

DELAINÉ CAFIERO

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

Campinas
Instituto dos Estudos da Linguagem da UNICAMP
Dezembro 2002

DELAINÉ CAFIERO

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

*Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística do Instituto dos Estudos da Linguagem – IEL - da
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP- como parte dos
requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.*

ORIENTADOR: EDSON FRANÇOZO

Campinas
Instituto dos Estudos da Linguagem da UNICAMP
Dezembro 2002

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

C117c	<p>Cafiero, Delaine</p> <p>A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas / Delaine Cafiero. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p> <p>Orientador: Edson Françaço</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Compreensão. 2. Continuidade. 3. Anáfora (Lingüística). 4. Leitura. I. Delaine, Cafiero. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas

Delaine Cafiero

Aprovada em ____/____/____

Professor Doutor Edson Françaço - orientador (UNICAMP)

Professora Doutora Ana Luiza Navas (UNICAMP)

Professora Doutora Ingedore G.Villaça Koch (UNICAMP)

Professora Doutora Maria da Graça Ferreira Costa Val (UFMG)

Professor Doutor Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Dedicatória

A Ester e Deslandes, meus modelos de vida.

A Lúcia Vasconcelos Lopes, meu modelo profissional.

Agradecimentos

Ao Edson, que aceitou o desafio de uma orientação à distância.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela licença que me foi concedida.

Ao UNI-BH, na pessoa do Prof. Ronald Braga, pela flexibilização do meu horário de trabalho.

Ao Rogério e a Rose, da secretaria da Pós-Graduação do IEL, que sempre foram solícitos em atender minhas urgências burocráticas.

Ao Geraldo, pelo carinho, pela compreensão, pelo tempo negado.

Às minhas irmãs, sobrinhos, cunhados, cunhadas pela amizade incondicional.

À Stella, por ter assumido a maioria das tarefas que eram minhas.

À Carla Coscarelli, que tanto me ouviu e leu.

À Maria Helena, companheira com quem dividi minhas angústias.

Aos colegas de trabalho que souberam entender minhas ausências.

À Isis, que pacientemente refez comigo as várias versões

Aos meus leitores Sírio Possenti, Rajagopalan, Marco Antônio Oliveira, Ingedore e Marcuschi, pela leitura dos textos de qualificação de área.

À Ana Luiza e Ingedore, pelas importantes sugestões na qualificação de tese.

Ao Milton, que me puxou a orelha na hora certa.

Às minhas colegas do Cláudio Brandão, pela colaboração e pela amizade.

Às colegas da Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, pela atenção que me deram.

À Solange Campos que tanto cooperou comigo.

À Anilce, pela revisão cuidadosa e pela presteza com que me atendeu.

Ao Mike, que me ensinou a fazer pesquisa.

Epígrafe

“O sentido de uma palavra não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor. A reminiscência desta clareza semântica orientará a extensão do grafo luminoso disparado pela palavra seguinte, e assim por diante, até que uma forma particular, uma imagem global, brilhe por um instante na noite dos sentidos. Ela transformará, talvez imperceptivelmente, o mapa do céu, e depois desaparecerá para abrir espaço para outras constelações.”

Pierre Lévy

Resumo

Neste trabalho, observa-se como crianças e adultos constroem a continuidade temática na leitura de textos expositivos de divulgação científica. Especificamente, destaca-se a interferência que a experiência em leitura e a organização de expressões nominais definidas pode gerar na compreensão.

Busca-se responder perguntas como: até que ponto descrições definidas e anáforas associativas podem interferir na leitura, tornando mais complexo o processamento das informações?

Parte-se da suposição de que a dificuldade de compreensão de textos expositivos por leitores iniciantes está associada ao fato de descrições definidas e anáforas associativas colocarem restrição ao processamento, por exigirem conhecimento conceitual, lingüístico ou pragmático que nem sempre o leitor consegue mobilizar no ato da leitura.

O *corpus* deste trabalho constitui-se de respostas a questões e de recontos escritos a partir de textos de divulgação científica. A observação dos padrões de respostas e o confronto entre as estratégias usadas por grupos de crianças e de adultos permitiram observar como esses sujeitos construíram os referentes para expressões nominais anafóricas.

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

Os resultados desta pesquisa evidenciam que há diferenças importantes nas estratégias que leitores experientes e pouco experientes utilizam na compreensão de expressões anafóricas. Verificou-se que experiência em leitura não está, necessariamente, relacionada ao tempo de escolaridade. 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.

Nesse trabalho de construção, leitores pouco experientes parecem consumir alta demanda de recursos cognitivos, utilizam estratégias cognitivas inadequadas e não monitoram sua própria compreensão. Conseqüentemente, produzem leituras que lhes dão uma *ilusão de coerência*.

Os leitores experientes, por sua vez, por mobilizarem adequadamente informações de seu conhecimento prévio, realizam inferências e conseguem atingir 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.

Abstract

In this study, we observe how children and adults build thematic continuity when reading expository 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?

The starting point of this research is the supposition that the difficulty of novice readers in understanding expository texts is associated to the fact that definite descriptions and associative anaphora place constraints on the reading process since they demand conceptual, linguistic or pragmatic knowledge that these novice readers can not always activate during the reading process.

As *corpus* of this work we present answers to questions and recall writings made by children and adults after the reading of scientific diffusion texts. The observation of the patterns of the answers and the comparison of the different strategies used by these children and adults made it possible to observe how those people build references for the anaphoric noun phrases.

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.

Sumário

CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO	29
1.1 Objeto de pesquisa	31
1.2 Justificativa	36
1.3 Organização do trabalho	40
CAPÍTULO 2 QUADRO DE REFERÊNCIA	43
2.1 Introdução	45
2.2 Produção e compreensão de textos como processos	46
2.2.1 O processo de produção de texto	48
2.2.2 O texto como interface entre escritor e leitor	50
2.2.3 A produção da coerência na leitura	51
2.2.3.1 A construção de modelos mentais	52
2.3 Referenciação como componente da construção da coerência	60
2.3.1 Continuidade e progressão referencial	62
2.3.1.1 Expressões anafóricas e continuidade referencial	64
2.3.1.2 Estratégias de referenciação com função anafórica	64
2.3.1.3 Expressões nominais definidas	66
2.3.1.4 Funções das estratégias de referenciação	69
2.3.1.5 Interpretação de anáfora	70
2.3.1.6 Interpretação de expressões nominais anafóricas	74
2.4 Algumas considerações	75
CAPÍTULO 3 MATERIAIS E MÉTODO	79
3.1 Introdução	81
3.2 Justificativa metodológica	81
3.2.1 Geral	81
3.2.2 Sujeitos	82
3.2.3 Tarefas	82
3.2.4 Materiais	83
3.3 Experimento 1	85
3.3.1 Materiais	85
3.3.1.1 Texto A	85
3.3.1.1.1 Cadeia referencial	86
3.3.1.1.2 Tarefas	87
3.3.1.1.3 Sujeitos	88
3.3.1.2 Texto B	88
3.3.1.2.1 Cadeia referencial	88
3.3.1.2.2 Tarefas	88
3.3.1.2.3 Sujeitos	89
3.3.2 Análises	89
3.3.2.1 Organização dos dados	89

3.3.2.2	Categorias de respostas.	90
3.3.2.3	Categorias nos recontos	92
3.3.2.4	Procedimentos.	99
3.4	Experimento 2.	101
3.4.1	Materiais.	101
3.4.1.1	Texto.	101
3.4.1.1.1	Cadeia referencial.	102
3.4.1.2	Tarefas.	102
3.4.1.3	Sujeitos	103
3.4.2	Análises.	104
3.5	Hipóteses.	104
3.6	Previsões.	106
3.6.1	Previsões sobre as diferenças entre crianças e adultos.	106
3.6.2	Previsões sobre as diferenças entre textos	107
3.6.3	Previsões sobre as diferenças entre os grupos diante de textos diferentes.	107
CAPÍTULO 4 RESULTADOS		109
4.1	Como os resultados foram organizados	111
4.2	Diferenças entre crianças e adultos.	111
4.2.1	Descrições definidas.	112
4.2.1.1	Respostas à questão <i>O que são bugios,?, feita para o texto 1A - com âncora</i> (os bugios, estes símios, destes macacos).	112
4.2.1.2	Respostas à questão <i>O que são bugios?, feita para o texto 1B - sem âncora</i> (os bugios, estes símios, destes guaribas).	114
4.2.1.3	Respostas à questão: <i>Escreva as duas palavras do texto que foram usadas</i> <i>para não se repetir albinismo, feita para o texto 2 - com rotulação e</i> <i>avaliação.</i>	115
4.2.2	Compreensão da anáfora associativa	117
4.2.2.1	Respostas à questão <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> , feita para o texto 1A - com âncora.	117
4.2.2.2	Respostas à questão <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> , feita para o texto 1B - sem âncora	118
4.2.2.3	Respostas à questão: <i>O texto trata de causas da brancura. De que brancura</i> <i>o texto está falando?</i> , feita para o texto 2 - com rotulação e avaliação	119
4.2.3	Recontos.	120
4.2.3.1	Outras observações nos recontos	122
4.3	Presença/ausência de expressão âncora: macacos x guaribas	122
4.3.1	Nas respostas.	123
4.3.2	Nos recontos.	124
4.3.2.1	Outras observações nos recontos	126
4.4	Comparação das respostas às questões com os recontos	127
4.5	Síntese dos resultados dos experimentos	129
CAPÍTULO 5 DISCUSSÃO.		131
5.1	Introdução.	133
5.2	Diferenças entre crianças e adultos.	136

5.2.1	O que as respostas às questões revelam sobre diferenças entre crianças e adultos	136
5.2.1.1	Os acertos.	137
5.2.1.2	Os erros.	137
5.2.1.3	Anáfora associativa	140
5.2.2	O que dizem os recontos.	141
5.2.2.1	Construção de tópico discursivo.	141
5.2.2.2	Construção de tópico da sentença.	142
5.2.2.3	Extrapolações.	143
5.2.2.4	Repetições, paráfrases e inferências.	144
5.2.3	Respostas x recontos.	144
5.2.4	Outras estratégias que distinguem os leitores.	145
5.2.5	Conclusões sobre as diferenças entre crianças e adultos	147
5.3	Presença/ausência de expressão âncora: Macacos x Guaribas.	148
5.3.1	O que as respostas às questões revelam sobre as diferenças entre textos.	148
5.3.2	O que os recontos revelam sobre as diferenças entre textos.	148
5.3.3	Conclusões sobre as diferenças entre textos.	149
5.4	Diferenças entre os grupos diante de textos diferentes.	149
5.5	A importância de uma expressão âncora.	150
5.5.1	Construção de papéis.	151
CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.		153
6.1	Introdução.	155
6.2	Modelos mentais do discurso e processos referenciais na leitura: perspectivas.	155
6.3	Implicações para o ensino da leitura.	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.		161
ANEXO		167
	Tarefa 1A.	169
	Tarefa 1B.	185

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Proporção de acertos e erros de crianças e adultos questão: <i>O que são bugios?</i> Texto com âncora (%)	113
TABELA 2	Proporção de crianças e adultos que responderam macacos, símios ou outros (gorilas, micos) (%)	113
TABELA 3	Proporção de respostas dadas incorretamente(%)	114
TABELA 4	Proporção de acertos e erros de crianças e adultos à questão <i>O que são bugios?</i> Texto sem âncora (%)	114
TABELA 5	Proporção de crianças e adultos que responderam macacos, símios, guaribas ou outros (gorilas e micos) (%)	115
TABELA 6	Proporção de respostas dadas incorretamente (%)	115
TABELA 7	Identificação das expressões de retomada (%)	116
TABELA 8	Proporção de crianças e adultos que deram respostas diferentes de macacos, símios, bugios à questão <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> (%)	117
TABELA 9	Proporção de crianças e adultos que erraram e acertaram a questão (%)	118
TABELA 10	Proporção de crianças e adultos que erraram e acertaram a questão (%)	118
TABELA 11	Proporção de crianças e adultos que deram respostas diferentes de macacos, símios, guaribas para a questão: <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> (%)	119
TABELA 12	Proporção de crianças e adultos em relação ao nível de leitura global/local) realizada (%)	119
TABELA 13	Adultos x crianças no texto com âncora: operações adequadas (%)	121
TABELA 14	Adultos x crianças no texto sem âncora: operações adequadas (%)	121
TABELA 15	Adultos x crianças no texto com âncora: operações problemáticas (%)	122
TABELA 16	Adultos x crianças no texto sem âncora: operações problemáticas	122
TABELA 17	Proporção de acertos e erros de crianças à questão: <i>O que são bugios?</i> , texto com âncora x texto sem âncora (%)	123
TABELA 18	Proporção de acertos e erros de adultos à questão <i>O que são bugios?</i> texto com âncora x texto sem âncora (%)	123
TABELA 19	Proporção de crianças que erraram/acertaram a questão <i>O texto fala de macho, de que macho está falando?</i> (%)	123
TABELA 20	Proporção de adultos que erraram/acertaram a questão <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> (%)	124
TABELA 21	Comportamento das crianças em função da modificação do texto: operações adequadas (%)	124
TABELA 22	Comportamento dos adultos em função da modificação do texto: operações adequadas (%) (%)	125
TABELA 23	Comportamento das crianças em função da modificação do texto: operações problemáticas (%) (%)	125
TABELA 24	Comportamento dos adultos em função da modificação do texto: operações problemáticas (%)	125

TABELA 25	Diferenças entre o que as crianças fizeram na resposta a questão <i>O que são bugios?</i> e nos recontos (%).	127
TABELA 26	Diferenças entre o que os adultos fizeram na resposta a questão <i>O que são bugios?</i> e nos recontos (%).	128
TABELA 27	Comparação entre as respostas que as crianças e os adultos deram à questão <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> e o que fizeram nos recontos do Texto 1A (%).	128
TABELA 28	Comparação entre as respostas que as crianças e os adultos deram à questão <i>O texto fala de macho. De que macho está falando?</i> e o que fizeram nos recontos do texto 1B (%).	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	Cadeia referencial do texto <i>os Bugios</i>	85
QUADRO II	Exemplo de repetição nos recontos.	94
QUADRO III	Exemplo de paráfrase nos recontos.	95
QUADRO IV	Exemplo de inferência.	96
QUADRO V	Exemplo de extrapolação.	97
QUADRO VI	Exemplo de comentário.	98
QUADRO VII	Exemplo de contato com o leitor.	98
QUADRO VIII	Exemplo de avaliação	99
QUADRO IX	Texto base dividido em unidades de informação.	99
QUADRO X	Modelo de quadro feito para análise de dados.	100
QUADRO XI	Cadeia referencial do texto <i>As causas da brancura</i>	101

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Tarefa 1A Reconto.....	169
	Tarefa 1B Reconto.....	185

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Produção e compreensão de textos: duas faces do processo de comunicação escrita.	47
---	----

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO

1.1 OBJETO DE PESQUISA

No processo de comunicação escrita, há um escritor que quer comunicar algo, que quer agir por meio de suas palavras e produzir determinados efeitos como informar, persuadir, ou emocionar alguém. Esse escritor materializa suas intenções, suas crenças, suas experiências transformando-as em texto, que coloca à disposição do leitor. Procurando assegurar a comunicação, o escritor organiza o texto no papel de modo a sinalizar sentidos que possam ser (re) construídos por seu leitor. Seleciona as palavras, constrói estruturas frasais, articula essas estruturas por meio de marcadores lingüísticos que indicam a relação que está sendo construída, utiliza elementos gráficos como aspas, itálicos, negritos, marca explicitamente algumas informações, outras vezes apenas as sugere; em resumo, organiza a superfície textual visando a atingir os objetivos comunicativos que tem em mente.

O texto, então, entendido como uma unidade lingüística concreta, é um conjunto organizado de informações conceituais e procedimentais (instruções de como ligar essas informações), que media a comunicação. É um produto de um ato discursivo, isto é, está sempre marcado pelas condições em que foi produzido e pelas condições de sua recepção. Assim, o texto não funciona autonomamente, posto que depende da ação de quem o produz, e também de quem o recebe, ou seja, não traz em si todos os detalhes de sua interpretação. Em outras palavras, o texto funciona como o fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta.

Nesse processo, a leitura não é uma atividade em que o leitor estará retirando ou descobrindo significados que estariam pré-estabelecidos no texto. O leitor realiza um intenso trabalho de construção de um modelo, ou de uma representação, mental do texto a partir dos elementos que o escritor ofereceu. É uma atividade em que o leitor procura seguir as pistas que o escritor marcou no texto, em busca de significados comuns. O leitor compreenderá somente até onde conseguir articular as informações explícitas do texto e as implícitas de sua experiência e isso envolve uma série de complexas operações mentais como, por exemplo, fazer inferências, generalizar, sintetizar.

No trabalho de compreender, o leitor se envolve numa tarefa que é complexa porque mobiliza simultaneamente vários tipos de conhecimentos. Há alguns conhecimentos que são pessoais, porque são específicos, dependem do modo muito particular de cada indivíduo interagir com os objetos, como, por exemplo, saber como é uma determinada fazenda que tenha sido visitada anos atrás. Outros são conhecimentos interpessoais, porque dependem das relações com o outro, do grupo social e da cultura em que o sujeito convive, como, por exemplo, saber como funciona um restaurante.

Para compreender, o leitor precisa decodificar palavras, montar e ligar sentenças, relacionar elementos uns com os outros, construir unidades de significado cada vez maiores, isto é, é preciso ter um *conhecimento lingüístico*. É preciso também ter conhecimentos sobre o funcionamento do *gênero textual*, conhecimento sobre o objeto específico do texto, ou sobre *o assunto* dele, conhecimento sobre *quem* escreveu, em que *situações*. Diante da necessidade de lidar, simultaneamente, com esses e outros tipos de conhecimento, o leitor precisa ter (ou ser ensinado) estratégias, ou modos de proceder adequadamente, para processar com eficiência e precisão os textos que lê.

Disso pode-se concluir que há uma série de fatores que intervêm no processo de compreensão e que levam o leitor a construir (ou não) um todo coerente, que faça sentido; criar, enfim, uma representação global do texto. Alguns desses fatores relacionam-se ao leitor, a seus conhecimentos prévios, a sua experiência com leitura, às crenças que possui, à situação em que se encontra. Outros fatores dizem respeito ao próprio texto, a como ele foi organizado pelo escritor a fim de marcar suas intenções: à seleção lexical e estruturação sintática; ao modo como a argumentação é construída; a sua organização referencial, isto é, a como o texto faz referência aos objetos que estão no mundo. Os objetos referidos são retomados para indicar que o texto continua tratando de um mesmo assunto (continuidade) e ao mesmo tempo progride (progressão).

Para construir uma representação global na leitura de um texto, o leitor precisa integrar múltiplas informações e o texto fornece marcas para que essa integração seja feita. Isto é, o texto possui marcas (ou elos coesivos) que orientam o leitor em como juntar as partes para criar um todo. A *cadeia referencial anafórica* é um desses tipos de marcas, é um índice da

continuidade do texto, que serve de instrução de que elementos devem ser conectados. Seguindo instruções dessa cadeia o leitor pode estabelecer relações, associando termos e expressões novos a antecedentes anteriormente dados.

O problema é que esse é um processo de construção, não se trata meramente de uma relação termo a termo. O texto serve de *input* para o processamento, mas nem todas as relações estão explicitamente marcadas nele e por isso mesmo não podem ser garantidas na leitura. O leitor necessita acionar informações não necessariamente lingüísticas para estabelecer relações entre as idéias e por isso não pára na superfície do texto, busca também outros tipos de informações que fazem parte de vários sistemas de conhecimentos e de suas próprias crenças e ideologias para continuar o processo. Quando não consegue relacionar esses sistemas, a compreensão fica comprometida.

