominais podem dificultar o trabalho do leitor quando este não tem, ou não é capaz de acionar, o conhecimento necessário para realizar a compreensão. A utilização de um termo para o qual o leitor não encontra um correspondente na memória e para o qual não consegue criar discursivamente um significado poderia entrar no processo e interferir na criação do sentido global do texto. Se retomadas da mesma natureza aparecerem mais vezes no texto, isto é, se houvesse no exemplo acima outros termos de retomada a cujos conceitos o leitor não conseguisse chegar, ele poderia produzir uma leitura errada¹ ou até mesmo leitura nenhuma.

A próxima seção apresenta um resumo do quadro teórico utilizado para responder às questões propostas nesta pesquisa.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Uma primeira escolha aqui realizada foi a de defender a linguagem como uma atividade cognitiva que se constrói social e culturalmente. Essa primeira opção foi fundamental para todas as outras, pois deixou claro que as explicações buscadas para o uso da língua não passam por uma desconexão entre o cognitivo, o social e o cultural. Muito pelo contrário, buscou-se defender que é em situações concretas de comunicação que os indivíduos de uma dada comunidade, em um dado momento histórico, constroem suas interações comunicativas, constroem sentidos, trocam informações, agem uns sobre os outros, a tal ponto de se poder falar de uma cognição socio-culturalmente construída. Os sentidos produzidos por esses indivíduos em suas interações resultam de ações que se processam no discurso e são, assim, restritos não só pelos recursos gramaticais da língua, mas também pela cultura, pela sociedade, e pelos conhecimentos que esses indivíduos têm do mundo em que vivem.

Uma segunda opção foi entender a comunicação escrita na perspectiva de processo, no qual os elementos escritor-texto-leitor têm o mesmo grau de importância. O escritor usa a linguagem como forma de ação (e não como um processo de apenas traduzir ou exteriorizar pensamentos, ou como uma forma de etiquetar uma realidade que estaria dada a priori), e coloca em jogo no texto, intencionalmente, os diversos recursos de que a língua² dispõe. O texto é a interface

¹ Possenti (1990) e Marcuschi (1996).

² Língua está sendo entendida como objeto construído social e culturalmente, por isso mesmo é irregular, histórica heterogênea, variável. É um modo pelo qual os indivíduos (re)criam e organizam sua própria realidade.

entre escritor-leitor, é o ponto de contato entre eles. E o leitor é sujeito que age sobre o texto e realiza ações a fim de compreendê-lo. Inseridos nesse processo, os sujeitos buscam construir, através de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo (Mondada e Dubois, 1995:275).

Com base na noção de modelos mentais de (Johnson-Laird, 1983; Garnham, 1987), na de modelos de situação (van Dijk e Kintsch, 1983), e na de modelos de contexto (van Dijk, 1995), neste trabalho, foi considerado que, para compreender, o leitor constrói ativamente sua própria representação (ou modelo) mental do texto que lê, em vez de extrair do texto um significado. Durante esse processo de construção, o leitor associa instruções lingüísticas do texto às representações mentais de seus conhecimentos e experiências prévios e sintetiza essas representações para chegar a um modelo global do que o texto significou para ele numa circunstância específica de leitura. Isto quer dizer que modelos são representações do discurso e não somente representações do texto em si. A organização da superfície textual apenas fornece ao leitor instruções para significações que serão construídas. Como consequência, apesar de não serem ilimitadas, são muitas as possibilidades de leitura, a partir de uma mesma superfície textual. É a ação cognitiva dos interlocutores em situações concretas de interação que orienta a construção dos modelos e regula os sentidos produzidos.

Com esses pressupostos, a coerência de uma representação, na leitura, é entendida como resultado das relações que o leitor é capaz de estabelecer a partir de sua ação sobre o texto. Isso equivale a dizer que a coerência não está pronta no texto. Ela é construída pelo leitor, quando este consegue conectar as instruções fornecidas pela organização lingüística do texto ao conhecimento que tem do mundo e da sociedade.

Nesse quadro, referência foi tomada como atividade discursiva e os referentes objetos-de-discurso, como fazem Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 1998; Koch, 2000 e 2002; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Mondada e Dubois, 1995. O que esse quadro buscou deixar claro é que não se pode lidar com a noção de que os referentes já estejam prontos, vistos que não são dados *a priori*, mas são objetos construídos pela ação cognitiva dos sujeitos inseridos numa situação de comunicação.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Sujeitos: crianças de 9/ 10 anos do 2º ciclo do Ensino Fundamental; adultos do primeiro e segundo períodos do curso de Letras.