Para os limites desta pesquisa, serão observadas especificamente estratégias textuais que evitam a repetição de um mesmo item lexical, mas que ao mesmo tempo sinalizam uma retomada conceitual: as retomadas por meio de itens lexicais ou de expressões nominais definidas com função anafórica. Busca-se responder algumas perguntas como: até que ponto, essas retomadas podem interferir na leitura, tornando o processamento das informações mais complexo? Há casos em que a retomada é feita por meio de palavras que podem não oferecer dificuldades quanto ao significado por serem de uso mais freqüente no vocabulário. Um exemplo que ilustra essa questão seria:

(1) “O maior eclipse solar das últimas décadas poderá ser apreciado no Brasil ao entardecer de hoje. O fenômeno, que não voltará a se repetir neste século, será totalmente visível numa estreita faixa de terra com 622 quilômetros de largura e 14.300 quilômetros de comprimento, com especial intensidade no Havai, México e Brasil.” (TREZZI, H. Zero Hora, 10.07.91, p.16)

A retomada de *eclipse* por *fenômeno* pode não colocar dificuldade à leitura dado que os dois termos não são palavras incomuns. Todavia, a compreensão de *o fenômeno* poderia ser impedida para um leitor que não conseguisse perceber que essa expressão recategoriza *eclipse*.

Outro caso é o exemplificado em (2) no qual a informação que serve de base para a interpretação, ou de *âncora*, para a leitura de uma expressão nominal definida é apresentada

tardamente. Ao ler o texto, o leitor se defrontará logo na sentença inicial com a expressão *os bugios*, que é 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.

(2) 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)

Para resolver o significado pela leitura do próprio texto, o leitor tem que 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 este 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 lidar, 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 pressupor, 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 o 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 *errada*¹ ou até mesmo leitura nenhuma.

Em (3) tem-se outro exemplo de dificuldade possível colocada pela retomada por meio de formas nominais. A expressão *esta hipótese* retoma uma informação do parágrafo anterior resumindo-a, mas o leitor precisa primeiro saber o que é uma hipótese, além de ter que fazer uma inferência de que toda a frase anterior é a hipótese a que o texto se refere.

(3) Origem do campo magnético da Terra

A Terra se comporta como um grande ímã. Então, no espaço em torno dela, existe um campo magnético que é o responsável pela orientação das agulhas magnéticas das bússolas. A origem deste campo magnético foi inicialmente atribuída à presença de magnetita no núcleo da Terra.

Em princípio, esta hipótese poderia estar correta, considerando que o núcleo do nosso planeta é formado por ferro e níquel. Por outro lado, um ímã perde suas propriedades magnéticas acima de uma dada temperatura, temperatura de Curie. Considerando a elevada temperatura do núcleo da Terra, é improvável que o ferro e o níquel sejam os responsáveis pelo campo magnético terrestre.

No exemplo (4), a expressão nominal exige que o leitor busque em seus conhecimentos uma relação com outro texto e que realize uma operação complexa a fim de construir um significado:

(4) Questão da objetividade

As Ciências Humanas invadem hoje todo o nosso espaço mental. Até parece que nossa cultura assinou um contrato com tais disciplinas, estipulando que lhes compete resolver tecnicamente boa parte dos conflitos gerados pela aceleração das atuais mudanças sociais. É em nome do conhecimento objetivo que elas se julgam no direito de explicar os fenômenos humanos e de propor soluções de ordem ética, política, ideológica ou simplesmente humanitária, sem se darem conta de que, fazendo isso, podem facilmente converter-se em "comodidades teóricas" para seus autores e em "comodidades práticas" para sua clientela. Também é em nome do rigor científico que tentam construir todo o seu campo teórico do fenômeno humano, mas através da idéia que gostariam de ter dele, visto terem renunciado aos seus apelos e às suas significações. O equívoco olhar de Narciso, fascinado por sua própria beleza, estaria substituído por um olhar frio, objetivo, escrupuloso, calculista e calculador: e as disciplinas humanas seriam científicas! (Introdução às Ciências Humanas. Hilton Japiassu. São Paulo, Letras e Letras, 1994, p.89-90).

Ao usar a expressão *o equívoco olhar de Narciso* o autor está pressupondo que o leitor tenha um conhecimento de um outro texto. Só dispondo do conhecimento do mito de Narciso o leitor entenderá a analogia que está sendo estabelecida com o papel das Ciências

¹ Possenti (1990) e Marcuschi (1996)

Humanas nos dias de hoje. Do contrário, a compreensão tende a não ser bem sucedida. Como leitores conseguem entender o texto como um todo, mesmo tendo dificuldades no processamento de algumas expressões nominais?

Neste trabalho, a fim de entender melhor como acontece a compreensão, observo especificamente a interferência que dois tipos de fatores podem gerar no processo: experiência em leitura (fator leitor) e organização das expressões nominais definidas (fator texto). Parto da pressuposição de que a dificuldade de compreensão de textos expositivos por leitores iniciantes está associada ao fato de algumas retomadas lexicais colocarem restrição ao processamento porque exigem conhecimento conceitual, lingüístico (de como funcionam as relações coesivas, por exemplo) ou pragmático que nem sempre o leitor consegue mobilizar no ato da leitura. A partir do confronto entre as estratégias usadas por dois grupos de leitores: crianças e adultos, investigo até que ponto a organização coesiva referencial do texto fomenta ou entrava a compreensão.

1.2 JUSTIFICATIVA

É possível dizer que este trabalho iniciou-se quando terminei meu trabalho de mestrado². Naquela época, embora não tenha sido este o objeto de estudo, pude observar que os sujeitos da pesquisa tinham dificuldades em construir uma representação global dos textos usados dependendo, principalmente, de sua organização coesiva. Essa se impunha como obstáculo à compreensão dos sujeitos que tinham dificuldade em construir continuidade na leitura do texto escrito a partir de elementos de sua cadeia referencial. Isso parecia influenciar fortemente a representação que criavam da tarefa que tinham de executar. O que pareceu claro é que alguns sujeitos deixavam de realizar as tarefas propostas para eles não porque não soubessem realizá-las, mas porque não compreendiam o que estava sendo exigido deles. Uma das conclusões daquela pesquisa foi que seria necessário também

² *Influência do modelo de leitor no planejamento do texto escrito por crianças de 4ª série: seleção de informações*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da UFMG, 1995. Este trabalho visava a compreender o papel que tem o modelo de leitor, criado pelo escritor, no processo de produção de textos, em particular, na produção textual de alunos de 4ª série do 1º grau. Procurei verificar até que ponto os alunos tinham consciência de que um texto é escrito para um leitor e até que ponto modificam, ou pelo menos tentam modificar, seus textos em função desse leitor.

considerar até que ponto os sujeitos eram capazes de entender o texto a partir de sua organização coesiva referencial. Os resultados sugeriram ser preciso investigar melhor o papel dos elos coesivos no texto e como o leitor constrói coerência a partir das marcas de relações de continuidade que os textos sugerem.

Desde aquela época, então, passei a observar mais de perto como a organização do texto orienta a construção da textualidade pelo leitor e fui direcionando o olhar para questões interessantes que se levantavam em relação à construção da coerência dos textos. No trabalho com crianças das primeiras séries do ensino fundamental, pude observar que os principais textos utilizados como objeto de ensino de leitura em sala de aula eram os textos narrativos.

Outros tipos de texto, como por exemplo, o expositivo³, utilizado em praticamente todas as áreas de domínio de conhecimento, normalmente serviam de suporte de conteúdo em Ciências, História, Geografia, mas não se ensinavam estratégias⁴ para que os alunos os pudessem ler melhor. Outro ponto observado foi que, dos alunos maiores, os de séries mais avançadas do ensino fundamental e médio e principalmente dos calouros de 3º grau, era exigida uma competência na leitura de diversos tipos de textos e principalmente de textos expositivos e argumentativos sem que houvesse, anteriormente, preocupação em ensiná-los a ler esses textos. No âmbito escolar, havia pouca ou nenhuma ação no sentido de desenvolver estratégias a serem realizadas antes, durante e depois da leitura, com vistas a promover a compreensão. Tampouco havia orientação diferenciada na leitura dos vários

³ Artigos de enciclopédia, ensaios, monografias, alguns artigos de jornais e revistas, definições, análises e explicações são exemplos de um tipo de texto escrito que apresenta novas informações e que comumente se tem chamado de expositivo. Esse é o tipo mais usado quando o objetivo do texto é apresentar progressos científicos, eventos históricos, avanços tecnológicos entre outros. Por ser sua principal finalidade a de trazer informações novas, textos expositivos têm também uma grande presença na educação: são expositivos, por exemplo, muitos dos textos didáticos usados na escola e outros tantos com os quais o leitor se defronta, também em situação extra-escolar, em revistas de divulgação científica, em algumas seções de jornais, páginas científicas da Internet etc.

⁴ Estratégia está sendo entendida aqui no sentido de van Dijk & Kintsch (1983:65) como "uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação". Dizer que o compreendedor utiliza estratégias é reconhecer que ao lidar com as informações está realizando uma série de atividades *on-line*, isto é, está processando simultaneamente várias fatias de informação (as que estão sendo geradas e as que já possui). Nessa atividade, cria hipóteses operacionais, aplica-as e testa-as para construir o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro.

tipos de textos que circulam na sociedade. Os textos pareciam ser lidos sempre da mesma forma, o que normalmente gerava problemas na compreensão.

Textos como os expositivos eram os menos ensinados, mas eram muito exigidos. Os alunos com menos contato com esse tipo de texto pareciam ter mais dificuldades em construir, seguindo os marcadores de coesão textual, coerência para eles. Evidenciava-se que a compreensão deles era prejudicada por não saberem integrar informações processadas a partir da organização textual àquelas informações que anteriormente já possuíam. Todavia, de uma forma ou de outra, os alunos com maior escolaridade pareciam desenvolver uma certa habilidade na leitura, talvez por estarem mais tempo em contato com o tipo de texto, o que os tornava em tese *mais experientes*.

Como conseqüência das observações da pesquisa realizada e de minha prática pedagógica, passei a me colocar algumas questões sobre como se realiza a compreensão: Como os sujeitos conseguem integrar conhecimentos de diversos sistemas (gramatical, semântico, pragmático) para construir o conteúdo global do texto? Até que ponto a organização da cadeia referencial do texto orienta a compreensão do leitor, levando-o a construir a continuidade do texto para percebê-lo como um todo? Que estratégias empreende nessa tarefa? Se compreensão depende de estratégias, e se essas estratégias são individuais porque dependem da relação de cada leitor com o texto e com informações que fazem parte da bagagem de experiências mobilizadas durante o processamento na leitura, como agem crianças e adultos diante de um mesmo texto? Até que ponto a construção de relações anafóricas em um texto expositivo escrito pode impor dificuldades no processamento da leitura.

Uma pesquisa desta natureza pode contribuir para que haja mais informações sobre o processo de compreensão e para que se conheça um pouco mais sobre o papel do texto como mediador no processo de interação escritor-leitor. Pode, ainda, ajudar a conhecer as estratégias de leitura empregadas por leitores experientes e evidenciar as dificuldades encontradas por novatos na compreensão.

Questões sobre a continuidade textual são de interesse tanto de lingüística quanto de psicologia (psicolingüística, psicologia cognitiva, ciências cognitivas) que têm estudado o fenômeno da coerência. Todavia, cada um desses campos científicos tem objetos e metodologias diferentes além de, freqüentemente, no interior deles, haver correntes teóricas divergentes. O olhar dos lingüistas recairá sobre a estrutura do texto/discurso e os princípios que governam sua construção, a preocupação deles se volta para descrição dos mecanismos abstratos que subjazem a esse processo. Os psicólogos, por sua vez, querem entender como os sujeitos produzem e compreendem textos/discursos, que tipo de operações realizam, que processos cognitivos utilizam na construção da continuidade. É possível perceber, no entanto, que atualmente, desenvolve-se cada vez mais uma tendência de aproximação e interação entre esses campos, de modo que os dados produzidos num deles possam servir de base empírica para observação do outro e vice-versa.

Neste trabalho, para explicar o fenômeno da compreensão das expressões nominais com função anafórica, foi necessário buscar uma aproximação entre esses campos. O que me interessa mais de perto são os processos cognitivos ou operações que o sujeito utiliza na compreensão de textos e, para tentar compreendê-los, foi necessário utilizar tanto um suporte teórico fornecido por teorias lingüísticas quanto o que se apóia em teorias de orientação psicológica.

É bom firmar que esta leitura que se apresenta é apenas *um* recorte possível entre tantas outras que podem ser também plausíveis a partir de um mesmo objeto. Todo recorte envolve escolhas, que, obviamente, dependerão do olhar privilegiado do observador e do ponto onde ele se coloca. Assim, marcado por suas convicções e crenças que decorrem de seu engajamento sócio-cultural, o sujeito leitor, dispondo de um leque de teorias cada qual com um conjunto de definições e postulados – às vezes compatíveis, às vezes contraditórios - e de pressupostos que assume, enxerga o objeto que pode mesmo parecer ser outro quando visto em condições diferentes. No entanto, as leituras, apesar de nunca serem as mesmas, podem ser convergentes, isto é, podem chegar a um ponto onde se entrecruzam. E aí parece que se situam os fatos mais interessantes. É do ponto onde percebo o entrecruzamento de algumas teorias que apresento as noções aqui defendidas.

Não estará sendo proposto nenhum conceito que seja essencialmente novo; a novidade resulta das opções e *costuras* que são feitas. Procuo mostrar uma opção por teorias que, conjugadas, formam um arcabouço capaz de sustentar de modo coerente as etapas que se seguem. Afinal, as teorias, mesmo sendo diferentes, não são colocadas de forma que haja competição entre elas "é possível se integrarem múltiplos paradigmas de modo que se solidarizem, numa perspectiva transdisciplinar" (Beaugrande, 1997).

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho consta desta introdução, que visa a apresentar o problema que motivou a pesquisa e o objeto de investigação.

O segundo capítulo apresenta um quadro de referência com delimitações e recortes conceituais sobre o processo da comunicação por meio da escrita, destacam-se as atividades que escritor e leitor realizam nesse processo. Essas delimitações são importantes porque se impõem como pressupostos teóricos que serão utilizados nos capítulos seguintes. Ainda no mesmo capítulo, apresenta-se uma discussão sobre as implicações de um conceito de referenciação que considera os referentes como objetos do discurso, descreve-se o quadro teórico usado para analisar a continuidade (especificamente o papel da expressão nominal) nos textos expositivos (cf. Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 1998; Koch, 2000 e 2002; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Mondada e Dubois, 1995). São redefinidos os conceitos de referência, referentes e referenciação. Seguindo-se critérios de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), as principais estratégias de referenciação (pronominalização, expressões nominais definidas e expressões nominais indefinidas), são apresentadas, destacando-se especificamente as expressões nominais definidas.

O terceiro capítulo apresenta os materiais e métodos dos experimentos realizados com crianças e adultos a fim de se observar como compreendem expressões nominais utilizadas como elementos de retomada de um referente num texto expositivo.

O quarto capítulo apresenta os resultados dos experimentos realizados. O quinto traz as análises e discussões suscitadas pelo trabalho. O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

QUADRO DE REFERÊNCIA

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos do quadro de referência que orienta este trabalho. Primeiramente, esboço um modelo – com alguns recortes conceituais – do processo da comunicação por meio da escrita, a fim de que as escolhas que aqui serviram de pressupostos teóricos possam ser melhor entendidas. Em segundo lugar, apresento uma discussão sobre referenciação – o enfoque da presente pesquisa – estratégia realizada tanto por aquele que escreve um texto, quanto pelo leitor quando o (re)constrói durante o ato de leitura. Ênfase no processo do ponto de vista do leitor, ressaltando os fatores que interferem na resolução de expressões anafóricas, especialmente as expressões nominais definidas.

2.2 PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS COMO PROCESSOS

No processo de comunicação escrita, há três elementos importantes: *o escritor*, que usa a linguagem⁵ 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 que coloca em jogo no texto, intencionalmente, os diversos recursos de que a língua⁶ dispõe; *o texto*, interface entre escritor-leitor, o ponto de contato entre eles; e *o leitor*, 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).

Entendendo as atividades de produção e compreensão como processo cognitivo-discursivo que se concretiza em situações comunicativas, é possível considerar que os mesmos

⁵ Linguagem está sendo entendida neste trabalho como uma atividade que é ao mesmo tempo social, porque nasce e se estrutura na interação, e cognitiva, pois vários processos cognitivos tomam parte em seu uso.

⁶ 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.

mecanismos são usados por escritor e leitor, a direção deles é que ocorre no sentido inverso. Enquanto na produção o escritor parte de representações mentais, para o texto escrito; na leitura, o leitor parte do texto escrito para construir e/ou reorganizar representações, ou modelos, na mente. No entanto, é possível contrastar o processo de solução de problemas na escrita com o processo de solução de problemas de leitura porque eles diferem no nível de interação das habilidades que exigem, bem como na motivação e contexto específico de cada processo (Read, 1981:105).

O escritor, ao produzir um texto, persegue determinados objetivos ou metas específicas. Sua tarefa é de transformar suas idéias em texto. Para isso utiliza os vários tipos de conhecimentos⁷ que possui, bem como suas crenças e ideologias. Na leitura, a meta principal do leitor é buscar respostas para suas perguntas a partir das instruções (marcas ou pistas) organizadas na página. E, para a realização dessa tarefa, o leitor, assim como o escritor, também põe em ação diversos sistemas (de conhecimentos, de crenças, de culturas).

Tanto escritor quanto leitor desenvolvem estratégias muito específicas para lidar com esses sistemas. Essas podem ser chamadas de estratégias de textualização e constituem-se em um conjunto de operações que permitem que aquilo que, na cabeça do escritor, é apenas um projeto textual, ou um conjunto de idéias, seja transformado em texto escrito e que esse texto transforme-se em representação ou modelo mental pelo leitor. Estratégias de textualização são realizadas tanto por quem escreve quanto por quem lê, cada um em seu momento, a fim de construir a textualidade⁸ do texto.

O esquema registrado na Figura 1 sugere como os processos de produção e compreensão podem ser concebidos numa perspectiva que considera seus atores como sujeitos ativos, social e culturalmente constituídos. No diagrama, as setas que interligam escritor-texto-leitor significam as estratégias utilizadas para transformar representações em texto (pelo

⁷ Conhecimento lingüístico (léxico, regras gramaticais, organização sintática, organização coesiva etc.); conhecimento do assunto; da situação comunicativa; do gênero; dos princípios que regem a comunicação etc.

⁸ Textualidade nesse momento pode ser entendida como aquilo que faz com que um texto seja um texto, ou o que diferencia um texto de um conjunto aleatório de frases. Uma discussão sobre o conceito de textualidade pode ser buscada em Costa Val (1999), Beaugrande (1997).

escritor) e texto em representações (pelo leitor). Cada vez que esses dois atores agem sobre o texto, tanto o texto quanto eles mesmos se modificam, não permanecem mais os mesmos.