Textos do experimento³: Texto 1A e uma versão do mesmo texto 1B.

CADEIA REFERENCIAL DO TEXTO “OS BUGIOS” EXPERIMENTO 1 A

	Os bugios	
	Os bugios	não precisam de muito espaço
e	[]	se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas.
O inverno, porém, é a estação de fartura para	estes símios	e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões.
	Os bugios	parecem a todo instante comprovar as teorias de Charles Darwin.
Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um	destes macacos	batendo no peito
e	[]	roncando para amedrontar o adversário.
Humana também parece a preocupação	do macho	em colocar nas costas o filhote ameaçado pelo gavião
ou	[]	auxiliá-lo a saltar de um árvore a outra

Zero Hora, Caderno Vida, do dia 17 de maio de 1992.

Tarefas responder questões e recontar o texto:

a) O que são bugios? b) Você já sabia o que eram bugios antes de ler o texto? c) como você descobriu o que são bugios? d) Copie, por ordem de importância, as pistas que você usou. e) Há no texto alguma outra palavra que você desconhece? Qual(is)? f) O texto fala de macho. d) De que macho ele está falando?

Na versão 1B⁴, a palavra macacos foi substituída por guaribas. Nessa versão, todas as expressões nominais apresentam um SN desconhecido do leitor. Assim sendo, apesar de haver um antecedente explícito na cotextualidade, a construção do referente dependeria da mobilização de diversos tipos de conhecimentos, pois, se o leitor desconhecia todos os elementos da cadeia referencial, não teria como ancorar-se numa das expressões nominais do texto. As instruções da tarefa, as perguntas feitas aos sujeitos depois da leitura, os objetivos e contexto da tarefa permaneceram os mesmos do texto 1A.

Os procedimentos de análise foram os mesmos para os textos 1A e 1B. Dois métodos foram utilizados para avaliar a compreensão dos sujeitos: análise das

³ Esse experimento possibilitou observar três tipos de diferenças: entre grupos - crianças x adultos; entre textos - 1A x 1B; entre grupos diante de textos diferentes.

⁴ Dois grupos de sujeitos participaram da versão 1A do experimento. Um deles foi composto por 38 crianças, com idade entre 09 e 10 anos, alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Belo Horizonte.

respostas dadas às questões propostas e análise dos recontos produzidos⁵. Um último experimento, o 2, foi realizado, a fim de buscar mais evidências das estratégias usadas por adultos e crianças quando constroem os referentes a partir de uma cadeia com expressões nominais definidas.

CADEIA REFERENCIAL DO TEXTO 2 - AS CAUSAS DA BRANCURA

As causas	da brancura	
	O albinismo	é uma modificação genética que ocorre nas células no momento da fecundação do óvulo pelo espermatozóide.
	O defeito	só é detonado no ser humano e nos animais
caso os pais tenham ambos, o gene característico	do albinismo	
Esses genes precisam estar presentes em dose dupla para que	a anormalidade	ocorra, inibindo o funcionamento dos melanócitos, células da pele produtoras do material que a escurece.

Globo Ciência, Ano 5, nº 59. Fragmento adaptado.

As perguntas feitas aos sujeitos a partir do texto procuravam verificar como eles concebiam a cadeia referencial. Foram usadas questões abertas em vez de questões objetivas, pois estas poderiam escamotear os raciocínios utilizados.

a) Escreva as duas palavras do texto que foram usadas para não se repetir “albinismo”? b) O texto trata de “causas da brancura”. De que brancura o texto está falando? c) Quais são as causas da brancura, de acordo com o texto?

No segundo experimento, foram analisadas as respostas dos sujeitos. Ao responder à primeira questão, o sujeito revelaria que relacionou defeito e anormalidade a albinismo. Respondendo à segunda, revelaria que completou a cadeia referencial como um todo: brancura/albinismo/defeito/anormalidade, e isso indicaria que estabeleceu as relações devidas. A última questão visava a medir se o sujeito compreendeu o texto como um todo, percebendo que o albinismo é atribuído

⁵ Para as respostas foram considerados os critérios de certo e errado definidos a partir da análise das próprias respostas dos sujeitos. Categorias de análise: 1. Construção do tópico discursivo - Ex.: “O texto fala sobre bugios”; “é sobre macacos”; “fala de animais”, “fala dos gaviões”, “fala dos homens”. 2. Construção do tópico da sentença - Ex.: “O texto fala sobre macacos”, o que mostra que, além de marcar o assunto do texto, também conseguiu realizar a conexão sugerida pela cadeia anafórica. “É um animal”; “É lesma”. 3. Repetição - Ex.: e se alimentava de quase tudo que tinha na floresta. 4. Paráfrase - a informação original é reformulada, mantendo-se, porém, uma relação de equivalência semântica com a original, isto é, repete-se o original com outras palavras. 5. Inferência(s) - Ex.: substituir “colocar o filhote nas costas” por “proteger o filhote”. 6. Extrapolação - Ex.: Os macacos ajudavam os bugios a caçar. 7. Inserção de comentário - Ex.: Eu li ele todinho e não entendi. 8. Estabelecimento de contato com o leitor - Ex.: Sabem quem é esses animais? 9. Avaliação - Ex.: Além disso é uma espécie interessante.

a uma causa genética: se os pais tiverem, ambos, o gene característico do albinismo, haverá possibilidade de o defeito ser detonado.

A hipótese central deste trabalho era a de que retomadas feitas por descrições definidas, com SN desconhecido do leitor, e anáforas associativas inibem/dificultam a construção de um elo de coerência entre o(s) modelo(s) mental(is) que o leitor já possui e outros que é capaz de construir a partir das instruções fornecidas pelo texto. Para melhor investigação essa hipótese pode ser traduzida em outras três hipóteses: 1) Leitores iniciantes (crianças) teriam um desempenho bem inferior ao dos adultos, na compreensão de descrições definidas e associações, por não conseguirem mobilizar simultaneamente diversos sistemas de conhecimento. As crianças desperdiçariam recursos cognitivos com operações que não as levariam a construir um referente adequado para as expressões nominais e isso impedirá a compreensão global do texto. Os leitores mais maduros (os adultos), por outro lado, como conseguem mobilizar conhecimentos de diversos tipos, teriam como construir um referente, mesmo tendo um problema conceitual a resolver. 2) A presença/ausência de uma expressão candidata a âncora para a construção do referente, vai interferir na compreensão. Os padrões de retenção/reprodução das informações do texto serão diferentes dependendo de haver ou não uma expressão que pode servir de âncora para um anafórico. A ausência de âncora influenciará negativamente a construção da estrutura referencial pelo leitor. 3) As crianças seriam mais sensíveis do que os adultos à ausência de uma expressão candidata a âncora no texto.

4. RESULTADOS

Ao responder à questão O que são bugios?, os sujeitos estariam fornecendo pistas de como construíram um referente a partir da cadeia referencial do texto. A tabela 4.1 mostra resultados para essa primeira questão no texto com âncora.

TABELA 4.1

Proporção de acertos e erros de crianças e adultos questão O que são bugios? Texto com âncora (%)

	Acerto	Erro
Crianças	55,3	44,7
Adultos	85,3	14,7

A tabela 4.2 mostra a proporção de repostas incorretas dos leitores.

TABELA 4.2

Proporção de respostas dadas incorretamente (%)

	Crianças	Adultos
Cópia	0	0
Genérico (animal, bicho)	17,6	40
Outros (cupim, inseto, etc.)	70,6	60
NR	11,8	0

A tabela 4.3 mostra que, também com o texto 1B, sem âncora, houve diferença expressiva entre os grupos de crianças e adultos.

TABELA 4.3

Proporção de acertos e erros de crianças e adultos à questão *O que são bugios?*
 Texto sem âncora (%)

	Acerto	Erro
Crianças	29,4	70,6
Adultos	62,7	37,3

A tabela 4.4 mostra que houve crianças que prestaram atenção nas instruções gramaticais das descrições definidas da cadeia referencial e por isso respondeu símios ou guaribas.

TABELA 4.4

Proporção de crianças e adultos que responderam macacos, símios, guaribas ou outros (gorilas, micos) (%)

	Crianças	Adultos
Macacos	40	83,3
Símios	50	7,2
Guaribas	10	0
Outros (gorila, micos)	0	9,5

Em *As causas da brancura*, as duas expressões usadas para não se repetir albinismo cumprem, além do papel de rotular, também o de avaliar o referente. Nenhuma criança conseguiu indicar ambos, defeito e anormalidade, como elementos de retomada de albinismo. A tabela 4.5 mostra como crianças e adultos se comportaram na identificação de retomadas no texto 2.