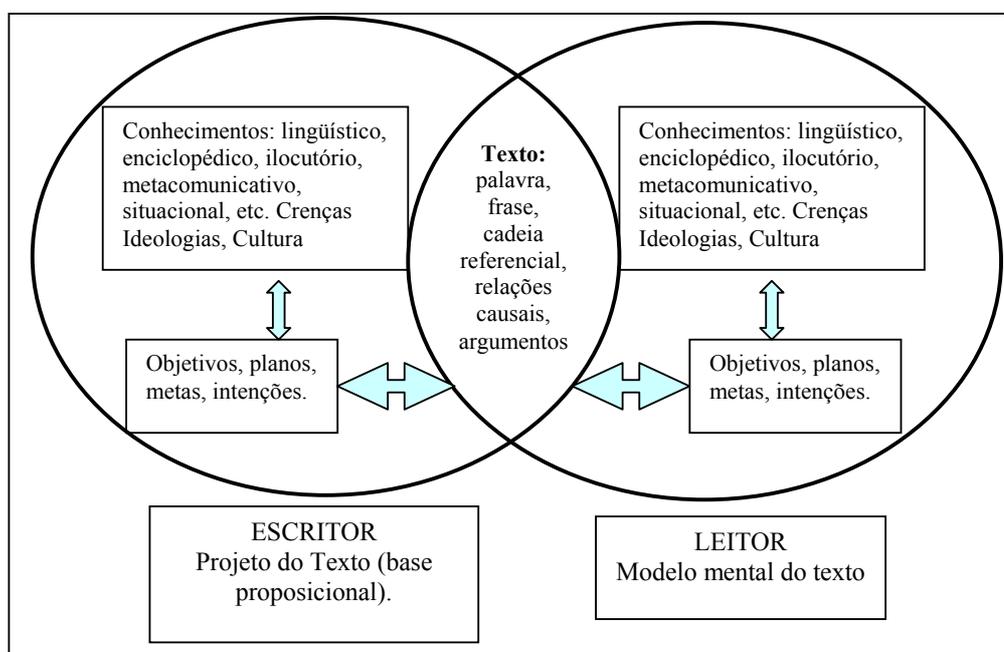


Figura 1: Produção e compreensão de textos: duas faces do processo de comunicação escrita

A figura 1 mostra que o texto, um todo constituído por palavras, frases, argumentos, relações referenciais, relações causais, entre outros é o material concreto que possibilita interação entre escritor-leitor. Ele materializa os conhecimentos, objetivos, planos, intenções, que na cabeça do escritor são apenas um projeto textual, e se transforma, para o leitor, em modelo mental. A semelhança entre o projeto textual do escritor e o modelo mental construído pelo leitor vai depender da habilidade desses dois atores de lidar com as estratégias de construção (ou reconstrução, em se tratando da leitura) do texto. O escritor deve ter habilidade de organizar a superfície textual com marcas ou instruções suficientes e relevantes, o leitor deve ter habilidades necessárias para reconstruir o caminho marcado, percebendo-o nas instruções deixadas. As três subseções, a seguir, dão detalhes que ajudam a entender a dimensão da responsabilidade do escritor, do texto e do leitor no processo de comunicação. Destaco características do processo de produção de textos, do texto como elo de ligação entre escritor-leitor e do processo de produção de coerência realizado pelo leitor.

2.2.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Se o desempenho do leitor está relacionado às configurações do texto, é relevante conhecer o que o escritor proficiente faz quando escreve, principalmente no que se refere ao monitoramento que este precisa realizar em função daquele.

Estudos sobre a produção de textos escritos⁹ têm revelado que, para escrever, as pessoas geram idéias, selecionam as melhores, organizam-nas a fim de atingirem uma meta estabelecida e traduzem essas idéias, usando as estruturas sintáticas e palavras do código lingüístico que dominam, revisam constantemente o que escrevem em função de seus objetivos e metas. O ato de escrever caracteriza-se, basicamente, por três etapas:

a) planejamento, que antecede o ato de escrever e envolve processos mentais influenciados pelas experiências do escritor, suas relações no grupo social, suas crenças, os tipos de conhecimento que possui (do tópico, do gênero e do tipo de texto, das formas de circulação social do texto etc.);

b) a escrita do texto propriamente dito, que é a transformação das idéias e metas em formas lingüísticas (inclui transformação de proposições em frases e das estruturas frasais em seqüências de palavras);

c) a revisão, etapa em que o escritor lê e avalia o que escreveu e tenta melhorar seu texto em função de seus objetivos e leitores.

O processo de produção de textos é uma atividade recursiva, isto é, o escritor vai e volta constantemente numa e noutra etapa, avança, recua, revisa, tomando decisões em função da percepção e interpretação que tem de uma situação particular de comunicação. Todo o processo é controlado por uma espécie de monitor (componente que age em um nível metacognitivo e que coordena todos os processos e subprocessos do escritor). Isso significa

⁹ Para mais detalhes sobre o processo de produção de textos escritos, ver Flower e Hayes (1980); Hayes e Flower, 1986; Meurer (1997); Kato (1987), Bruer (1994).

que o escritor proficiente pode controlar, ou monitorar, seu próprio processamento em função dos objetivos e metas pretendidos e do leitor que quer atingir.

Como o contexto de produção e contexto de uso do texto pelo leitor não são os mesmos, quem escreve precisa se empenhar muito na comunicação, deixando bem marcadas suas intenções para que o leitor possa recuperá-las a fim de que o efeito pretendido possa ser alcançado.

Atentar para o papel do leitor na construção do texto, significa pressupor o que ele já sabe sobre o assunto e o que ele precisa saber. Significa também conhecer o vocabulário e as construções sintáticas que podem ser identificados pelo leitor, as metáforas que poderão ser interpretadas por ele, a sua capacidade de relacionar a organização das expressões referenciais marcadas na superfície textual às suas experiências com o mundo.

O papel do escritor é, então, de fundamental importância para a compreensão, pois ele deve fornecer instruções suficientes para que o leitor construa coerência para o texto na leitura. Essas instruções poderão ser marcadas explicitamente, ou então, as informações aparecerão implícitas para que o leitor as recupere. O texto pode ser considerado explícito não quando ele funciona autonomamente (Olson, 1977), por apresentar todas as informações de que o leitor necessita, mas quando estabelece um cuidadoso balanço entre o que o leitor não sabe e precisa ser dito e o que ele já sabe ou pode ser presumido (Nystrand e Wielmelt, 1991:35).

Escritores e leitores são ambos restritos não somente a valores e crenças social e culturalmente partilhados, mas também à reciprocidade que os une num trabalho comum de construção do sentido do texto. Devido à reciprocidade que governa suas interações, escritor e leitor mantêm um efetivo balanço entre suas intenções, necessidades e expectativas na explicitação da coerência do texto. (Nystrand e Wielmelt, 1991:35). A coerência do texto escrito será, então, o resultado de uma negociação escritor-leitor, dentro de um contexto de uso sociocultural.

2.2.2 O TEXTO COMO INTERFACE ENTRE ESCRITOR E LEITOR

O texto é o ponto de contato entre escritor e leitor, o que permite tornar comuns idéias e intenções, objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido. No texto, articulam-se os vários recursos de que a língua dispõe, isto é, nele, elementos de significação e de interação pragmática são materializados por meio de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais (Kleiman, 1992:45).

Isso significa que os vários enunciados que compõem um texto não são dispostos aleatoriamente, mas são interligados entre si por meio de elementos lingüísticos que cumprem o papel de sinalizar relações entre partes. Os elementos utilizados com essa função de relacionar partes são chamados de recursos coesivos. Esses recursos podem apresentar, simultaneamente, características discursivas e formais. *Discursivas* porque têm a ver com o funcionamento do texto em situações concretas de comunicação, indicam quem o escreveu, onde a escrita se deu, em que tempo; comunicam intenções, objetivos e avaliação do escritor sobre o que ele diz; causam efeitos de sentido, marcam o público ao qual se destina etc. *Formais* porque têm a ver com os modos que possibilitam ao leitor criar coerência, indicando a *continuidade* e a *progressão* do texto.

São recursos coesivos a correlação entre tempos, modos e aspectos verbais; os conectivos e as expressões articuladoras; expressões sinônimas, homônimas, metonímicas etc. (processo de coesão lexical); indicadores formais da segmentação do texto (paragrafação e pontuação); os modos de indicar que a informação apresentada é nova ou já foi dada ao interlocutor e está sendo retomada (uso de pronomes e advérbios, artigos indefinidos e definidos, elipse); os modos de indicar introdução, manutenção, mudança ou retomada de um tópico ou assunto; a construção da sintaxe e a seleção do vocabulário, entre outros.

Esses recursos servem para nortear o leitor na observação de quais elementos devem ser conectados, são instruções a serem seguidas (mas que podem não ser). O produtor do texto conta com a capacidade de conectar que possui seu interlocutor, isto é, supõe que o leitor vai ser capaz de seguir as instruções dadas na superfície do texto para produzir coerência.

Dessa forma, é possível defender que coerência não é uma característica dos textos em si mesmos, mas é resultado de um trabalho, de uma atividade de processamento de um indivíduo sobre o texto. Por isso, coerência será sempre uma questão de grau¹⁰: um texto será considerado como mais ou menos coerente, pelo leitor, dependendo das restrições que lhe são impostas no ato da leitura.

2.2.3 A PRODUÇÃO DA COERÊNCIA NA LEITURA

Quando busca produzir coerência para um texto, o leitor proficiente não pára na superfície desse texto. Primeiramente, aceita que houve uma intenção comunicativa e se esforça na construção dos sentidos pretendidos. Em seguida, procura construir relações que não estão explícitas na superfície textual, mobilizando, para tanto, diversos tipos de conhecimento. Opera não só com seus conhecimentos lingüísticos, mas também com outros tipos de conhecimento como o enciclopédico (ou conhecimento de mundo), o ilocutório, o metacomunicativo, o situacional e ainda com suas crenças e ideologias.

É por mobilizar esses vários tipos de conhecimento que o leitor é capaz de ir muito além do que está na linha e realizar inferências que lhe permitem a produção de significados. Isso quer dizer que nem todas as inferências que o leitor realiza quando compreende um texto são lingüisticamente motivadas, muitas delas são construções que ele é capaz de fazer por acionar seus diversos tipos de sistemas de conhecimento.

Na discussão de quais as operações os sujeitos realizam quando buscam integrar esses diversos tipos de conhecimentos, levantam-se algumas questões como capacidade de memória, custo de processamento, estratégias de armazenamento e recuperação de informação, realização de inferências. Respostas a essas questões extrapolam o escopo da lingüística e adentram o campo da psicologia, pois exigem um modelo de como as pessoas processam os textos. Esse parece ser o ponto chave em que é possível prever uma interseção nas abordagens lingüísticas e psicolingüísticas sobre continuidade de um texto.

¹⁰ Hasan (1984), Charolles (1978), Travaglia (1999) também argumentam nesse mesmo sentido.

2.2.3.1 A construção de modelos mentais

Esta seção destina-se a apresentar um modelo que visa a fornecer os pressupostos de como, na leitura, informações provenientes de vários níveis do processamento interagem na criação de uma representação mental (ou modelo) do discurso. Isto é, busco explicar porque o leitor segue determinados caminhos e não outros, faz algumas generalizações e inferências e não outras, constrói, enfim, durante a leitura, uma representação mental organizada e coerente dos textos que lê.

São muitos os modelos psicológicos que visam a explicar as operações mentais envolvidas no processamento da compreensão e que buscam responder a questão de como os sujeitos constroem uma representação coerente e organizada do discurso a partir da integração de informações de diferentes níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático)¹¹. Partindo da noção de modelos mentais de Johnson-Laird, 1983; Garnham, 1987; modelos de situação de van Dijk e Kintsch, 1983 e de modelos de contexto de van Dijk, 1995, busco explicar aqui como os leitores integram seus conhecimentos e experiências e constroem representações do mundo durante a leitura.

Na idéia de modelos mentais do discurso (Johnson-Laird, 1983; Garnham, 1987) ou modelo de situação (van Dijk e Kintsch, 1983), o ponto central é que os usuários constroem uma representação cognitiva dos eventos, ações, pessoas e situações em geral apresentados no texto, porque são capazes de associá-los a outras representações semelhantes (ou modelos) construídas anteriormente. Isto significa que a partir de uma base textual os leitores criam um modelo sobre aquilo de que o texto trata, porque já possuem em sua memória representações que podem se associar àquelas que constroem no momento da leitura. Modelos poderiam, então, ser definidos como esquemas recursivos, hierárquicos, de categorias prototípicas de situação, que dominam seqüências de proposições que podem ser organizadas por macroproposições (van Dijk, 1992:168).

¹¹A noção de modelos mentais assenta-se no conexionismo, ou processamento distribuído em paralelo. Nesse tipo de processamento, prevê-se que as informações dos vários níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático) são processadas em paralelo, isto é, não há relação de precedência entre elas. A idéia de modularidade lança luz sobre as relações possíveis entre a gramática e o sistema de processamento, embora sejam necessárias, ainda, muitas explicações sobre a natureza e funcionamento dos módulos e de suas relações com o processador central.

Com a idéia de que as pessoas constroem modelos durante a compreensão muitos aspectos que eram obscuros ou ignorados em relação à construção da coerência podem ser entendidos. Um desses é que se as pessoas são capazes de construir um modelo plausível e possível de seqüências ou um texto como um todo, dessa forma, então, o texto seria, pelo menos subjetivamente, coerente. Isto é, dependendo dos modelos construídos, o texto pode se apresentar coerente para um leitor e menos coerente para outro, tudo depende de quais os modelos o leitor já possui, ou quais é capaz de acionar a partir do texto. O texto será mais ou menos coerente de acordo com a quantidade e a qualidade das ligações internas (entre os elementos conceituais do modelo mental) e das ligações externas (entre os elementos do modelo mental e outros conhecimentos do leitor). Isso explica, por exemplo, a variação pessoal que normalmente se encontra na leitura de um mesmo texto por leitores diferentes.

Em segundo lugar, o que as pessoas relembram de um texto não é o seu sentido (já que não há um sentido *a priori*), mas sim um modelo que elas formam sobre os eventos abordados por ele. O que elas relembram é aquilo que inferiram a partir dos modelos utilizados.

Além dos modelos de situação, as pessoas também criam modelos do evento comunicativo no qual tomam parte, constroem modelos do contexto (van Dijk, 1995). Isto é, incluem representações de si mesmo e dos outros participantes da interação social, das metas e objetivos da interação, do ambiente institucional, da situação, das relações entre participantes, do tempo, lugar, circunstâncias sociais, categorias dos participantes (idade, gênero, profissão) e papéis. Modelos de contexto são episódicos, pessoais e, conseqüentemente, interpretações subjetivas de experiências do evento comunicativo. Isto é, os participantes da interação comunicativa constroem modelos que são pessoais e por isso únicos e diferentes. Mas essas construções são apenas parcialmente pessoais e parcialmente diferentes, pois são construídas sobre uma base cognitiva socialmente partilhada. Como convive em uma dada cultura, num dado tempo, o leitor constrói seus modelos levando em conta conhecimentos que partilha com seu grupo social.

É possível considerar que os modelos que o sujeito constrói ao processar um texto são extremamente dinâmicos, isto é, a cada vez que o indivíduo recorre a um determinado modelo, este já não é mais o mesmo, pois sua configuração vai sendo alterada à medida que

novos elementos vão entrando no processo. É preciso observar mais de perto, então, como o texto pode dar pistas para que os modelos mentais sejam construídos e reformulados a cada ação do leitor, isto é, como elementos lingüísticos podem orientar o leitor na seleção de instruções que o levem a construir coerência para o texto.

Um primeiro ponto seria considerar que os elementos lingüísticos expressos na superfície textual, ou os recursos coesivos, devem ser vistos tanto como *pistas* ou instruções para a construção de modelos, como também condições de restrição para que não seja ativado qualquer modelo. O que está sendo tomado como pressuposto é que a organização da superfície do texto é apenas ponto de partida, fonte que orienta para que significações sejam produzidas. Isso não implica que um só caminho seja possível, e muito menos que qualquer escolha seja permitida a partir de uma mesma superfície, apesar de muitas serem as possibilidades. Em eventos discursivos reais, a situação de interação contribui para restringir os significados produzidos. Assim sendo, em cada contexto, os objetos a que as palavras, as expressões, as frases se referem vão sendo construídos eles mesmos pela ação cognitiva e discursiva dos interlocutores. Disso pode-se depreender, então, que é no discurso que se vão construindo não só os modelos mentais, mas também os próprios objetos referidos.

Ao se movimentar *costurando* instruções lingüísticas fornecidas pelo léxico, o leitor estará buscando relacionar não somente as informações construídas a partir do sistema lingüístico, mas também as que emergem de experiências anteriormente vivenciadas, de suas crenças e de conhecimentos construídos sócio-culturalmente. Nesse movimento, reconhece-se o caráter de atividade e o dinamismo que se prevê no processamento textual. *Movimentar-se* assemelha-se aqui ao que Castilho(1998:56)¹² conceitua como um conjunto de *momentos*

¹² Castilho (1998:57) identifica três movimentos ou processos discursivo-computacionais que acontecem simultaneamente: ativação, reativação e desativação. O primeiro, considerado central, tem a ver com o modo como as palavras são selecionadas e como com elas se organizam o texto e suas unidades, as sentenças e suas estruturas sintagmática, funcional, semântica e informacional. O segundo diz respeito às retomadas e repetições que tomam lugar no processamento. A desativação, terceiro e último movimento, é o processo de ruptura na elaboração do texto e da sentença. Desse processo resultam as digressões, os parênteses, as inserções, elipses, que são mais comuns na linguagem oral, mas que também podem acontecer na escrita com menos freqüência. Aqui, ao se prever a existência de momentos ou movimentos não se está pressupondo, necessariamente, que os movimentos sejam exatamente esses que Castilho descreve. Na verdade, cada movimento parece ser um lance, uma etapa de estratégias em execução. Essas, por sua vez, seriam operações mentais realizadas para atingir determinados fins.

mentais que refletem as decisões que o leitor toma na interação, isto é, em situações efetivas de comunicação. Para que se possa entender melhor o que seriam esses movimentos, é conveniente refletir sobre o que o leitor faz quando está diante de um texto.

Para ler, o leitor executa movimentos de percepção dos elementos do texto: caminha para frente, volta atrás, caminha para baixo, volta para cima (lê palavras, sentenças; lê os títulos, notas de rodapé; busca as fontes do texto; relê o que já havia lido). Essas ações iniciais possibilitam outras que se constituem em operações cognitivas complexas que vão muito além da percepção, já que o leitor realiza outros movimentos não visíveis de associar o que consegue perceber com outros conhecimentos que já possui. E então, por estabelecer essas relações, realiza inferências, que permitem redimensionar os modelos que vai tecendo. A inferência, assim, está sendo considerada como mais um dos movimentos que o sujeito realiza na compreensão, um movimento de, com base em algumas informações (processadas a partir do texto, das crenças, opiniões, conhecimentos anteriores), chegar a outras informações. A associação é uma operação fundamental na compreensão; construir sentido para um texto corresponde a conectar informações que vêm de várias partes, tecendo-se uma rede de relações.

Em outras palavras, isso significa que, na compreensão, o leitor, ao seguir as marcas textuais inscritas, executa *movimentos lineares* que parecem obedecer a uma restrição material da própria língua, já que uma palavra vem depois da outra, uma frase vem depois de outra, os parágrafos também se sucedem. Simultaneamente, porém, o leitor executa outros *movimentos não-lineares* porque cada palavra, cada frase, cada parágrafo pode funcionar apenas como uma *instrução* que vai acionar outras informações que já faziam parte de seu conhecimento de mundo. Nada garante, também, que, ao percorrer o texto com os olhos, o leitor estará executando movimentos lineares. Ele pode, por exemplo, ler o título e a seguir passar às notas de rodapé. Assim, de uma linearidade inicial passa-se à integração de múltiplos movimentos não-lineares. É o conjunto desses movimentos que permite perceber que, ao se tecer uma rede de significações no discurso (ou os modelos mentais), a linearidade marcada pela ordem das palavras e sentenças é apenas aparente, pois a ela subjaz uma estrutura hierárquica (as proposições, cf. van Dijk, 1992:27) que revela uma organização espacial, causal, condicional, temporal dos fatos denotados pelo discurso.

Ao se evocar a imagem da grande rede que vai se formando no processo de produção da significação, talvez fosse melhor redimensionar a noção de processo por meio de ativação, reativação, desativação, como defende Castilho (1998), prevendo-se a noção de *propagação*. Seguindo-se esse raciocínio, seria possível pressupor que a utilização de determinados itens lexicais não só ativaria propriedades gramaticais e semânticas, mas imporiam uma certa restrição que impediria que qualquer propriedade fosse ativada. Um item lexical lançado permitiria a expansão da rede por produzir *ondas* de sentido que poderiam se propagar numa direção, mas não em outras porque seriam controladas por restrições contextuais. Outro ponto é que não seria possível prever que haja desativações no processo, como mero mecanismo de ruptura. Já que o contexto estaria sempre controlando a direção da rede, é possível pressupor que, quando este impusesse um obstáculo ou restrição à *propagação*, haveria uma mudança de direção no estabelecimento de novo elo, que se desenvolveria na direção gerada por um contexto mais propício.