TABELA 4.5

Identificação das expressões de retomada (%)

	Crianças	Adultos
Reconhecem <i>defeito</i> e <i>Anormalidade</i> como elementos de retomada	0	73
Reconhecem apenas uma das expressões como elemento de retomada	27	18
Apontam outras expressões como resposta	69	9
Não respondem	4	0

Ao observar as respostas à questão *De que macho o texto está falando?* foi possível verificar que as crianças e os adultos não se limitaram a responder *macacos*, *bugios* ou *símios*. Foi alta a porcentagem de adultos que responderam ou de forma genérica, ou atribuindo ao macho o papel de pai. Houve também, nesse grupo, quem atribuísse ao macho o papel de mãe. No grupo de crianças, as respostas foram claramente diferentes, nenhuma realizou operação de atribuir papéis de pai ou de mãe à figura do macho. É o que mostra a tabela 4.6.

TABELA 4.6

Proporção de crianças e adultos que deram respostas diferentes de *macacos*, *símios*, *bugios* à questão. *O texto fala de macho. De que macho está falando?* (%)

	Crianças	Adultos
Homem	13,3	8,3
Pai	0	50
Mãe	0	8,3
Genérico (bicho, animal)	6,7	25,1
Gavião	13,3	0
Outros (filhote de galinha, árvore, etc.)	26,7	0
NR	40	8,3

A tabela 4.7 mostra que, também para a questão que identifica o referente de uma anáfora associativa, a porcentagem de acertos dos adultos foi maior do que a das crianças. A incidência de erros foi bem maior no grupo de crianças.

TABELA 4.7

Proporção de crianças e adultos que erraram/ acertaram a questão (%)

	Acerto	Erro
Crianças	50	50
Adultos	62,7	37,3

Com o texto 2, tanto no grupo de adultos quanto no de crianças todos os sujeitos relacionaram adequadamente albinismo à expressão nominal do título: da brancura. Isto é, nas respostas à pergunta De que brancura o texto trata?, 100% dos adultos e das crianças relacionaram brancura a albinismo. Porém, os sujeitos revelaram dificuldade, ao justificar o título *As causas da brancura*. Ao fazer isso, o leitor estaria revelando que, além de associar adequadamente brancura a albinismo, conseguiu entender o texto de uma forma global. A leitura das crianças revela que elas ficaram num nível local de leitura: apenas conseguiram descrever o que é albinismo. Há indícios de que a cadeia referencial do texto 2 (*As causas da brancura*) também impôs bastante dificuldade às crianças. Nenhuma delas conseguiu identificar os dois elementos - anormalidade e defeito - como retomada de albinismo, embora 100% delas tenham realizado adequadamente a relação brancura/albinismo.

O resultado da análise nos recontos é apresentado nas tabelas abaixo. A tabela 4.8 apresenta os resultados da experiência do leitor com a tarefa de leitura em 1A. A tabela 4.9 mostra os resultados no texto 1B. Os números em *itálico* revelam diferença maior para crianças; os dados em **negrito** indicam diferença maior para os adultos.

TABELA 4.8

Adultos x Crianças no texto com âncora: operações adequadas (%)

	Adultos. 1A - Bugios, símios, macacos	Crianças 1A - Bugios, símios, macacos	Diferença
Tipo de operação	Adequada	Adequada	
Construção tópico discursivo	2,8	11,0	8,2
Construção do tópico da sentença	10,6	15,0	4,4
Repetição literal	43,0	13,0	30,0
Paráfrase	17,0	19,0	2,0
Inferência	17,1	12,0	5,1

TABELA. 4.9

Adultos x Crianças no texto sem âncora: operações adequadas (%)

	Adultos. 1B - Bugios, símios, macacos	Crianças 1B - Bugios, símios, macacos	Diferença
Tipo de operação	Adequada	Adequada	
Construção do tópico discursivo	3,0	4,7	1,7
Construção do tópico da sentença	4,8	3,9	0,9
Repetição literal	33,3	26,8	6,5
Paráfrase	22,5	15,7	6,8
Inferência	23,1	11,0	12,1

5. DISCUSSÃO

Foi possível constatar que há diferenças importantes nas estratégias que adultos e crianças utilizam na compreensão de expressões nominais definidas com função anafórica. As crianças, mais do que os adultos, mesmo sem saber o que são símios ou o que são guaribas, buscaram apoio na instrução gramatical para chegar a uma resposta *certa*. Isso pode significar que elas conseguiram estabelecer coesão, mesmo sem atribuir coerência. Isto é, conseguiram conectar partes, por se apoiarem num conhecimento lingüístico (sabem que *este*, *deste* cumprem a função de *apontar*), mas não tinham um conhecimento conceitual que permitisse estabelecer uma relação de coerência. É possível afirmar, ainda, que a presença de elementos de coesão expressamente marcados no texto não foram garantia de que as relações que esses

elementos sinalizam fossem construídas pelo leitor. Todavia, quando o leitor soube lidar com as marcas de coesão, estas se tornaram instrumentos importantes na construção de sentidos.