Não haveria ruptura, pois a ação do contexto¹³ seria anterior à formação de um elo (ou associação) indesejado, ou pouco provável. Como as palavras não remetem a um significado dado *a priori*, a palavra *manga*, por exemplo, isoladamente, pode remeter ao fruto da mangueira; à parte do vestuário onde se enfia o braço; à pastagem onde se guarda o gado; a grupo ou ajuntamento, *tropa*¹⁴ e, mais popularmente, a uma precipitação passageira de chuva forte. No entanto, se em uma situação de interação oral em que os interlocutores estão debaixo de um pé de manga e um, que prova uma delas, diz: "A manga madura estava docinha", as associações que se formariam na rede de significação seriam selecionadas pela situação discursiva. Assim é que as palavras *madura* e *docinha* vão ativar informações prévias que restringem a formação de qualquer elo na rede de significação. Seria muito improvável que o interlocutor entendesse que uma chuva estava sendo anunciada.

É possível pressupor que, em alguns casos, por instantes possa até pairar uma leve incerteza quanto a que significado produzir, mas isso não significa que necessariamente qualquer associação tenha que ser feita para ser desativada posteriormente. Entendendo-se que o

¹³ A noção de contexto pode ser emprestada aqui de Sperber e Wilson (1985) para os quais o contexto é um construto psicológico, um conjunto de premissas que o sujeito utiliza na compreensão.

¹⁴ Dicionário Aurélio (1986)

contexto é o próprio alvo dos atos de comunicação (Lévy, 1993:21) e reconhecendo, ainda, seu caráter local, datado e transitório, é também possível pressupor que um instante de incerteza poderia nem mesmo existir, pois haveria outras restrições do contexto (que não as lingüísticas) que estariam atuando sobre o interpretante. Acontece que nenhuma frase é produzida isoladamente, elas são parte de um todo, então, dependendo da situação comunicativa, poderia não haver ambigüidade a ser resolvida. Isso porque, como afirma Smith (1989:48), o cérebro geralmente não se deixa ficar perplexo pelo possível número de alternativas na linguagem, pois, na verdade, existem muito poucas alternativas disponíveis para que se possa duvidar do que está sendo enunciado. A razão disso é a capacidade de previsão em função do contexto de comunicação. A capacidade de o interpretante prever uma interpretação, dado o contexto em que se situa, faz com que não considere interpretações alternativas e menos prováveis, a menos que não haja dados suficientes para apoiar sua interpretação.

Parece possível supor que as redes de significação que configuram os modelos mentais vão se expandindo seguindo rotas circulares e transitórias. Isso pode ser explicado por uma analogia ao que acontece com uma pedra jogada em água parada numa lagoa, por exemplo. Ativados pelo atrito, vão se formar círculos transitórios ao redor do lugar onde a pedra foi atirada. Os círculos se formam um dentro do outro e vão se propagando, até encontrarem algum obstáculo que os impeça de continuar. Se, antes de esses círculos se desfazerem, outras pedras forem jogadas, novos círculos irão se formar e propagar na direção acionada por elas e assim sucessivamente após a queda de outras pedras. Isso faz ver que não há um círculo único em torno do qual se propagam ondas, há sim um número variável de centros que podem se propagar simultaneamente por um certo período. Ao mesmo tempo, nos pontos onde novas pedras não forem jogadas, os círculos irão perder a força e desaparecer e a rota que se formou pela propagação inicial vai se expandir para a direção que continuar recebendo pedras.

Assim parece acontecer também com os movimentos mentais: uma palavra ou uma frase em determinado contexto pode fazer o papel de pedra, a lagoa é o contexto em que elas se inserem; os sentidos emergirão dos movimentos sucessivos que se realizarem pelo uso de outras palavras ou frases que irão contribuir para ir modificando o contexto. Note-se que,

nos movimentos concêntricos, a volta significa avanço, porque não se passa pelos mesmos pontos, então re(ativação) seria também sinônimo de progressão. Nesses movimentos, algumas *ondas* de significação irão naturalmente perdendo a força à medida que a rede ativada se propague mais para um lado do que para outro.

No caso da pedra na lagoa, a ativação das ondas dependerá do tamanho da pedra, da força com que for jogada, da distância entre o jogador e a água, da profundidade da lagoa. No processamento de um texto, a ativação dependerá da força do contexto. Se este não for suficientemente propício, a ativação pode nem acontecer, pois o ponto acionado na rede não terá força o suficiente para alcançar lugar na consciência do compreendedor. Outra questão interessante é que a força ativadora (ou a pedra) pode nem mesmo ser externa ao leitor. Ela pode emergir de suas lembranças, de sua memória, da força ilocutória, de suas intenções e crenças, mas da mesma forma ter força de promover ondas.

Por tudo isso é que se pode dizer que a organização da superfície do texto marcada pelo escritor é apenas fonte que orienta para que sentidos sejam produzidos. Na superfície do texto, o escritor provê, por meio de elementos lingüísticos, as instruções que o leitor pode seguir em busca de relações que se estabelecem entre as várias partes do texto. Por meio de recursos lingüisticamente codificados ou passíveis de inferência, o escritor torna manifestos seus próprios movimentos, para que o leitor possa agir, e o escritor conta muito com essa ação colaborativa do leitor. Ao inserir, por exemplo, uma instrução do tipo "O ponto principal dessa seção é que X causa Y", o escritor está dando uma instrução explícita para que o leitor associe informações. Mas pode agir também apenas insinuando, ou dando como pressupostas algumas informações.

Cada palavra introduzida serve de base para que o contexto seja reorganizado e novas direções sejam buscadas. É por isso que se pode dizer que a rede associativa que se vai tecendo é sempre parcial e transitória. Na organização do texto, o escritor é aquele que apenas propõe vias de acesso, sinaliza possibilidades, enquanto o leitor é aquele que se desloca seguindo alguns caminhos, desprezando outros. Ao mesmo tempo, aproveitando-se de algumas marcas deixadas, que indicam como avançar, retroceder, relacionar, juntar, ampliar, pode ir desenhando seu próprio percurso. Esse caminho não será formado de

linhas retas, mas terá caráter reticular, pois em sua construção estarão intervindo, o tempo todo, elementos de múltiplos sistemas (lingüístico, situacional, cultural, de conhecimentos anteriores, crenças) que, no instante anterior, não faziam parte dele, mas que, no instante seguinte, formam suporte para novo traçado, nova configuração.

Tudo isso tem a ver com o que Koch (2002:85) afirma sobre como se processa a progressão textual: "a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no *que é sugerido*, que se codeterminam progressivamente. Essa codeterminação progressiva estabelece as condições da textualização que, em consequência, vão se alterando progressivamente".

Em suma, no processo de textualização, o leitor parece estar a todo momento executando movimentos que permitem construir uma grande rede de associações extremamente dinâmica. Para tanto, às vezes recua, repetindo segmentos textuais ou repetindo conteúdos. Por mais paradoxal que pareça ser, recuar pode ser, às vezes, sinônimo de avançar.¹⁵ Os movimentos que o leitor executa permitem, por um lado, relacionar e manter um conteúdo, apresentando-o novamente de forma diferente e/ou omitindo e substituindo informações; e por outro lado, permitem o estabelecimento de outras conexões, pela introdução de informações novas. Textualizar é, assim, realizar um conjunto de movimentos que visam a garantir continuidade e, simultaneamente, a progressão do texto. São vários os níveis de continuidade que se podem perceber como fator de coesão de um texto: a continuidade referencial, continuidade lógica ou argumentativa, continuidade da significação que se revela, notadamente na escolha do léxico (cf. Apothéloz, 1995) e muitos modelos têm tentado explicar o funcionamento textual a partir da observação desses níveis de continuidade.

É com base nesses pressupostos, que, neste trabalho discuto referenciação. No processo de textualização, esta é uma estratégia realizada tanto por escritor, quando escolhe intencionalmente elementos lingüísticos para introduzir, identificar, preservar, retomar os objetos aos quais se refere, quanto pelo leitor, quando procura, na organização do texto,

¹⁵ Lembrar aqui o que acontece nos círculos formados pela pedra na água.

elementos que possam servir de base para a construção dos objetos referidos. É nesse sentido, então, que referenciação estará sendo tomada como atividade discursiva e cognitiva (cf. Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 2000; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Mondada e Dubois, 1995).

2.3 REFERENCIAÇÃO COMO COMPONENTE DA CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA

Na perspectiva aqui adotada, os referentes são objetos construídos pela atividade cognitiva e interativa dos usuários da linguagem; por isso os referentes não preexistem aos sujeitos do discurso, são fundamentalmente culturais (Mondada e Dubois, 1995; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch 1998; Koch, 2000 e 2002). Com essa visão, descarto aqui a noção de referência, no sentido clássico, mais tradicional, como mera representação extensional de referentes do mundo extramental e adoto a noção de que a referência de itens lexicais a entidades do mundo é construída co(n)textualmente.

Isso significa que, ao referir algum objeto no mundo empírico, o indivíduo não está simplesmente etiquetando ou rotulando um mundo preexistente, mas está construindo discursivamente uma imagem ou representação desse objeto. Essa construção depende de um trabalho cognitivo desse indivíduo, mas ao mesmo tempo é condicionada por suas práticas sociais e culturais. Nesse sentido, a imagem ou representação construída não é do mundo propriamente dito (o mundo empírico) mas é uma versão pública desse mundo (Mondada e Dubois, 1995)¹⁶.

Entender que a organização referencial do texto é apenas fonte que orienta para ação de um leitor que constrói significações, isto é, que cria modelos extremamente dinâmicos, é partilhar da idéia de que esse sujeito constrói uma versão do próprio mundo em suas ações discursivas. Nesse sentido, a distinção que se coloca entre objetos-do-mundo e objetos-de-discurso (Mondada e Dubois, 1995; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995) parece bastante

¹⁶ Grize (1990) chama essa representação construída de esquematização, Berrendonner e R-Bélequin (1989), de memória discursiva; Bosch (1983), de modelo de contexto (apud Mondada e Dubois, 1995).

relevante. Os primeiros seriam entidades extra-discurso e extra-mentais, objetos do mundo empírico, enquanto os segundos seriam entidades produzidas pela atividade discursiva dos interlocutores¹⁷.

Essa distinção é importante, pois percebe-se que não há negação do mundo extra-mental, mesmo porque seria simplista demais dizer que o mundo não existe, mas postula-se que só se tem acesso a esse mundo por meio dos discursos.

As categorias e os objetos-de-discurso pelos quais os sujeitos (re)constroem o mundo não podem ser considerados nem preexistentes nem dados, porque são elaborações do próprio sujeito, transformadas de acordo com o contexto, no curso de suas atividades discursivas. Em vez de pressupor *a priori* uma estabilidade das entidades no mundo e na linguagem, seria possível reconsiderar a questão partindo-se da instabilidade constitutiva das categorias ao mesmo tempo cognitivas e lingüísticas e de seu processo de estabilização (Mondada e Dubois, 1995:275).

Considerando-se que o mundo não se encontra discretizado *a priori*, a questão não seria mais a de se perguntar como as informações são transmitidas ou como o mundo é representado pela linguagem. A pergunta mais relevante a ser colocada seria "como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão sentido ao mundo" (p.276). Em outros termos, Mondada e Dubois, ao questionarem os processos de discretização e estabilização, estão propondo que se passe da noção de referência à de referenciação. O que, segundo as autoras, implica uma visão dinâmica que dá conta não somente de um sistema cognitivo "encarnado" (*grifo das autoras*), mas também de um sujeito sócio-cognitivo, mediante uma relação indireta entre discurso e mundo.

Em suma, a referenciação se realiza no discurso, é uma atividade cognitiva e lingüística pela qual o sujeito dá sentido ao mundo. Nesse contexto, *referir* é "uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo"

¹⁷ Essa distinção parece resolver a ambigüidade "de dicto - de ré" colocada por uma semântica vericondicional: se, por um lado a linguagem representa o mundo, ela também cria seu próprio mundo, um mundo lingüístico, apenas uma forma possível do mundo factual (Rajagopalan, 1990:73).

(Marcuschi, 1998). É uma atividade em que o sujeito representa o mundo para si em uma situação discursiva. Ao realizar essa atividade, o sujeito estará construindo discursivamente os referentes (ou objetos) a que faz referência. É por estar sempre em construção que nos discursos os referentes não são estáveis, são sempre evolutivos¹⁸

2.3.1 CONTINUIDADE E PROGRESSÃO REFERENCIAL

No curso do processamento, os referentes são introduzidos, diretamente, por meio de uma atividade de designação ou, indiretamente, por meio de inferenciação. Para que o texto possa progredir, é preciso que os referentes introduzidos sejam mantidos na memória de processamento e, simultaneamente, sejam estabelecidas novas relações. Isso significa que, para que os elos da rede de significações sejam ligados e um modelo mental seja construído (ou ativado), é necessário que se realizem remissões e/ou retomadas dos referentes. Neste ponto, é produtivo realizar a mesma distinção que Marcuschi (1998); Marcuschi e Koch (1998) e Koch (2000) estabelecem entre as ações de referir, remeter e retomar¹⁹, que a princípio parecem ser as mesmas, mas não são.

Referir é uma atividade de designação por meio da língua. É quando se identifica o objeto, sem implicar uma relação especular língua-mundo. A referenciação, então, é uma atividade geral e ampla, pode dar-se sem que haja remissão ou retomada de referentes. *Remeter* "é uma atividade de processamento indicial na cotextualidade" (Koch, 2002:84). Nessa atividade, se processam relações de ordem semântica, cognitiva, associativa, pragmática ou de outro tipo. Remete-se a algo que já foi ou será referido, então *remeter* implica referenciação; porém, pode-se remeter a um referente retomando-o e também sem retomá-lo. Vê-se, então, que *retomar* é uma atividade mais específica do que as outras, implica tanto remissão quanto referenciação. Ao se *retomar* um referente, um núcleo referencial estará sendo mantido, porém isso não significa que as características dos referentes serão mantidas, esses referentes não são estáveis. Na retomada, pode haver relação de identidade

¹⁸ Essa noção é congruente com a de Apothéloz (1995) que defende que todos os referentes são evolutivos (é esta também a minha posição) e contradiz Kleiber (1997) que defende que apenas alguns são.

¹⁹ Pode-se referir sem remeter ou retomar; ao se remeter a um objeto, ele sempre estará sendo referido novamente, mas pode-se remeter sem retomar (não manter o núcleo referencial); ao retomar estará sempre havendo operações de remeter e referir.

(correferenciação) ou de não-identidade (associação). Há correferência²⁰ quando duas expressões designam o mesmo referente no discurso; há associação quando existe uma certa dependência interpretativa em relação a um referente anteriormente introduzido.

(5) No BB você encontra investimentos com liquidez diária e ótima rentabilidade. E o melhor é que, depois de 30 dias, eles estão totalmente isentos de IOF (folheto de propaganda).

(6) Chegamos a uma pequena cidade. A igreja estava fechada²¹.

O exemplo (5) é de correferência (*eles* retoma correferencialmente *investimentos*), enquanto o exemplo (6) é de associação (*igreja* é parte da representação que se cria de *pequena cidade*).

Para referir um objeto, são usadas categorias, nomes ou itens lexicais, que, numa asserção, funcionam como expressão referencial. Em "*O mar é azul*". *O mar* é uma expressão referencial, que, dentro de um determinado contexto comunicativo, identifica um objeto no discurso. Nesse caso, há apenas uma expressão referencial, que funciona como sujeito gramatical da frase, e uma expressão predicativa (é) *azul*. Mas pode haver mais de uma expressão referencial numa mesma frase como em *Caim matou Abel* em que tanto *Caim* quanto *Abel* (sujeito e objeto) são expressões referenciais usadas para identificar indivíduos numa asserção.

Todavia, é importante reafirmar que as categorias não são fixas; são instáveis, variáveis - diacrônica e sincronicamente - e flexíveis (Mondada e Dubois, 1995:277). Essas características são inerentes às categorias, porque são construídas e negociadas em situações de discurso, no processo de referenciação, por atores sociais contextualmente situados. Assim é que, por exemplo, ao referir Tiradentes como *o herói*, um enunciador poderia ser contestado por outro (um historiador, talvez) que, por se situar num outro contexto comunicativo, ter outras crenças e ideologias, poderia referir o mesmo indivíduo como *o tolo*.

²⁰ Se todo referente é evolutivo dizer que duas expressões designam o mesmo referente parece contraditório e põe em xeque a noção de correferência.

²¹ Exemplo de Apothéloz 1995.

2.3.1.1 Expressões anafóricas e continuidade referencial

Teorias de processamento que visam a explicar como o sujeito conecta partes e as organiza em discursos coerentes se defrontam com um problema inicial que é a própria definição de anáfora. Isso porque o termo *anáfora* tem sido usado em diferentes sentidos. Expressões anafóricas são aquelas responsáveis pela continuidade referencial e tomam seu sentido de alguma parte precedente²² do texto ou do contexto não lingüístico (Garnham, 1987:255). Mas não se pode afirmar que uma anáfora consiste numa mera relação termo a termo. Ocorre uma anáfora quando, para se ter acesso a um referente, é necessário recorrer à representação de um outro, previamente introduzido no discurso. Por isso, pode-se afirmar que a anáfora trata-se de uma relação que se estabelece entre o elemento anafórico e a representação do referente, que é buscada/identificada na memória de processamento (Corrêa, 1993:76). Assim sendo, o referente de um anafórico não será encontrado no próprio texto, mas na representação (ou no modelo) que o interpretante cria e para a qual as marcas textuais funcionam como instruções.

Neste trabalho, adoto, como Apothéloz (1995), a perspectiva de que a anáfora contribui não só para que o leitor estabeleça a coesão entre partes do texto, como também sinaliza a progressão textual. Essa perspectiva é coerente com a visão de processamento aqui adotada, por prever que os recuos realizados para manter a continuidade estão intimamente ligados aos movimentos para frente, ou de progressão, que vão se realizando.

2.3.1.2 Estratégias de referenciação com função anafórica

Há uma variedade de expressões referenciais que estabelecem relações anafóricas tanto no âmbito de uma oração quanto em nível intersentencial e discursivo. Não tenho a intenção de fazer aqui uma relação exaustiva dos casos que podem ser descritos como relações anafóricas, mesmo porque há uma gama bastante grande de fenômenos que podem ser cobertos por esse termo. Basicamente, as expressões referenciais podem se resumir a três: a) uso de pronomes; b) uso de expressões nominais definidas; c) uso de expressões nominais indefinidas:

²² Halliday e Hasan (1976) distinguem catáforas e anáforas. As primeiras apontam que o referente será posteriormente apresentado, enquanto as segundas indicam que o referente já foi anteriormente apresentado.

a) Uso de pronomes:

- (7) No Domingo, segundo dia da celebração, todos se fantasiam (Superinteressante, out. 1998, 70).
- (8) Não é difícil, em Meteora, observar os monges orar sem cessar, recolhidos no interior das igrejas, nos cantos silenciosos dos mosteiros, ou até mesmo quando caminham e trabalham nos jardins. O ambiente certamente os inspira (Planeta, abril 1997, 45).
- (9) Um engenheiro inglês de 56 anos, Alan Sinclair, acredita que viverá eternamente. E não está sozinho: ele lidera um "clube" de 40 pessoas adeptas da criogenia, a conservação do corpo pelo congelamento (Globo Ciência, janeiro 1996, 58).

b) Expressões nominais definidas:

- (10) Nossa Senhora do Rosário inspira e protege a festa negra. A santa já era cultuada na África, onde foi introduzida pelos portugueses antes de os escravos chegarem ao Brasil (Superinteressante, out. 1998, 66.).

c) Expressões nominais indefinidas:

- (11) Um homem sozinho, com uma jaqueta numa das mãos e um embrulho na outra, com um ar de quem tanto podia ter saído de uma manifestação como estar a caminho do trabalho ou das compras. Um homem de camisa branca e calças pretas. Um chinês num oceano de 1,1 bilhão de chineses. Um desconhecido (Veja, junho de 1989).²³

As expressões nominais indefinidas são sintagmas nominais (SN) formados por um artigo indefinido ou um pronome indefinido mais um nome (e/ou modificador). Expressões nominais indefinidas em sua utilização mais corrente parecem sinalizar a apresentação de novos referentes²⁴

- (12) Era um menino magro, triste, barrigudinho, do sertão de Pernambuco²⁵.

O mais comum é que essas expressões se apresentem com função catafórica; todavia, são utilizadas também, com menor frequência, com função anafórica. Com essa função, as expressões indefinidas estarão retomando um referente anteriormente apresentado. Esse é o caso do exemplo 11, no qual as expressões *um homem de camisa branca e calças pretas*, *um chinês num oceano de 1,1 bilhão de chineses*, *um desconhecido* são descrições indefinidas que vão construindo textualmente o referente anteriormente apresentado. A compreensão de pronomes com função referencial ou pronominalização, bem como a

²³ Exemplo usado por Koch (2002:89).

²⁴ Referentes novos são também introduzidos por meio de nomes próprios.

²⁵ Para Gostar de ler v.II

compreensão de expressões nominais indefinidas, não serão aqui objeto de investigação²⁶. Pretendo observar mais de perto somente o que os sujeitos (adultos e crianças) fazem quando interpretam as expressões nominais definidas. É por isso, então, que somente essas expressões são detalhadas a seguir.

2.3.1.3 Expressões nominais definidas

As expressões nominais definidas são sintagmas nominais formados por um artigo definido ou pronome demonstrativo mais um nome (que pode ser a repetição de um nome anteriormente apresentado, uma hponímia, hiperonímia, metonímia.) Pode haver também, nesses sintagmas, a presença de um modificador adjetivo, ou oração relativa. O uso de uma expressão nominal definida indica ou que o referente já foi previamente introduzido ou que ele pode ser inferível pelo contexto. Indica também que uma entre outras tantas propriedades do referente está sendo escolhida em uma dada situação, em função das condições de enunciação (Koch, 1998:43).

Essas expressões podem assumir características que as tornam diferentes entre si e exigem uma subcategorização para que se possa observar mais de perto seu funcionamento. Na tipificação dessas expressões aqui são considerados os mesmos critérios usados por Koch (1998 e 2002); destaco as descrições definidas, as nominalizações, as associações²⁷.

A) Descrições definidas

Ao usar uma descrição definida, o escritor está fazendo mais do que simplesmente nomear um referente identificado. Está intencionalmente sinalizando que há propriedades do referente que são relevantes num contexto particular de enunciação. Essas propriedades devem ser consideradas pelo leitor ao distinguir um indivíduo específico dentro do universo do discurso. A utilização de uma descrição definida implica uma recategorização lexical, que pode implicar, isolada ou cumulativamente, rotulação e avaliação (Koch, 1998). Francis (1994:83) chama de *labelling* esse tipo de grupo nominal que é usado para organizar o discurso escrito e que revela um ato lingüístico, um argumento, um ponto ou

²⁶ Ver Lyons, 1977 v. I

²⁷ Koch (1998:02) destaca ainda a estratégia de pronominalização.

uma declaração. Dito de outra forma, esse tipo de grupo nominal indica fases de um argumento que o autor desenvolveu em seu discurso e por meio do qual apresenta (rotulação) e avalia (avaliação) proposições. Observem-se os exemplos:

(13) Itamar Franco anunciou ontem o aumento do funcionalismo. O governador afirmou que não é possível conceder nenhum percentual a mais para todas as categorias.

(14) Itamar Franco anunciou ontem o aumento do funcionalismo. O intransigente representante de Minas Gerais afirmou que não é possível conceder nenhum percentual a mais para todas as categorias.

Em (13) e em (14), apesar de se referirem a uma mesma pessoa, as descrições definidas operam de forma diferente e trazem ao leitor informações distintas acerca do referente. Observe-se que em (13) o uso da expressão definida indica que uma entre as propriedades do referente está sendo destacada. Pressupõe-se que o interlocutor reconheça essa propriedade como característica do referente e perceba que o locutor está tentando realçá-la. Nesse exemplo, o referente é referido sob um novo *rótulo* e, mesmo se o interlocutor não souber que *Itamar Franco é o governador*, ele tem como descobrir isso, pois nesse caso o artigo definido da expressão nominal aponta para o antecedente, mas ao mesmo tempo o item lexical da expressão traz uma nova informação. Em (14), a descrição definida traz uma informação sobre a opinião do produtor do texto acerca do referente. Além de recategorizar, atribuindo um novo *rótulo*, a descrição definida também acrescenta uma predicação atributiva sobre o referente. Isto é, traz ao leitor informações sobre o que o produtor do texto pensa sobre o referente. Nota-se, então, que, nesse caso, há uma operação dupla: a referenciação propriamente dita e aporte de informação nova (cf. Koch, 1998:03).

O uso de uma descrição definida quando esta traz para o leitor uma avaliação da informação dada anteriormente²⁸ estará imprimindo uma determinada orientação argumentativa. Pode-se notar isso nos exemplos (15) e (16) emprestados de Koch (2000: 04)

(15) Muitas pessoas acreditam que existam outros planetas habitados. Essa hipótese é digna de uma averiguação científica.

(16) Muitas pessoas acreditam que existam outros planetas habitados. Esse absurdo não é digno de qualquer credibilidade.

²⁸ Apothéloz, 1995 chama a informação apresentada de informações-suporte)

Nos exemplos citados, as descrições *essa hipótese* e *esse absurdo* comunicam impressões diferentes acerca da informação dada. No exemplo (15), tem-se apenas uma recategorização do referente, atribui-se o status de hipótese à crença de que haja outros planetas habitados. No exemplo (16), porém, há uma avaliação claramente expressa de que a crença é um absurdo, há implicado um juízo de valor.

B) Nominalizações

Chama-se nominalização a operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou um estado que anteriormente foi significado por uma proposição (Apothéloz, 1995:144). Em outras palavras, há uma operação de nominalização, quando uma expressão nominal atribui um *status* de referente ou de objeto-do-discurso a uma informação que anteriormente não possuía tal *status*.

(17) Os médicos declararam que o seqüestrador já chegou morto ao hospital. A declaração dos médicos pode complicar a situação dos policiais que o prenderam.

É preciso, todavia, como faz Apothéloz (1995:144), ter o cuidado em distinguir a operação propriamente dita, que é de natureza anafórica, da expressão utilizada para efetuar essa operação. Como operação, a nominalização, ao mesmo tempo que atribui status de referente ou de objeto-de-discurso a informações que anteriormente não tinham esse status, vai marcar uma mudança de nível e uma condensação da informação.

C) Associação

A associação é uma estratégia que consiste no emprego de expressões nominais definidas anafóricas (anáforas associativas) que não possuem referente explícito no texto, referente esse que pode ser inferível a partir de elementos do co-texto. A associação, como já se viu, aponta para uma certa dependência interpretativa em relação a um referente anteriormente introduzido. São exemplos dessa estratégia:

(18) As crianças visitaram uma pequena cidade. A igreja estava fechada.

Não há uma relação de correferência entre *cidade* e a *igreja*, isto é, o segundo SN não se refere à mesma entidade que o primeiro. Nesse caso, a relação anafórica é induzida pelo

definido: O SN definido é não-saturado, ou não-autônomo referencialmente, sua definitude só se explica pela relação que mantém com a expressão que o precede. A referência só pode ser fixada se se compreende que o segundo SN se refere a uma parte da entidade denotada pelo primeiro que lhe serve de fonte. Nesse tipo de relação, o segundo SN pode se referir tanto a uma parte da entidade denotada pelo primeiro, quanto a uma entidade que é um componente da ação ou do acontecimento ao qual reenvia a frase sobre a qual se apóia (Charolles, 1994:67). Na compreensão da anáfora associativa, o leitor age inferencialmente. Precisa possuir conhecimentos necessários para realizar a interpretação referencial, caso contrário corre o risco de não compreender.

2.3.1.4 Funções das estratégias de referenciação

É preciso, ainda, destacar que as estratégias de referenciação aqui descritas, assim como assinalam Koch (1998), Koch (2000), Francis (1994), desempenham tipos diferentes de funções: cognitivas, de organização textual, de encapsulamento e/ou sumarização, discursivo-argumentativa.

a. *Cognitivas*, porque permitem ao interlocutor reativar um referente na memória ativa ou operacional. E, ao mesmo tempo, operam uma recategorização desse referente, o que pode levar a uma reinterpretação ou refocalização do mesmo ou das informações-suporte, no caso de nominalizações (Koch, 2000:14).

b. *De organização textual*, porque têm importante papel coesivo tanto no nível microestrutural - onde funcionam como anafóricos ou catafóricos - quanto no nível macroestrutural, pois sinalizam que um novo estágio da argumentação está sendo introduzido, indicando que o estágio anterior foi abandonado por meio de seu encapsulamento em uma forma nominal. Nesse caso, as expressões definidas indicam mudança de tópico, todavia, preservando a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova no interior do quadro da informação dada (Koch, 2000:15).

c. *Encapsulamento e/ou sumarização* é uma função própria das nominalizações, que resumem as informações-suporte de segmentos anteriores sob a forma de um substantivo-predicativo.

d. *Discursivo-argumentativa* é uma função que se evidencia de duas formas: a avaliação e a denominação reportada. A primeira, avaliação pode ser expressa somente pela seleção do nome-núcleo, ou pelo acréscimo de modificadores do tipo avaliativo. A segunda (cf. Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995) é uma forma de referenciação em que são apresentados atitudes ou pontos de vista por meio de um termo "colocado à distância" do antecedente e "entre aspas" (Authier, 1981), o que confere um caráter polifônico ao termo introduzido. A fala do outro é introduzida, mas as aspas indicam que se mantém um distanciamento crítico em relação a essa fala.

2.3.1.5 Interpretação de anáforas

Uma das observações mais importantes feitas até agora é a de que o referente de uma anáfora não se encontra no texto em si, mas no modelo de discurso que o leitor é capaz de construir a partir de informações lingüísticas e não-lingüísticas. O estabelecimento de uma relação anafórica se dá, então, não quando o sujeito consegue conectar o anafórico a um antecedente expresso no texto, mas quando consegue conectar a informação do anafórico a um modelo de discurso anteriormente construído (ou em construção).

Essa observação serve de base para algumas questões sobre o processo de resolução anafórica, ou sobre como modelos são acionados na interpretação de uma anáfora. Uma dessas questões é a de decidir a que uma anáfora se refere, ou qual é seu antecedente. Para interpretar, ou resolver, uma anáfora, é necessário saber a que ela pode referir. O processo de busca será restrito a apenas um conjunto de antecedentes potenciais: somente ações e estados devem ser considerados como antecedente para uma frase verbal elíptica, por exemplo (adjetivos, advérbios, preposições não serão considerados como antecedentes possíveis). Isso significa que, para integrar à representação do texto a informação de uma sentença que contém anáfora, o processador de linguagem deve determinar onde seu sentido será buscado. Se o antecedente não está no texto, mas resulta de uma atividade cognitiva, é necessário investigar como age o processador na construção do referente. Que informações considera no processamento? Que informações lingüísticas e/ou não-lingüísticas são importantes nessa atividade? Ou que fatores atuam sobre o processamento?

São muitos os fatores que têm sido sugeridos (Webber, 1980; Garnham, 1987; Ariel, 1988; Corrêa, 1993; Garnham, 1994 entre outros) como os que influenciam as escolhas do leitor no processo de resolução de anáfora. Esses fatores podem ser agrupados em dois grandes blocos: de um lado, os fatores relacionados ao texto, enquanto unidade lingüística concreta (fatores de natureza sintática, número de competidores ao papel de antecedente, posição de tema ou tópico, proximidade ou distância entre os antecedentes); de outro lado, os fatores que dizem respeito ao leitor, ao seu conhecimento de mundo, sua experiência em leitura, suas crenças, sua cultura).

Há anáforas que podem ser facilmente resolvidas porque somente um antecedente é possível para elas ou, às vezes, porque na própria expressão anafórica há alguma marca sintática, como as de número e gênero, que reduzem o conjunto de antecedentes possíveis. Exemplo:

(19) João disse a sua irmã que ela não ia ganhar um presente no Natal.

Pela marca de gênero, fica muito claro saber que ela refere-se a irmã. Embora possa parecer evidente que gênero seria usado automaticamente no acesso ao referente, Garnham, Oakhill e Cruttenden (1992), apud Harley (1995), sugerem que o uso de marcas de gênero aconteça sob o controle estratégico do compreendedor. Nesse caso, os sujeitos somente usariam a marca de gênero se a tarefa os obrigasse a prestar atenção nessa marca.

Mas nem sempre estratégias sintáticas são suficientes para solução de anáforas. Veja-se (20), por exemplo, em que a ambigüidade no antecedente do pronome (ele – irmão, ou ele - João) exige o acionamento de outras informações pragmáticas ou discursivas, que se tornam relevantes no processo de resolução.

(20) João disse a seu irmão que ele não ia ganhar um presente no Natal.

Saber quem é João, quem é seu irmão, qual é o presente, conhecer dados da situação em que a frase foi dita, ajudam a esclarecer o referente do pronome; além disso, o contexto pode desfazer a ambigüidade (pelo contexto, a ambigüidade pode nem mesmo ser instaurada). Esse fato leva à reflexão de que muitas vezes é o contexto que torna um antecedente disponível. Esse contexto, porém, não é fixo, é extremamente dinâmico. Inclui

não só o texto precedente, como também os conhecimentos dos interlocutores, as suposições prévias que possuem sobre o mundo, sua percepção sobre o entorno, aspectos sociais e culturais, hipóteses que levantam, inferências que realizam. Esses e outros elementos vão se constituindo numa base, em constante mutação, na qual os sentidos serão produzidos.

A noção de tema ou tópico também tem sido utilizada para explicar o acesso a antecedentes de anafóricos. Todavia, é pouco claro como relações temáticas explicam esse acesso. Vejam-se os exemplos que aparecem em (21).

- (21.a) Pedro deixou sua sobrinha em casa e foi com Maria e João à danceteria.²⁹
- (21.b) Ela ainda não estava aberta. Eles sentaram-se na calçada.
- (21.c) De repente, perto de João, ele viu um rato.
- (21.d) A garota viu também.
- (21.e) Pedro admirou-se porque João reagiu rapidamente.
- (21.f) João lamentou não ter um pedaço de pau, porque ele poderia usá-lo para abater o rato.

O pronome *ele* em (21.c) será interpretado como Pedro, apesar de ter dois antecedentes possíveis (Pedro e João). Uma explicação para essa interpretação é a de que Pedro é o tema ou tópico, tem função de sujeito da sentença inicial; assim sendo, o leitor, consciente disso, interpreta o pronome da mesma forma. Em (21.f), ele vai ser interpretado como João, que é tópico da sentença.

O grau de acessibilidade da representação do referente vai variar também em função da *recência* (Webber, 1980) ou de *proximidade* (Côrrea, 1993), isto é, uma representação será mais acessível quanto mais recentemente ativada tiver sido, independentemente da forma como foi apresentada (pronome ou expressão definida). Em (21.d), por exemplo, a descrição definida *a garota* será interpretada como Maria, apesar de outra garota (*a sobrinha*) ter sido mencionada. O fato de Maria ter sido o último nome feminino faz com que este seja o antecedente mais prontamente disponível. Em (21.b), restrições semânticas e pragmáticas podem ser a base para explicar que ela refere-se à danceteria e não a casa, já que o mais comum é usar "aberta" para referir-se àquela e não a esta.

²⁹ Exemplo traduzido de Webber (1980)

Explicar como um determinado item torna-se foco ou como passa a ter relevância num primeiro plano, enquanto outros ficam em segundo, é também uma questão de conhecimento anterior ou uma questão de crenças, objetivos e metas do leitor. Ao produzir uma interpretação para expressões que possuem mais de um antecedente potencial ou para aquelas cujo antecedente não se encontra expresso na cotextualidade, o interpretante pode construir uma resposta, por tomar como foco apenas um determinado item e relacioná-lo a um modelo presente em sua memória discursiva.

É possível partilhar, com Ariel (1988:65), da noção de que acessibilidade é uma questão de grau. Há elementos anafóricos que revelam que o referente tem um maior grau de acessibilidade e outros que indicam um menor grau. Pronomes, por exemplo, são marcadores de alta acessibilidade, são usados para retomar antecedentes em distâncias curtas, na mesma sentença ou na sentença prévia. Normalmente, retomam elementos em posição de tópico. Já as expressões nominais definidas (e os nomes próprios) são usadas quando há baixa acessibilidade. A utilização delas indica, comumente, que a pista para a informação a ser recuperada está mais distante, no mesmo parágrafo ou até mesmo no parágrafo anterior. No caso, se o leitor tiver esse tipo de conhecimento (que é do funcionamento lingüístico) tem mais uma pista de onde buscar o referente. Anafóricos de baixa acessibilidade podem impor dificuldade também porque exigem do leitor um conhecimento geral, ao referir elementos que não estão presentes na memória de trabalho, mas que precisam ser buscados na memória de longo termo.

É possível concluir, então, que o processamento de dispositivos anafóricos exige operações de níveis diferenciados de complexidade e o acesso ao referente vai depender dos fatores que se impuserem ao processamento. Tanto os fatores que se relacionam ao texto propriamente dito quanto os fatores que se relacionam ao leitor podem restringir o processamento e influenciar a compreensão. Isso pode significar que o acesso a algumas anáforas pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo das restrições que se impõem na relação entre anafórico e antecedente.

2.3.1.6 Interpretação de expressões nominais anafóricas

Trabalhando especificamente o processamento de expressões nominais, Garnham (1994) destaca que explicar o processamento dessas expressões nem sempre é uma tarefa simples, embora haja alguns casos que sejam mais fáceis de ser tratados. Como por exemplo em:

(22) Um homem caminhava no jardim e parou antes de chegar à porta. Ela estava entreaberta. Eu tinha visto *o homem* em algum lugar antes.

Caso em que a resolução da anáfora não depende de outros tipos de conhecimento além do lingüístico, pois sua resolução depende principalmente da semântica de "o" e de "homem". A semântica das expressões nominais definidas especifica que elas se referem a algo que foi denotado pelo conteúdo da expressão nominal. Como somente um homem é mencionado na passagem anterior, conseqüentemente é a ele que a anáfora se refere.

Em posição inicial no texto, expressões nominais definidas inevitavelmente referem-se a pessoas e objetos que não foram anteriormente mencionadas. Os referentes serão, então, identificados com base num conhecimento anterior, se o leitor conseguir estabelecer uma relação entre a expressão anafórica e o modelo que acionar do objeto ou pessoa referida.

Para Garnham (1994:150), quando uma expressão nominal definida é encontrada, uma análise semântica fornece informações que (i) tal expressão refere a um indivíduo e (ii) se refere ao tipo de indivíduo denotado pelo conteúdo do antecedente (uma outra expressão nominal). Depois desta análise, uma nova busca pode ser feita para ver se o antecedente encontrado é apropriado. Se mais de um antecedente for encontrado, então o texto é considerado como mal-formado, por não permitir uma única interpretação. Se o item for considerado apropriado na representação, então ele é tido como o referente da expressão nominal definida, e acontece a integração da informação da sentença ao que foi apresentado antes. Quando o processador não encontra um antecedente apropriado, o sistema de entendimento tenta inferir um. Como por exemplo, em:

(23) João caminhava ao meio dia. *O parque* estava lindo.

É necessário supor que o local onde João caminhava era um lindo parque. O tipo de operação realizada nesse caso é chamado por Clark (1977)³⁰ de inferência *bridging* ou conectiva³¹. Inferências desse tipo são normalmente realizadas para estabelecer coerência entre diferentes partes do texto e, se não forem feitas, vai haver problemas de compreensão. Se, ao processar uma expressão nominal definida, o processador não realizar esse tipo de inferência, a expressão é tomada como introduzindo um novo referente, como se fosse uma expressão indefinida.

Expressões definidas que introduzem um novo referente são freqüentemente usadas como um recurso literário no início do texto. Uma vez que a expressão nominal definida tenha sido interpretada, então, a informação da sentença pode ser incorporada à representação do texto construída até então e o modelo atualizado torna-se o contexto para as próximas cláusulas do texto.

Embora conhecimento de mundo seja, às vezes, necessário para resolver expressões anafóricas definidas, a explicação de Garham (1994) não informa como ele é usado, deixa em aberto muitas questões sobre como trabalha o sistema na resolução de anáfora, principalmente quando há mais de um antecedente potencial.