Há evidências de que o modelo acionado para muitos leitores não considera o texto como um todo, mas apenas partes tomadas como relevantes. Afirmaram, por exemplo, que *bugios* são *pássaros*, porque *são ameaçados pelo gavião*; são *insetos*, porque *comem plantas*; *pingüins*, porque *fala de inverno*. Em proporção bem menor, houve adultos que agiram como as crianças e deram respostas que revelam estratégias semelhantes, como, por exemplo, dizer que são *ursos*, porque *gostam do inverno*; ou dizer que são *esquilos*, porque *se alimentam de frutinhas e não precisam de muito espaço*.

As respostas sugerem que, muitas vezes, o que leva o sujeito a acionar um modelo mental é uma marca isolada do texto, que se torna relevante porque se conjuga com um conhecimento anterior, por exemplo: *inverno* aciona *urso*, porque faz parte do conhecimento do leitor a informação de que ursos vivem no inverno. No modelo de mundo de outro leitor, gaviões são predadores de pássaros, então, se *bugios* protegem os seus filhotes do ataque dos gaviões, é porque *bugios* são *pássaros*. A idéia de que gaviões são também predadores de mamíferos de pequeno porte não é tão difundida culturalmente quanto a de ser predador de pássaro. E, assim, parece haver uma lógica na leitura dos sujeitos, devido a critérios bastante idiossincráticos de atribuir relevância a partir de elementos encontrados no texto. Uma vez acionado um modelo, parece ser muito difícil para alguns leitores reconfigurar esse modelo e incluir novas informações que poderão transformá-lo.

Sobre a construção da anáfora associativa, é possível afirmar que é o entendimento da anáfora numa perspectiva não linear que pode explicar o que os sujeitos fizeram: ao buscar um referente para *do macho*, houve sujeitos que remeteram a uma representação construída pela motivação de modelos preexistentes e, mais uma vez, foi possível notar a dificuldade dos leitores em lidar com o dinamismo desses modelos. Os sujeitos acionaram papéis sócio-culturalmente construídos. Com os dois textos (1A e 1B), os adultos acionaram o papel de pai para responder à questão, enquanto as crianças não fizeram o mesmo.

Nos recontos, é possível perceber que, de um modo geral, destacaram-se as operações de *construção de tópico discursivo*, *construção de tópico da sentença*, *extrapolação*, *repetição literal*, *paráfrase* e *inferência*. *Construção de tópico discursivo* foi a estratégia que as crianças mais utilizaram. Isto é, foi possível notar, nos recontos, um esforço delas no sentido de apontar aquilo que julgaram ser o ponto principal ou essência do texto. Uma possibilidade para explicar o que aconteceu é dizer que isso é indício da dificuldade em estabelecer outras relações

entre elementos do texto: o tópico pode ter sido usado como *preenchedor discursivo*⁶.

Os resultados obtidos levam a acreditar que além das estratégias cognitivas que distinguem os leitores, há também estratégias metacognitivas, que dizem respeito à monitoração do processo de compreensão, distinguindo-os. Os sujeitos que tiveram dificuldade de leitura parecem dar por encerrada a tarefa assim que encontram uma resposta, seja ela qual for. Normalmente, não duvidam das respostas que dão, por isso não voltam ao texto, revendo e avaliando sua leitura. Parecem acreditar que ler é apenas decodificar e identificar o tópico.

Os dados obtidos neste trabalho possibilitaram a confirmação da hipótese de que os leitores iniciantes teriam desempenho inferior ao dos adultos, na compreensão de descrições definidas e associações. Permitiram evidenciar que houve diferenças nas estratégias que crianças e adultos usaram para a compreensão da cadeia referencial dos textos. Parece ser coerente afirmar que as crianças desperdiçaram recursos cognitivos com processos que não lograram êxito, quando tiveram um problema conceitual a resolver. O uso de estratégias inadequadas para integrar informações do texto às de seu conhecimento prévio diminuiu a compreensão global. No grupo de leitores adultos, por outro lado, houve um maior número de sujeitos que não teve dificuldade em construir a cadeia referencial do texto, eles realizaram mais inferências. Diante de uma restrição de ordem conceitual, foi a mobilização de informações provenientes de um conhecimento pragmático que teve um papel decisivo na construção da leitura.