2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde o início deste trabalho, venho construindo um quadro para tentar explicar as diferenças entre as estratégias que crianças e adultos utilizam quando buscam compreender um mesmo texto. Como aqui o interesse primeiro é o de entender como os leitores se comportam, quando processam expressões utilizadas como marcadores de coesão: as expressões nominais com função anafórica, inevitavelmente, foi necessário fazer alguns recortes conceituais. Para observar o objeto delimitado, foi necessário fazer certas escolhas.

³⁰ Carpenter e Just (1977) e van den Broek (1990) chamam esse mesmo tipo de inferências de *Backwards*, Garnham (1989) chama-as de necessárias.

³¹ Outro tipo de inferências comumente descritas são as que Britton, B. et al., 1990; Mackoon e Ratcliff (1992) e van den Broek (1990) chamam de elaborativas e Carpenter e Just (1977) chamam de *forwards* ou prospectivas. Considera-se que essas inferências não são necessárias à compreensão, mas que podem facilitar o processamento por ativar informações úteis.

A primeira delas, que serviu de ponto de partida para todas as outras foi a de defender a linguagem como uma atividade cognitiva que se constrói social e culturalmente. Essa primeira opção é fundamental para todas as outras, pois deixa claro que as explicações buscadas não passam por uma desconexão entre o cognitivo, o social e o cultural. Muito pelo contrário, busco 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 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.

Nesse quadro, referenciação foi tomada como atividade discursiva e diz respeito ao modo como os referentes são introduzidos, identificados, preservados e retomados no discurso. O que esse quadro busca 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.

Com base nesse referencial, foram realizados dois experimentos (que serão descritos no próximo capítulo), visando a observar como crianças e adultos compreendem expressões nominais utilizadas como elemento de retomada de um referente num texto expositivo³². Procuro entender as estratégias que esses sujeitos utilizaram quando buscavam construir os referentes a partir de expressões nominais definidas com função anafórica. Nos textos que serviram de base para os experimentos, apareceram somente descrição definida e associação, a nominalização não foi investigada nesse momento.

Como já se viu, o estabelecimento de relações anafóricas depende, por vezes, de elaboração de inferências que tomam por base um conhecimento lexical; outras vezes, é necessário que o sujeito acione outros tipos de conhecimentos (culturais, por exemplo) e/ou crenças,

³² O texto expositivo é um tipo de seqüência explicativa, considerando-se a explicação como um ato de discurso (cf. Adam,1992), que ao mesmo tempo pressupõe e estabelece um contrato de condições pragmáticas.

opiniões, ideologias para produzir o entendimento. Os experimentos realizados visaram, então, a observar o comportamento dos leitores na construção de relações anafóricas quando buscam a continuidade do texto.

O capítulo que vem a seguir detalha os dois experimentos realizados com crianças e adultos e apresenta também algumas considerações acerca das estratégias que os dois grupos utilizaram ao processarem o texto lido. O capítulo apresenta o experimento 1, realizado em duas versões de um mesmo texto, por isso dividido em 1A e 1 B, e o experimento 2. São descritos, ainda, a hipótese, materiais, procedimentos e previsões de cada um dos experimentos realizados.

CAPÍTULO 3

MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados experimentos realizados para buscar entender melhor como leitores diferentes (crianças e adultos) compreendem descrições definidas e associações (retomadas associativas). A natureza das restrições que o texto impõe aos leitores no estabelecimento das relações introduzidas por essas formas nominais foi observada a fim de que possam ser inferidas as possíveis estratégias com as quais esses leitores estariam lidando. Até que ponto retomadas feitas por descrição definida e por associação podem interferir na leitura, tornando o processamento das informações mais complexo? Qual é o papel do texto e qual é o papel do leitor no processamento?

3.2 JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA

3.2.1 GERAL

Antes de iniciar a apresentação e a análise dos dados coletados, é necessário destacar observações de natureza metodológica, com a apresentação de como os experimentos descritos neste trabalho se realizaram. Algumas pesquisas utilizadas na investigação de como sujeitos processam a continuidade textual têm utilizado diferentes materiais de análises: pares de sentenças ou textos de extensão variada. Uma dificuldade que se impõe sobre esse tipo de investigação diz respeito ao trabalho com textos, pois a compreensão deles precisa ser observada tanto no nível local quanto no global e ainda no nível da inter-relação entre estes. Nesta investigação, mesmo reconhecendo essas dificuldades metodológicas, optei por trabalhar com textos a fim de buscar aproximar, ao máximo, a situação de pesquisa das condições em que efetivamente se realiza a leitura dentro de sala de aula. Os textos são basicamente os mesmos que foram encontrados em seu suporte original, apenas poucas adaptações foram realizadas de forma a controlar as variáveis enfocadas.

3.2.2 SUJEITOS

Nesta pesquisa os sujeitos constituem dois grupos: crianças, com idade entre 9 e 10 anos, cursando o 2º ciclo do Ensino Fundamental; e adultos, acima de 20 anos, do primeiro e segundo períodos do curso de Letras. Com essa seleção, buscavam-se informações sobre o grau de experiência em leitura desses sujeitos. Como um dos fatores que contribuem para a aquisição de experiência na leitura é a familiaridade com o tipo de texto, é de se esperar que alunos que estejam cursando Letras tenham mais proficiência na leitura de textos expositivos do que alunos do 2º ciclo, por exemplo. A diferença de escolaridade entre os grupos é de, no mínimo, sete anos.

A opção de se contrapor a leitura de grupos de sujeitos com essas características justifica-se pela escassez de trabalhos que visam a comparar habilidades de compreensão de adultos e crianças. Há, por exemplo, trabalhos como os de Cain & Oakhill (1999); Ehrlich et al (1999), Yuill & Oakhill (1991), Oakhill (1994), Oakhill & Garnham (1988), entre outros, que lidam com habilidades de compreensão, mas que focalizam habilidades de crianças com idades próximas. Há também outros que lidam com a comparação de habilidades de leitura entre grupos de adultos, como Dorfman (1996), por exemplo, que lida com leitores experientes (pós-graduados) e novatos (alunos de graduação). Uma implicação que se pode prever de um estudo com grupos de sujeitos como os aqui focalizados é a de se obter dados sobre a influência da escolaridade sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura.

3.2.3 TAREFAS

Para conseguir informações sobre os vários níveis de compreensão, foram feitos dois tipos de tarefas: reconto escrito (*recall*); e respostas a perguntas. Ambas as tarefas são procedimentos *off-line*. O *corpus* da pesquisa constitui-se, assim, dos recontos e respostas produzidos pelos sujeitos nesses tipos de tarefa.

A opção aqui realizada por tarefas *off-line* justifica-se pela natureza do objeto a ser investigado, embora já haja métodos que ofereçam evidências mais diretas sobre as (micro) operações mentais que se processam na compreensão, como priming, registro de movimento dos olhos, tempo de detecção de erro (Ehrlich & Charolles, 1991:269). Para

observar palavras isoladas ou pares de sentenças, tarefas *on-line* podem render resultados quantitativamente mais precisos; todavia, em tarefas com textos curtos ou longos, numa perspectiva discursiva, tarefas de *recall* têm sido o método mais importante empregado na testagem e desenvolvimento de modelos de compreensão de leitura. Características dos processos de compreensão e as representações construídas são inferidas por meio de análises que buscam comparar as estruturas semânticas do texto-base e as produzidas pelos sujeitos durante o *recall*. Uma análise dos produtos da compreensão dos sujeitos resulta em dados pertinentes sobre os modelos mentais construídos pelo leitor, pois podem permitir inferências sobre os processos e estratégias que geraram esses modelos.

Uma variável que foi preciso controlar nesse tipo de tarefa é a limitada capacidade da memória de trabalho dos sujeitos. Para controlar essa variável, tanto os adultos quanto as crianças envolvidos na pesquisa tiveram livre acesso ao texto base enquanto o recontavam ou respondiam às questões. Essa ação buscou evitar que os resultados fossem afetados pela memória dos sujeitos, já que o que se pretendia observar era a natureza das operações que realizavam no processamento.

3.2.4 MATERIAIS

Os textos usados nos experimentos, provenientes de jornal (*Zero Hora*, *Caderno Vida*) e revista (*Globo Ciência*), são do gênero artigo de divulgação científica e possuem estrutura expositiva. O artigo de divulgação científica se constitui a partir da interseção de dois domínios discursivos: o da ciência e o do jornalismo e por isso mesmo é uma prática eminentemente heterogênea, que se situa no espaço do interdiscurso, isto é, fica entre uma e outra prática discursiva (Leibruder, 2000:229).

Neste trabalho, a opção por esse gênero se deve exatamente a essa sua natureza interdiscursiva. Ao mesmo tempo que é lido pelo cientista, será também lido e se pressupõe que possa ser entendido pelo leitor leigo. Outra justificativa é a penetração que esse gênero tem no âmbito escolar: muitas escolas optam por lidar com textos no seu suporte original no trabalho de divulgação de descobertas das ciências. Por ser constituído na interseção de dois domínios discursivos diferentes, o discurso do artigo de divulgação científica carrega

características dos domínios a que está ligado. Do primeiro, do científico, herda a objetividade e a pretensa neutralidade. Normalmente, em textos científicos, apaga-se o sujeito do discurso pelo uso da 3ª pessoa do singular mais a partícula *se*, que indetermina o sujeito, ou pelo uso da 1ª pessoa do plural, que caracteriza sujeito universal; recorre-se às nominalizações, a retomadas de um item lexical por meio de sinonímias, hiponímias ou hiperonímias para garantir a continuidade referencial, mas frequentemente utiliza-se a repetição, que parece servir aos propósitos de clareza na interpretação (cf. Possenti, 1988:101); utilizam-se dêiticos discursivos como *aqui*, *acima*, *a seguir*, de forma a fazer com que o leitor possa seguir o fio discursivo; recorre-se a formas verbais no subjuntivo e no futuro do pretérito do indicativo que relativizam o que está sendo dito, atenuando seu valor de verdade absoluta e incontestável; evitam-se gírias, expressões e construções não-padrão. O discurso jornalístico, por sua vez, entra na composição do artigo de divulgação visando a aproximar o discurso da ciência do público em geral. Tem, nesse sentido, um caráter metalingüístico. O texto tem uma linguagem que não chega a ser coloquial, mas que é próxima do que se convencionou chamar de linguagem comum.

Apesar de textos dessa natureza estarem, recentemente (a partir dos anos 90), convivendo com as narrativas literárias nas aulas de Português, ainda é possível perceber que, muitas vezes, não há uma preocupação por parte dos professores em ensinar as diferentes estratégias que devem ser acionadas na leitura desse material. Justifica-se, então, uma pesquisa que busque observar como sujeitos compreendem produções de caráter expositivo.

Como os mesmos textos estariam sendo lidos por crianças e adultos, houve preocupação de selecionar aqueles com estruturação dos períodos pouco complexa; com frases e palavras curtas; que não introduzissem muitas informações novas, simultaneamente; com vocabulário usual, organização referencial que apresentasse descrições definidas e associações; com expressão nominal definida que já aparecesse no título e/ou tópico da sentença inicial do texto. Alguma modificação que se mostrou necessária foi levada a efeito, no sentido de adaptar o vocabulário do texto para ser compreendido pelas crianças. O texto foi fragmentado, para que não ficasse muito longo, porém foi preservada sua unidade de sentido.

3.3 EXPERIMENTO 1

O experimento 1 foi realizado em duas versões: uma com o texto 1A e outra com o texto 1B, para que se pudesse manipular a expressão do texto-base que poderia servir de âncora. Esse experimento possibilitou observar três tipos de diferenças: entre grupos - crianças x adultos; entre textos - 1A x 1B; entre grupos diante de textos diferentes.

3.3.1 MATERIAIS

3.3.1.1 Texto A

No experimento 1A, foi apresentado aos sujeitos um fragmento do jornal *Zero Hora, Caderno Vida*, do dia 17 de maio de 1992. Os sujeitos receberam uma folha de papel onde aparecia um texto, seguido de algumas questões. A escolha desse material deveu-se a um interesse muito particular, pois ele já havia sido trabalhado em sala de aula em algumas oportunidades e, nessas ocasiões, foi possível perceber a dificuldade que alguns alunos tinham com sua cadeia referencial: *Os bugios, estes símios, destes macacos, do macho*. O texto usado para leitura dos sujeitos é aqui apresentado de forma a tornar possível uma melhor visualização de sua cadeia referencial. Nos testes realizados com crianças e adultos, respeitou-se a formatação em parágrafos do suporte original.

QUADRO I
CADEIA REFERENCIAL DO TEXTO “OS BUGIOS”

	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	do macho	em colocar nas costas o filhote ameaçado pelo gavião
ou	[]	auxiliá-lo a saltar de um árvore a outra

3.3.1.1.1 Cadeia referencial

O texto, apesar de curto, apresenta uma cadeia referencial rica, composta por nove elementos (destacados na coluna do meio do quadro acima). A retomada de referentes se dá de quatro formas: repetição lexical, elipse, sinonímia ou paráfrase e associação.

Repetição lexical, mantendo-se a correferencialidade: A primeira linha do texto inicia-se marcada por uma descrição definida (*os bugios*), retomando o título. Essa forma de começar o texto indica que quem o escreveu conta que o sujeito leitor já tenha determinados conhecimentos, pois o artigo definido é uma instrução gramatical normalmente utilizada para retomar referentes anteriormente introduzidos. No caso, o SN da expressão nominal que inicia o texto é pouco conhecido.

Retomada por elipse ou anáfora zero: O terceiro elemento da cadeia referencial é uma elipse [], que não dá informações textuais adicionais para a construção do referente. Também o nono elemento da cadeia é uma elipse.

Retomada por sinonímia ou paráfrase, mantendo-se a correferencialidade: O quarto elemento é *estes símios*, um hiperônimo, que no contexto em que foi usado, funciona como recategorização de *bugios*, mas que também pode impor um problema conceitual. Somente em sexto lugar na cadeia (o quinto lugar é repetição de *os bugios*) aparece uma expressão que pode funcionar como âncora conceitual: *destes macacos*, que traz uma informação conceitual inscrita no item lexical, uma informação sintática (masculino, plural), além de uma informação procedimental (ligue esta informação à anterior).

Retomada por associação: O oitavo elemento da cadeia (*do macho*) funciona como uma anáfora associativa, pois se refere a uma parte do grupo de *bugios*. Essa forma de retomada aciona uma inferência de que há *bugios machos* e *bugios fêmeas* e, no caso, somente parte de um conjunto está sendo referida. O processamento de *do macho* está ligado à âncora conceitual *macaco* e exige estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico.

3.3.1.1.2 Tarefas

Junto com o texto, os sujeitos receberam um conjunto de tarefas que deveriam realizar:

a) Instruções da atividade 1:

Atividade 1: O objetivo da tarefa que você vai realizar agora é recontar o texto que você vai ler para seus colegas que não o conhecem ainda. Leia o texto com atenção.

b) Perguntas feitas aos sujeitos:

1. *O que são bugios?*
2. *Você já sabia o que eram bugios antes de ler o texto?*
3. *Como você descobriu o que são bugios? Copie, por ordem de importância, as pistas que você usou.*
 - a)
 - b)
 - c)
4. *Há no texto alguma outra palavra que você desconhece? Qual(is)?*
5. *O texto fala de macho. De que macho ele está falando?*
6. *Reconte o texto para um colega que não o leu, de modo que ele perceba para que o texto foi escrito.*

c) Objetivos e contexto das tarefas

O objetivo desse experimento foi permitir a observação de até que ponto os sujeitos levam em conta as informações fornecidas pela organização da cadeia referencial do texto: *os bugios*, [], *estes símios*, *destes macacos*, *do macho*. Isto é, até que ponto os leitores consideram os elementos gramaticais que servem de instruções de retomada do referente para alcançar a compreensão (como os artigos definidos e demonstrativos, por exemplo) ou até que ponto desprezam esses elementos e sua leitura é construída a partir de outros elementos quaisquer marcados no texto e/ou a partir de elementos discursivos e pragmáticos? Se são outros os elementos nos quais os leitores se apóiam, de que natureza são eles? Que inferências esses outros elementos podem permitir? Os objetivos fixados para a leitura foram mantidos sob controle através das instruções da tarefa. Todos os grupos leram o mesmo texto com um mesmo objetivo: o de recontar com fidelidade, de modo que quem ainda não o tivesse lido soubesse do que se tratava. Em todas as situações de

aplicação havia alunos da turma que não estavam presentes. Era para esses alunos que os sujeitos escreviam.

3.3.1.1.3 Sujeitos

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. Essas escolas são vizinhas, ficam a dois quarteirões uma da outra e situam-se na zona Norte da cidade. Ambas atendem a alunos das classes média e baixa. Crianças dessa faixa etária foram as escolhidas porque já conseguem realizar, com relativa independência, operações de decodificação; assim não teriam problemas com o código lingüístico. O segundo grupo foi composto por 34 alunos do curso de graduação em Letras (1º e 2º períodos), de um Centro Universitário, também de Belo Horizonte.

3.3.1.2 Texto B

3.3.1.2.1 Cadeia referencial

O texto original foi modificado de modo a permitir observar mais de perto o papel do elemento tomado como âncora. A palavra *macacos* foi substituída por *guaribas*. No texto apresentado nesse instrumento, 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. Por isso considerei que esse texto não apresenta âncora explícita, já que todos os elementos da cadeia referencial eram desconhecidos do sujeito.

3.3.1.2.2 Tarefas

As instruções da tarefa, as perguntas feitas aos sujeitos depois da leitura, os objetivos e contexto da tarefa permaneceram os mesmos do texto 1A.

3.3.1.2.3 Sujeitos

Trabalharam com a versão B do texto 34 crianças e 67 adultos com o mesmo perfil daquelas que participaram do experimento anterior. Não foram utilizados os mesmos sujeitos, pois a repetição da tarefa poderia interferir nos resultados.

3.3.2 ANÁLISES

Os procedimentos de análise foram os mesmos para os textos 1A e 1B.

3.3.2.1 Organização dos dados

Dois métodos foram utilizados para avaliar a compreensão dos sujeitos: análise das respostas dadas às questões propostas e análise dos recontos produzidos.

A análise das respostas foi realizada a partir, principalmente, de duas questões que tinham um papel fundamental: a primeira - *O que são bugios?* - e a quinta - *O texto fala de macho. De que macho está falando?* As questões dois e quatro serviram para indicar se o leitor teve dúvidas de vocabulário; na questão três, ele indicaria marcas do texto que foram relevantes para sua leitura. Responder a questões exige compatibilização entre a informação requerida pela pergunta e uma representação pessoal construída dessa informação. Isto é, para construir uma resposta, é necessário que o sujeito relacione a informação a ser processada a um modelo anteriormente construído. As respostas dadas a essas questões permitiriam evidenciar que operações os sujeitos realizam quando buscam a continuidade do texto.

Nos recontos, para avaliar a representação semântica construída pelos sujeitos a partir da leitura, foi feita uma comparação das informações geradas pelos sujeitos com as do texto-base. Nessa comparação, ambos os textos (recontos e texto-base) foram divididos em unidades de informação equivalentes a uma proposição³³. Foi feito um levantamento dessas unidades (ou proposições), separando-as em duas colunas: as que foram lembradas sem

³³ Há, na literatura, diferentes formas de tratar unidades decorrentes de uma segmentação semântica. Tem-se trabalhado com o termo proposição para indicar unidades básicas da organização da memória, formadas por argumento e predicado. Mas há outras formas de nomear essas unidades: Castilho (1998) usa a expressão "unidades discursivas" e cita também as "unidades de informação", de Haliday, "unidades comunicativas", de Güllich e Rath e "unidades de idéia", de Chafe. Aqui procurei empreender uma segmentação que permitisse evidenciar os modelos mentais e operações subjacentes, isto é, uma segmentação que permitisse realizar uma análise cognitiva dos recontos.

modificações - que consistiam em meras repetições do texto-base - e as que se apresentaram com modificações (do tipo: modificações mínimas, inferências, leitura errada). As unidades dos recontos foram analisadas de acordo com categorias criadas para que se pudesse alcançar explicações das representações construídas no processamento. A análise realizada visava, então, a ser uma análise cognitiva antes que, somente, discursiva. Uma análise cognitiva é uma análise das propriedades do discurso que são consideradas em termos de conceitos cognitivos, como vários tipos de representações mentais. Há estruturas que são geralmente aceitas como sendo propriedades do discurso, mas que são de fato definidas em termos cognitivos (tópico ou tema, pressuposições, relevância etc.) (van Dijk, 2000). As categorias usadas foram construídas com base em minuciosa observação dos recontos. Certamente, essa categorização não é a única, mas indica aspectos interessantes dos caminhos percorridos pelos sujeitos leitores na compreensão do texto que lhes foi apresentado.

3.3.2.2 Categorias de respostas

A questão *O que são bugios?* teve os critérios de *certo* e *errado* definidos a partir da análise das respostas dos sujeitos. Isto é, considerando-se que, no texto, as palavras *símios* e *macacos* aparecem marcadas por instrução gramatical - *estes* e *destes*, respectivamente (*estes símios* e *destes macacos* retomam anaforicamente a expressão *os bugios*), foi considerado como acerto quem respondeu apontando uma delas. Mesmo que o sujeito afirmasse não saber o que são símios, o que seria verificado por meio das respostas à questão quatro, o fato de indicar essa palavra significa que ele soube perceber, pelo menos, um dado da cadeia referencial (embora não a percebesse como um todo). Esse foi o caso dos sujeitos NS813³⁴, NS819 do grupo de crianças, por exemplo, que responderam de forma clara: "bugios são símios". Todavia, essas crianças afirmaram não saber o que *símios* significa. Isso aconteceu também no grupo de adultos. Houve ainda, tanto no grupo de crianças quanto no de adultos, quem respondesse que bugios são micos e gorilas.

³⁴ Os sujeitos foram identificados pelo nome da turma e número do sujeito, no caso dos adultos. L identifica todos os sujeitos adultos do curso de Letras. No grupo de crianças a codificação foi um pouco diferente, pois se originavam de duas escolas distintas: NS823= sujeito da escola NS, sala 8, no. 23; CBP12 = CB, turma Pokemón, no. 12; CBR1= CB, turma Radicais, n°. 1.

Essas respostas também foram consideradas como *certas*, pois, os sujeitos que assim responderam conseguiram dizer o que eram *bugios*.

Mas nem todas as respostas dadas à questão *O que são bugios?* puderam ser consideradas corretas. O rótulo de "incorreto" foi usado quando o sujeito não conseguiu estabelecer uma relação entre *bugios/símios/macacos*, a partir das instruções gramaticais e nem conseguiu criar uma representação bem definida do que eram *bugios*, usando seus conhecimentos anteriores. Como *bugios* era o assunto mais importante do texto, a construção do referente era uma tarefa obrigatória para a compreensão. Três tipos de respostas foram consideradas *incorretas*: a primeira, dada a sua generalidade, quando os sujeitos diziam apenas "é um animal" ou "um bicho". A pista que indicaram como descoberta não foi esclarecedora no contexto da resposta: "alimenta de planta, mato, capim; fica em árvores"; "não precisam de muito espaço". Esse tipo de resposta mostra que os sujeitos estabeleceram algumas relações entre marcas do texto e seus conhecimentos, mas o nível de generalidade das respostas indica que outras marcas não foram levadas em conta por eles. A segunda situação é a de sujeitos que desconsideraram quase que completamente as relações estabelecidas pelo texto; deram respostas como: *cupim, lutador de luta livre, inseto, folhas, brotos de árvores e frutinhas, filhotes ou filhote de galinha, lesmas, urso (coala), homens*. A terceira e última situação considerada como *erro* foi a daqueles sujeitos que simplesmente não responderam. Isso aconteceu apenas no grupo de crianças.

Os critérios de *certo* e *errado* na questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* também foram definidos a partir das respostas encontradas. Em 1A e 1B, a expressão *do macho* também faz parte da cadeia referencial que identifica o tópico central do texto. Essa expressão, uma anáfora associativa, apresenta duas características: em primeiro lugar, possui dependência interpretativa de um referente anteriormente apresentado pela cadeia *bugios/símios/macacos*; em segundo lugar, não apresenta uma relação de correferência com as outras. Isto é, *do macho* não aponta para a mesma referência de *bugios*, mas apenas para uma dimensão ou parte dela. Se, por um lado, não há uma relação de correferência entre as expressões, por outro há uma certa dependência interpretativa entre elas, pois a interpretação de *do macho* repousa no conhecimento (supostamente partilhado) de que animais se distinguem em machos e fêmeas. As respostas

a essa questão poderiam permitir identificar que elemento ou elementos o leitor associou à expressão *do macho*.

3.3.2.3 Categorias nos recontos

1. Construção do tópico discursivo

O que é: Pode-se dizer que o tópico é o ponto principal, ou essência, inferido pelos usuários do discurso. É aquilo que é tomado como informação central, em torno da qual articulam-se outras informações. A construção do tópico discursivo é uma *ação de referência*³⁵, isto é, o estabelecimento de uma relação entre um modelo criado a partir do texto e um modelo de mundo, realizado pelo leitor.

O que revela: A operação de construção do tópico discursivo evidencia que o leitor está tentando estabelecer *aquilo acerca do que se está falando*³⁶. Indica sua preocupação em sinalizar qual é o assunto do texto, considerando, para tanto, não só informações lingüísticas, como também pragmáticas.

O que aparece nos recontos: Há evidências de que alguns sujeitos tentam apenas *identificar* pontualmente um tópico e, para isso, parecem se apoiar em fragmentos do discurso, ou só no título, por exemplo, sem conseguir conectar todos os marcadores textuais de forma coerente. Há sujeitos que afirmaram: "*O texto fala sobre bugios*", remetendo ao título do texto; ao mesmo tempo, disseram que bugio é "*um tipo de cupim*"; ou, que é "*um broto que dá em árvore*". Por outro lado, há os que declararam: "*é sobre macacos*", mostrando que foram além do título e das primeiras sentenças. Há leitores que levaram em conta marcas isoladas, palavras específicas, sentenças aleatórias ou, ainda, somente seu conhecimento prévio e, por isso, construíram um tópico impreciso ou inadequado: "*fala de animais*", "*fala dos gaviões*", "*fala dos homens*". O processo de construção de um tópico pode ser um processo subjetivo: o tópico construído por um leitor pode não ser, necessariamente, o mesmo construído por outro leitor que ler o mesmo texto. Isso vai

³⁵ Castilho, 1998:58

³⁶ Brown, G. & Yule, G., 1983:73

dependem do tipo de conhecimento disponibilizado, da informação considerada como mais relevante no momento da leitura, ou do modelo mental acionado a partir do texto.

2. Construção do tópico da sentença

O que é: A construção do tópico da sentença também é uma *ação de referência*, porém seu ponto de partida é sintático, geralmente preenchido por uma expressão referencial. É a construção do tema da sentença.

O que revela: Essa operação revela que o sujeito realizou inferência conectiva e, por isso, estabeleceu um elo de ligação entre o anafórico e seu referente, construindo o tema da sentença. A conexão feita depende de quais informações foram consideradas, ou dos elementos que servem de âncora para a construção do referente. A âncora de um anafórico pode ser um elemento exposto na cotextualidade, mas pode ser também um elemento do discurso, ou da situação cognitiva. Dependendo do elemento que for usado como âncora, o sujeito pode construir um referente inadequado ou impreciso no contexto em questão e produzir uma *leitura errada*³⁷, quando sua leitura não se sustenta na organização dos elementos utilizados no texto. No processamento das informações, o elemento que se alça como mais relevante para o sujeito pode provocar acionamento de um modelo que não considera todas as informações marcadas no texto.

O que aparece nos recontos: Às vezes, as operações de construção de tópico discursivo e construção de tópico da sentença se sobrepõem, muito provavelmente devido à coincidência do título do texto e do tópico da sentença inicial: bugios. Nesses casos, o sujeito respondeu: "*O texto fala sobre macacos*", mostrando, assim, que, além de marcar o assunto do texto, também conseguiu realizar a conexão sugerida pela cadeia anafórica. A ausência de conhecimento sobre a relação entre conceitos que são explicitamente mencionados (bugios/símios; bugios/guaribas) parece tornar a construção de um modelo mental um trabalho cognitivamente mais exigente. Como precisavam resolver um problema

³⁷ Possenti, 1990; Marcuschi, 1996.

a fim de criar coerência local, os sujeitos da pesquisa realizaram inferências com base nos conhecimentos disponíveis (lingüístico, ou pragmático).

Há evidências de que alguns leitores desconsideraram algumas marcas textuais e produziram um referente impreciso (como *animais*), e há também os que ancoraram sua leitura em marcas aleatórias e responderam *lesmas* ou *insetos*, revelando que não levaram em conta as restrições impostas pela organização textual.

3. Repetição

O que é: A repetição consiste no uso da informação original do texto sem nenhuma alteração ou com variação mínima, como resposta.

O que revela: A realização dessa operação, por um lado, revela que o sujeito tem boa memória, porque conseguiu lembrar-se da sentença, ou que voltou ao texto e copiou o que julgou importante (já que os sujeitos tinham o texto à disposição); por outro lado, essa operação dá poucas pistas sobre o processamento realizado, pois copiar não significa compreender.

O que aparece nos recontos: Há muitos casos reveladores de que a repetição foi a operação realizada. Nota-se isso quando se compara o texto-base com os recontos dos sujeitos:

QUADRO II
EXEMPLO DE REPETIÇÃO NOS RECONTOS

Texto-base	Reconto
3. E[] se alimentam de quase tudo que existe na mata. Frutinhas /	<i>e se alimentava de quase tudo que tinha na floresta.</i>
10. [] Roncando	<i>ele ronca forte</i>

4. Paráfrase

O que é: Paráfrase é uma operação léxico-sintática usada para preservar o sentido de uma informação dada na sentença. 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. Há alguns mecanismos que indicam essa operação, como, por exemplo, a

substituição por sinônimos (saltar/pular; macaco/símio) e a diferença na construção sintática³⁸.

O que revela: Realizar essa operação deixa claro que o usuário da língua sabe (mesmo que intuitivamente) que expressões distintas podem expressar o mesmo conteúdo semântico. De alguma forma o usuário agiu, mesmo que localmente, sobre a informação inicial e processou-a a partir de um conhecimento lingüístico anterior.

O que aparece nos recontos: Aparecem a) **Paráfrase-resumo:** informações (duas ou mais) que se interrelacionam são sintetizadas e apresentadas sob a forma de uma só; b) **Paráfrase-expansiva**³⁹: a informação dada é reformulada, e a esta é acrescida outra (ou outras), de conhecimento prévio; assim, a informação dada é ampliada, como se pode ver nos exemplos que seguem.

QUADRO III
EXEMPLO DE PARÁFRASE NOS RECONTOS

Texto-base	Reconto
3. E[] se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas. 4. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes símios. 6. Pela abundância de pinhões	<i>[bugios] que comem frutas e legumes e todas as comidas e mais coisas.</i> Paráfrase-resumo
7. Os bugios parecem a todo instante comprovar as teorias de Charles Darwin	Baseado na teoria de Charles Darwin que baseia em suas teorias como a Teoria do surgimento da espécie em que ele afirma Paráfrase expansiva

5. Inferência(s):

³⁸ Ilari (2001:151) cita voz passiva, nominalização, substituição de uma forma verbal finita por uma forma verbal infinita, alçamento de certos verbos, substituição de verbos por advérbios, como mecanismos lingüísticos da paráfrase. Todavia, definir essa operação parece não ser tão simples assim, e mereceria mais discussão. Nem sempre a voz passiva, por exemplo, pode ser um caso de paráfrase, como pode ser visto pelo exemplo de Chomsky (1957), apud Oliveira (2001): Todos nesta sala falam duas línguas./ Duas línguas são faladas por todos nesta sala. O problema é que, para que uma seja paráfrase da outra, é necessário que expressem o mesmo significado; ora, pode-se perceber que o conteúdo semântico veiculado pelas duas não é o mesmo.

³⁹ Castilho (1998:76) usa essa categoria em relação a enunciados da linguagem oral.

O que é: São muitos os conceitos de inferência⁴⁰, mas, para os fins que interessam neste trabalho, inferência pode ser definida como um processo pelo qual o leitor adiciona ao texto informações que não foram explicitamente mencionadas, mas que são fundamentais para a construção de significados. Inferências resultam de operações cognitivas realizadas pelo leitor quando estabelece relação entre informações procedentes de vários tipos de conhecimento. As inferências são produzidas dentro de um contexto comunicativo muito específico e dependem, por exemplo, das intenções metas ou convicções dos interlocutores; são suscitadas também pelos conhecimentos prévios do sujeito. Os significados produzidos dependem não somente de uma vinculação semântica (do tipo morto = não vivo), mas também dependem de proposições derivadas de conhecimentos socialmente compartilhados pelos interlocutores. Por exemplo, os sujeitos da pesquisa, ao substituírem *colocar o filhote nas costas* por *proteger o filhote*, revelam que ativaram conhecimentos que fazem parte de seu modelo mental.

O que revela: Fazer inferência evidencia que o leitor estabeleceu relações entre informações fornecidas pelo texto e outras informações que já faziam parte de sua bagagem de conhecimentos.

O que aparece nos recontos: São exemplos de inferências:

QUADRO IV
EXEMPLO DE INFERÊNCIAS

Texto-base	Reconto
3. E [] se alimentam de quase tudo que existe na mata ⇒	Vivem na mata (ou floresta)
13. Em colocar nas costas o filhote do macho 14. [] ameaçado pelo gavião ⇒	livrá-lo do gavião
8. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um destes macacos ⇒	Devem ser assim musculosos
2. Os bugios não precisam de muito espaço ⇒	São pequenos
8. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um destes macacos 9. Batendo no peito 10. Roncando 11. Para amedrontar o adversário ⇒	Bugios são valentes

6. Extrapolação:

⁴⁰ Para mais detalhes sobre diversos conceitos de inferência ver Coscarelli (1999)

O que é: Na extrapolação, uma informação nova é introduzida a partir de uma inferência, mas esta ultrapassa as restrições impostas pela organização textual. Marcas textuais que apontam para relações de tempo, espaço, causa/conseqüência entre argumentos, por exemplo, não são levadas em consideração ou são interpretadas inadequadamente.

O que revela: Proceder a uma extrapolação evidencia uma leitura bem pessoal, em que informações de conhecimentos prévios se sobrepõem às informações dadas pelo texto. Há casos em que a extrapolação indica que sujeito fez uma *leitura errada*, ou porque estabeleceu relações que não estão marcadas no texto, ou porque desconsiderou alguma marca textual.

O que aparece nos recontos: Alguns sujeitos ativaram informações que não se sustentam ou que não podem ser confirmadas, quando se considera o conjunto das marcas textuais.

QUADRO V
EXEMPLO DE EXTRAPOLAÇÃO

Texto-base	Reconto
?	<i>Bugios se encontram em toda parte</i>
?	<i>Os bugios aparecem a toda hora procurando a teoria de Charles.</i>
?	<i>Bugio é um pé grande</i>
?	Os macacos ajudavam os bugios a caçar.

7. Inserção de comentário

O que é: Essa operação consiste num desabafo, é o registro de uma fala interior ou de uma justificativa do sujeito para o que ele está fazendo.

O que revela: Inserir um comentário mostra que o sujeito está pensando em voz alta, diante da impossibilidade de recontar o texto-base.

O que aparece nos recontos: São exemplos de comentário as produções que seguem.

QUADRO VI
EXEMPLO DE COMENTÁRIOS

Comentários
E o resto não sei contar
<i>Eu li ele todinho e não entendi</i>
<i>Ué aqui já tá falando</i>
<i>Eu não sabia o que era bugios, aí eu li o texto e descobri.</i>
<i>Acho que é</i>

8. Estabelecimento de contato com o leitor

O que é: Estabelecimento de contato com o leitor é a inclusão de um comentário ou uma pergunta feita diretamente ao leitor.

O que revela: Esse tipo de operação mostra que o sujeito tentou estabelecer um contato com o leitor, utilizando um recurso fático de linguagem. Pode estar evidenciando que o sujeito esteve atento à instrução da tarefa, que recomendava recontar o texto para colegas que não tinham lido.

O que aparece nos recontos: São exemplos de comentários os trechos que seguem.

QUADRO VII
EXEMPLO DE CONTATO COM O LEITOR

Comentários
Sabem quem é esses animais?
<i>Sabe os bugios?</i>

9. Avaliação

O que é: Proceder a uma avaliação é incluir um ponto de vista sobre uma informação dada no texto.

O que revela: Avaliar demonstra que o sujeito está fazendo um julgamento.

O que aparece nos recontos: A avaliação aparece sob a forma de comentário ou inserção de um adjetivo.

QUADRO VIII
EXEMPLO DE AVALIAÇÃO

Avaliações
<i>Além disso é uma espécie interessante</i>

Enfim, as categorias, construídas, embora possam ser aceitas como sendo propriedades do discurso, podem ser melhor definidas em termos cognitivos. A compreensão dos leitores, muitas vezes, será explicada não em função de alguma marca do texto, mas em função de seus conhecimentos anteriores e conhecimento é uma categoria cognitiva. A análise realizada visava, então, a identificar o tipo de conhecimento usado pelo leitor para compreender o texto.

3.3.2.4 Procedimentos

O texto-base foi dividido em 16 segmentos, para que fosse possível compará-los com as unidades de informação geradas nos recontos.

QUADRO IX
TEXTO-BASE DIVIDIDO EM UNIDADES DE INFORMAÇÃO

1. Bugios
2. Os bugios não precisam de muito espaço
3. E[] se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas.
4. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes símios.
5. E outros animais da floresta
6. Pela abundância de pinhões
7. Os bugios parecem a todo instante comprovar as teorias de Charles Darwin
8. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um destes macacos
9. [] Batendo no peito
10. [] Roncando
11. Para [] amedrontar o adversário
12. Humana também parece a preocupação do macho
13. Em colocar nas costas o filhote
14. [] ameaçado pelo gavião
15. Ou [] Auxiliá-lo
16. A [] saltar de uma árvore a outra

Para efeito de análise, os recontos foram distribuídos em dois quadros, um para adultos, outro para crianças, como no exemplo que segue (ver Quadro X), de modo a permitir uma visualização das correspondências entre segmentos do texto-base e dos recontos. No quadro de análise foram também incluídas as respostas de 1 (O que são bugios?) em **negrito** e as

de 5 (O texto fala de *macho*. *De que macho está falando?*) *em itálico*, além dos recontos, de modo a permitir uma comparação entre as respostas dadas e os recontos feitos⁴¹.

O mesmo quadro ainda identifica os sujeitos da pesquisa, as proposições lembradas e o tipo de estratégia que os sujeitos evidenciam estar usando. Os números marcados nas colunas das *Proposições lembradas* indicam onde é provável encontrar informação correspondente no texto-base, isto é, permitem inferir onde, no texto, o sujeito foi buscar a informação que julgou relevante. Os parênteses no número do segmento indicam que houve modificação na informação em relação ao texto-base. Quando não foi possível identificar a que segmento específico do texto-base se refere o segmento do reconto, a operação foi marcada com um X. As estratégias foram classificadas segundo categorização apresentada em 3.3.2.3 e, por fim, foram contabilizadas a partir do número de vezes que apareceram repetidas em cada grupo.

QUADRO X
MODELO DE QUADRO FEITO PARA ANÁLISE DE DADOS

Crianças							
Sujeito	Resposta 1 e 5	Recontos	Proposições lembradas				Tipo de operação
			Sem modificações		Com Modificações		
			Repetição	Modificação mínima	Inferência	Leitura errada	
CBR 1	Macaco <i>Macaco</i>	• Sobre os bugios	1				Construção do tópico discursivo
		• [bugios] que se encontram em toda parte.				-2	Extrapolação
		• Eles [bugios] não precisam de muito espaço.	2				Repetição
		• Tudo que existe na mata, folhas, frutinhas, eles [bugios] comem.					-3

⁴¹ As duas tarefas - a de ler o texto para recontar e a de ler o texto para responder - poderiam sugerir diferenças nas estratégias dos sujeitos, já que exigem operações cognitivas diferentes.