Na construção de um referente para descrições definidas e para anáforas associativas, o leitor, às vezes, toma como foco elementos do texto, do discurso ou um elemento de um modelo mental ativado na leitura. Uma vez tomado como foco, esse elemento aciona outras informações que fazem parte de um modelo já existente. Uma anáfora cujo antecedente é focalizado tende a ser mais fácil do que outra cujo antecedente não foi focalizado.

Buscar apoio numa expressão âncora parece ser uma parte muito importante do processo de compreensão. Como pôde ser observado, principalmente no caso da anáfora associativa, os sujeitos não se limitaram a representar indivíduos, mas representaram papéis sócio-culturalmente construídos para esses indivíduos. Ao que parece, para manter o curso de suas representações, os leitores não consideraram somente informações semânticas (como: *bugio é animal, macho etc.*), mas consideraram informações que foram construídas por estarem inseridos num grupo de dada cultura. É preciso investigar mais de perto como esses papéis são construídos. Por que são acionados determinados papéis e não outros?

⁶ Um raciocínio utilizado pelas crianças pode ter sido: *Tenho que falar algo sobre o texto, mas só sei o tópico; é o que tenho a dizer.*

6. CONCLUSÕES

A teoria de modelos mentais do discurso permite responder algumas questões sobre os caminhos que o leitor utiliza para juntar as várias sentenças de um texto que possuem uma referência comum, a fim de construir coerência. Fornece base para que se entenda como descrições definidas e anáforas associativas são incorporadas a uma representação global do texto. Ajuda a entender que, na busca de uma representação coerente, o leitor integra informações da sentença que contém uma anáfora a outros tipos de informações que fazem parte de seu conhecimento, sendo, esse processo influenciado pelos modelos que possui da situação que está sendo descrita e por modelos de discurso. Isso significa que a construção dos referentes na leitura está estritamente relacionada à capacidade de o leitor mobilizar redes de conhecimentos previamente adquiridos.

A teoria dos modelos mentais parece que deixa claro que modelos existem e dá conta também de dizer como eles são, embora não tenha, ainda, instrumentos suficientes para dizer como as informações são *arquivadas* e como se tornam disponíveis na leitura. É preciso, então, proceder a investigações no sentido de buscar explicar como o conhecimento é representado, que materiais são lembrados, qual é o papel da memória, quando e como as inferências são feitas, como e quando uma informação é tomada como foco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APOTHÉLOZ, D. (1995). Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques. In: BERRENDONNER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*, 23, p. 143-173.
- APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*, 23, p. 227-271.
- GARNHAM, A. (1987). Understanding anaphora. In: AW.ELLIS (ed.). *Progress in the psychology of language*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum. V. 3
- JOHNSON-LAIRD P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, Massachusetts: Harvard, University Press.
- KOCH, I. G. V. (2000). *A construção discursiva da referência*. Campinas: IEL, Unicamp. mimeo.
- _____. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1998). *O texto e a construção dos sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto. (1ª ed. 1997).
- _____. (1998). A referenciação textual como estratégia cognitiva interacional. Unicamp/CNPQ mimeo.
- MARCUSCHI, L.A. & KOCH, I.G.V. (no prelo). Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. (org.) *Gramática do português falado*, v. VIII. Campinas: Ed. da Unicamp/Fapesp, 1998.

- MARCUSCHI, L.A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº. 69, jan./mar.
- _____. (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*". Berlim, p.23-25. Mimeo.
- MONDADA, L. & DUBOIS, D. (1995). Construction des objets du discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. In. BERRENDONNDER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) *Du syntagme nominal aux objets-de-discours. Tranel.* p. 273-302.
- POSSENTI, S. (1990). A leitura errada existe. *Estudos Lingüísticos, Anais de Seminários do GEL XIX.* Bauru: Unesp. 558-564.
- TREZZI, H. (10.07.91). *Zero Hora*, p. 16.
- van DIJK. T. (1997). *Cognitive context models and discourse.* 1995. Disponível em: <http://www.letuva.nl/~teun>. To be published. In: Maxim Stamenov, cognition and consciousness. Amsterdam: Benjamin.
- van DIJK. T. A. KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.
- ZERO HORA CADERNO VIDA – 7/07/92 - P.4.