3.4 EXPERIMENTO 2

Um último experimento 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.

3.4.1 MATERIAIS

3.4.1.1 Texto

Foi usado um fragmento de texto de divulgação científica, retirado da revista Globo Ciência, *As causas da brancura*, aqui nomeado de Texto 2. Na seleção desse texto houve preocupação de encontrar exemplo em que a atividade de construção de referentes fosse um pouco mais complexa do que no experimento anterior. No experimento 1, havia relação de correferência entre antecedentes e seus anafóricos, a relação da cadeia referencial poderia ser estabelecida a partir de um conhecimento conceitual do leitor: *bugios/símios/macacos/guaribas*. No experimento 2, apesar de haver uma relação de correferência, a construção dessa relação pelo sujeito leitor exige a realização de operações cognitivas complexas e põe em jogo relações semânticas e discursivas. Considerando-se que leitores crianças e adultos estariam lendo o mesmo texto, o grau de complexidade da cadeia referencial não poderia ser tão grande a ponto de inviabilizar a compreensão das crianças. A opção foi por trabalhar com uma cadeia referencial formada por descrições definidas que rotulam e avaliam o referente.

QUADRO XI
CADEIA REFERENCIAL DO TEXTO 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.

3.4.1.1.1 Cadeia referencial

O texto *As causas da brancura* é, aparentemente, mais simples do que o do experimento anterior. É mais curto e a cadeia referencial, responsável pela progressão tópica, é menor: são apenas cinco elementos, todos do tipo SN definido: *da brancura, o albinismo, o defeito, do albinismo, a anormalidade*. O título do texto vem marcado por uma expressão nominal definida - *da brancura* -, que é retomada por *o albinismo*. Isto é, as duas expressões, nesse contexto, funcionam como sinônimas. Mas, na verdade, há uma relação metonímica entre elas, porque *brancura* é uma característica do *albinismo*. Essa forma de apresentação por meio de expressão nominal definida é muito comum em textos expositivos: introduz-se uma expressão nova como se ela já fosse conhecida, porém somente a leitura do texto é que permitirá ao leitor a ativação de um referente. A utilização dessa estratégia pode causar dificuldades de compreensão, porque quem escreve está contando com a capacidade inferencial do leitor: o título remete à *brancura* da pele, que é consequência do albinismo.

Na seqüência do texto, as descrições definidas que retomam *albinismo* implicam uma recategorização lexical e atribuem um novo rótulo ao referente: *o defeito* e *a anormalidade*. Ao mesmo tempo que essas expressões substituem o elemento por elas retomado, introduzem uma informação nova, que realça uma característica do referente. Então, para estabelecer relações, o leitor precisa perceber que há uma determinada orientação argumentativa sendo impressa pela utilização dessas expressões, e, conseqüentemente, precisa inferir que albinismo é um defeito, é uma anormalidade. É também a partir de seus conhecimentos anteriores e da construção de outras relações que se estabelecem discursivamente que o leitor vai ou não realizar essa inferência.

3.4.1.2 Tarefas

a) Perguntas feitas aos sujeitos:

As perguntas que deveriam ser respondidas pelos sujeitos após a leitura 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. Na realização dos testes, foi incluída uma medida de tempo de execução da tarefa. O tempo gasto pelos leitores para ler e responder às questões foi cronometrado,

porque acreditava que, com mais essa medida, seria possível evidenciar o grau de dificuldade que a tarefa apresentava aos sujeitos.

1. *Escreva as duas palavras do texto que foram usadas para não se repetir "albinismo"?*
2. *O texto trata de "causas da brancura". De que brancura o texto está falando?*
3. *Quais são as causas da brancura, de acordo com o texto?*

3.4.1.3 Sujeitos

Participaram do experimento ao todo 26 crianças e 64 adultos. Tanto os adultos quanto as crianças desse experimento possuem características semelhantes às daqueles sujeitos selecionados no experimento anterior: crianças entre 9 e 10 anos, do Ensino Fundamental e adultos do curso de graduação em Letras.

Visando a controlar o grupo de crianças, a fim de evitar interferências de eventuais problemas de alfabetização, foi considerada, na seleção dos sujeitos, uma avaliação do seu desempenho escolar, fornecida pela professora regente da turma. Numa escala de 0 a 5, a professora avaliou o desempenho global das crianças (aprovação na disciplina Português, cumprimento de objetivos) e o desempenho em leitura (compreensão, fluência-ritmo, reconhecimento de letras e sílabas, reconhecimento de palavras, interesse e participação). Somente aquelas que obtiveram pontuação igual ou superior a 4, nessa avaliação, participaram do experimento.

Um outro controle realizado levou em consideração o vocabulário: os dois grupos de sujeitos foram testados, antes da leitura, quanto ao conhecimento que possuíam do vocabulário do texto, de forma a garantir que não houvesse palavras cujo significado não fosse conhecido. O conhecimento do assunto também foi controlado. O assunto do texto não era desconhecido dos adultos, pois é abordado tanto no primeiro quanto no segundo graus. Com as crianças, todavia, foi necessário assegurar que elas tinham conhecimentos anteriores à leitura do texto: já tinham trabalhado com a professora regente um outro texto que abordava a mesma questão.

3.4.2 ANÁLISES

No experimento em pauta, 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 a uma causa genética: se os pais tiverem, ambos, o gene característico do albinismo, haverá possibilidade de *o defeito ser detonado*.

3.5 HIPÓTESES

Nesta investigação, entendendo que a referenciação é um processo que se realiza no discurso, e, que por isso mesmo, depende da ação colaborativa do produtor e do receptor do texto, parto do princípio de que não se pode dizer que o leitor encontra, no texto, o referente de um anafórico. O referente é parte da representação ou do modelo mental que esse leitor é capaz de construir a partir de sua interação com o texto.

Compreender uma expressão nominal anafórica não se trataria, então, da mera atividade de identificar um elemento lingüístico pontualmente marcado na superfície; mas seria atividade de estabelecer uma relação entre o elemento anafórico (ou a representação que o leitor constrói dele) e um modelo disponível na memória discursiva. Nessa atividade, a expressão antecedente explícita na superfície do texto apenas cumpre papel de âncora (ou base) que vai contribuir para que o sujeito leitor ative um referente no modelo construído). Mas, a âncora pode ser, também, um elemento do discurso ou elemento construído cognitivamente pelo sujeito leitor e, nesse caso, seriam outros tipos de conhecimentos que ativariam os referentes.

Disso decorre que há diversos tipos de restrições (gramaticais, semântica e pragmática) que se impõem sobre o processamento de uma expressão anafórica, e, para lidar com essas diversas restrições, será preciso habilidade para mobilizar vários sistemas de conhecimento.

Como as informações são processadas on-line, unidade por unidade, quando o leitor não consegue mobilizar esses vários sistemas, pode produzir leituras *erradas* ou inadequadas.

Em vista disso, pode-se supor, sobre a compreensão de expressões anafóricas, que, quando forem manipuladas características do leitor (conhecimento anterior, experiência em leitura) e características do texto (informações lexicais, sintáticas), haverá interferências no processamento do leitor. Mais especificamente, as hipóteses são:

1) Leitores iniciantes (crianças) terão 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 desperdiçarão recursos cognitivos com operações que não as levarão 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, terão 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 serão mais sensíveis do que os adultos à ausência de uma expressão candidata a âncora no texto.

Neste trabalho, para verificar essas hipóteses, analisei o papel das retomadas feitas por descrições definidas, com SN desconhecido do leitor, e anáforas associativas, com o objetivo de descobrir se essas operações 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. Os padrões de respostas dos sujeitos

vão revelar as inferências que fizeram, a qualidade das proposições processadas, as estratégias de compreensão que utilizaram, a cadeia referencial que construíram.

3.6 PREVISÕES

No contexto das tarefas realizadas e com base nas hipóteses levantadas algumas previsões foram feitas.

3.6.1 PREVISÕES SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

1) Leitores com menos experiência (as crianças) não conseguirão construir a cadeia referencial, quando tiverem um problema conceitual a resolver. Leitores experientes, por outro lado, mesmo tendo um problema conceitual local a resolver, não terão dificuldades de produzir significado, por se apoiarem tanto em instruções gramaticais (como *estes, destes, o*), que marcam a organização referencial quanto em informações de seu conhecimento prévio. A porcentagem de erros/acertos nas respostas às questões e a cadeia construída nos recontos serão indicadores da compreensão que os leitores terão da cadeia referencial anafórica do texto lido.

2) Leitores iniciantes poderão produzir mais *extrapolações* do que os adultos.

3) O grupo de crianças, mais do que o de adultos, poderá ter comprometido o entendimento da anáfora associativa. Uma das evidências desse comprometimento poderá se manifestar pela omissão, em seus recontos, do segmento onde aparece a expressão *do macho*, por exemplo, o segmento 12: "Humana também parece a preocupação do macho"

4) As crianças apresentarão reproduções com menos informações do que os leitores mais experientes (os adultos).

5) Adultos vão gerar, mais que as crianças, inferências adequadas ao contexto de leitura, a partir da mobilização de vários tipos de conhecimentos.

6) As crianças, por terem mais dificuldade, gastarão um maior tempo nas resolução das tarefas de leitura do que os adultos.

3.6.2 PREVISÕES SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE TEXTOS

Com a manipulação do texto, os leitores deixarão mais evidentes as estratégias utilizadas na construção de referentes e assim será possível observar se

1) um maior número de sujeitos, nos dois grupos, terá dificuldade com a cadeia referencial do texto 1B. Isso poderá ser observado comparando-se a proporção de acertos e erros de crianças e adultos à questão *O que são bugios?* no texto com expressão candidata a âncora (1A), com a mesma proporção no texto 1B.

2) os sujeitos indicarão deste *guariba*, expressão antecedente com SN desconhecido, como elemento de retomada de bugios.

3) haverá, no texto 1B, um maior distanciamento entre as informações do texto-base e as do reconto, do que em 1A. Isso poderá se revelar pelo aumento de problemas em todas as operações (os números na coluna Problemática do quadro de análises) serão maiores em 1B do que em 1A).

4) os recontos, em geral, tenderão a ser mais curtos em 1B.

5) haverá indícios de maior dificuldade dos grupos na construção da cadeia referencial do texto 2 do que do texto 1.

3.6.3 PREVISÕES SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS DIANTE DE TEXTOS DIFERENTES

1) Leitores menos experientes terão mais problemas na construção do referente em 1B do que em 1A, por não conseguirem mobilizar adequadamente estratégias e conhecimentos diversificados para compensar a ausência de um elemento âncora.

2) No texto 2, principalmente, o grupo de crianças terá dificuldades em construir a cadeia referencial do texto. Anormalidade e defeito não serão identificados como elementos que retomam albinismo.

O próximo capítulo destina-se a apresentar os dados resultantes dos experimentos realizados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 COMO OS RESULTADOS FORAM ORGANIZADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos com a realização de dois experimentos, a partir de três textos expositivos diferentes com o objetivo de verificar até que ponto descrições definidas e anáforas associativas em um texto expositivo escrito podem impor dificuldades no processamento da leitura de crianças e adultos. Para tornar possível a investigação, os textos utilizados foram escolhidos apresentando as seguintes características principais: o Texto 1A tem, explicitamente marcada, a expressão candidata à âncora da descrição definida; o Texto 1B não apresenta uma expressão candidata à âncora conceitual para as descrições definidas da cadeia referencial, pois todos os SNs são desconhecidos do leitor; e o Texto 2 tem descrições definidas, que rotulam e avaliam o referente. Nos três textos, há também anáforas associativas.

Em primeiro lugar, são apresentadas as diferenças na leitura do grupo de crianças e do grupo de adultos, ressaltando-se como os sujeitos da pesquisa compreenderam retomadas feitas por descrições definidas e por associações. Em segundo lugar, são apresentadas as diferenças demonstradas na leitura dos três textos, enfatizando-se as diferenças decorrentes da presença/ausência de expressão âncora em cada texto. Por último, o capítulo traz uma síntese dos experimentos realizados.

4.2 DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Apresentam-se em separado as respostas às questões relativas às descrições definidas e às anáforas associativas e, logo depois, os resultados sobre diferenças entre leitores nos recontos produzidos pelos sujeitos. Relembrando, as questões colocadas para os sujeitos da pesquisa foram as que seguem.

a) Para as descrições definidas:

- *O que são bugios?* Nos textos com âncora (em 1A: *os bugios, estes símios, destes macacos*) e sem âncora (em 1B: *os bugios, estes símios, destes guaribas*);
- *Escreva as duas palavras do texto que foram usadas para não se repetir "albinismo".* No texto com rotulação e avaliação (em 2: *albinismo, o defeito/a anormalidade*).

b) Para as anáforas associativas:

- *O texto fala de macho. De que macho está falando?*, nos textos 1A e 1B;
- O texto trata de *"causas da brancura. De que brancura o texto está falando?*
No texto 2.

4.2.1 DESCRIÇÕES DEFINIDAS

4.2.1.1 Respostas à questão *O que são bugios?*, feita para o texto 1A - com âncora (os bugios, estes símios, destes macacos)

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. As respostas obtidas poderiam fornecer evidências ou a favor da previsão de que as crianças, leitores com menos experiência, teriam maior dificuldade do que os adultos de construir uma cadeia referencial a partir das instruções do texto-base, ou contra essa previsão.

A tabela 4.1 mostra a proporção de acertos e erros de crianças e adultos para essa primeira questão que lhes foi apresentada. Apesar de, em ambos os grupos, a porcentagem de acertos ser superior a 50%, é alto o número de erros, principalmente no grupo de crianças. Considerando-se que, no texto, está presente a palavra *macaco*, forte candidata à âncora conceitual, não seria de se esperar erro na leitura dos adultos. A tabela permite visualizar que existe diferença importante entre as respostas dos grupos de Crianças e de Adultos, no que se refere a essa questão. A proporção de acertos atingida pelo grupo de Adultos é bem superior à proporção de acerto do grupo de leitores Crianças.

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 indica que a reação à instrução conceitual presente em *macacos* foi bem mais forte que a reação à instrução gramatical presente em *estes* (símios). Tanto a maioria das crianças quanto a maioria dos adultos respondeu *macacos* em vez de *símios*. Foi pequeno o número de sujeitos que indicou o nome de outros animais primatas como *micos* ou *gorilas*, nessa resposta.

TABELA 4.2
Proporção de crianças e adultos que responderam macacos, símios ou outros (gorilas, micos) (%)

	Crianças	Adultos
Macacos (âncora)	90,4	82,8
Símios	4,8	10,3
Outros (micos, gorilas)	4,8	6,9

Dizer apenas que os grupos acertaram ou erraram não é suficiente, quando se tem o objetivo de captar evidências sobre o processo por que passaram. É preciso, sim, buscar ver *o que* os sujeitos fizeram, quando acertaram, mas é necessário também tentar entender *o que* fizeram quando erraram.

Analisando-se os erros, é possível ver, na tabela 4.3, que a maioria dos leitores que erraram a questão, tanto no grupo de crianças quanto no de adultos, citou o nome de animais que não têm nenhuma relação com macacos. Nos dois grupos, o número de respostas genéricas (*animal, bicho*) ou a ausência de qualquer resposta foi inferior ao de *animais* como *cupins, insetos, filhote de galinha* (que pode ser visto na linha *outros*).

TABELA 4.3
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

Como a diferença entre as respostas do grupo de adultos e do de crianças foi importante nessa questão, foi levantada a hipótese de que a palavra *macaco*, que poderia funcionar como âncora, mesmo sendo apresentada tardiamente, traria uma carga conceitual muito fácil de ser acionada, dada a sua frequência de uso. Por isso foi feita uma variação do mesmo experimento com o texto 1B, no qual a retomada de referentes foi realizada com expressões desconhecidas dos leitores. O fato de trabalhar com todos os SNs da cadeia referencial desconhecidos do leitor faria com que, para o leitor, não houvesse uma expressão para ancorar a construção do referente.

4.2.1.2 Respostas à questão *O que são bugios?*, feita para o texto 1B - sem âncora (os bugios, estes símios, destes guaribas)

O resultado da questão *O que são bugios?* no texto modificado coincide com o encontrado para a versão original. A tabela 4.4 mostra que, também com o texto 1B, houve diferença expressiva entre os grupos de crianças e adultos. A proporção de acertos atingida pelo grupo de adultos - 62,7% - foi bastante superior à proporção de acerto do grupo de crianças - 29,4%.

TABELA 4.4
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 4.5 mostra que houve crianças que prestaram atenção nas instruções gramaticais das descrições definidas da cadeia referencial. Isso pode ser suposto a partir da observação das porcentagens de quem respondeu *símios* e *guaribas* e da porcentagem de quem respondeu *macacos*. Se os sujeitos não sabiam o que eram *símios* e não sabiam o que eram

guaribas, só pode ter sido o conhecimento de que *estes* e *destes* funcionam como instruções de retomada que os orientou nessa resposta. O mesmo não aconteceu no grupo de adultos. Somente 7,2% indicaram *símios* como resposta, e nenhum deles apontou *guaribas*.

TABELA 4.5
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

Dos sujeitos que erraram, quase 80% das crianças citaram o nome de outros animais. Entre os adultos, destacaram-se 36% que responderam de forma genérica (animal) e 48% que citaram outras respostas. Tanto no grupo de crianças quanto no de adultos houve quem apenas copiasse um pedaço do texto. É o que mostra a tabela 4.6

TABELA 4.6
Proporção de respostas dadas incorretamente (%)

	Crianças	Adultos
Cópia	4,2	4
Genérico (bicho, animal)	16,6	36
Outros (lagarta, inseto, urso, etc.)	79,2	48
NR	0	12

4.2.1.3 Respostas à questão: Escreva as duas palavras do texto que foram usadas para não se repetir "albinismo", feita para o texto 2 - com rotulação e avaliação

Na cadeia referencial do texto *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. Os resultados obtidos na pesquisa revelam que, para as crianças, essa foi uma tarefa muito difícil. Nenhuma delas conseguiu indicar ambos, *defeito* e *anormalidade*, como elementos de retomada de *albinismo*. Houve algumas crianças que identificaram um ou outro dos termos como parte da cadeia referencial - 27%. Um número bastante expressivo (69%) de sujeitos indicou expressões da primeira linha do texto como, por exemplo, *modificação*

genética, células, fecundação como elementos de retomada. Já em relação aos adultos, foi pequena a porcentagem dos que não identificaram os elementos de retomada adequadamente, mas *os erros* de alguns adultos são muito semelhantes aos das crianças. Quando erraram, tenderam a indicar expressões da primeira linha como resposta. A tabela 4.7 mostra como crianças e adultos se comportaram na identificação de retomadas no texto 2.

TABELA 4.7
Identificação das expressões de retomada (%)

	Crianças	Adultos
Reconhecem <i>defeito e 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

Quando se observa a média do tempo gasto na execução da tarefa de leitura com esse segundo texto, independentemente da resposta dada às questões, é possível perceber que não há diferenças acentuadas entre o grupo de crianças (6 min) e o de adultos (7 min). Todavia, a observação individual do procedimento dos dois grupos durante a realização da tarefa evidencia que há diferenças na relação que estabelecem com o texto. As crianças, em geral, leram o texto apenas uma vez e não retornaram a ele enquanto resolviam as tarefas. Quando encontravam dificuldades em responder, paravam e ficavam pensando, mas sem recorrer a uma segunda leitura. Isso pode indicar que gastaram mais tempo nas questões do que na leitura do texto. Essa observação pôde ser feita porque o texto de leitura e a tarefa encontravam-se em folhas diferentes. Os sujeitos adultos, ao contrário, recorriam a todo momento à folha de texto para resolverem suas dúvidas.

No geral, não é possível afirmar que houve uma correlação estreita entre tempo de realização da tarefa e tipo de respostas dadas, embora, em casos individuais, pudesse ser percebido que os adultos, quando demoravam mais tempo, estavam perseguindo uma resposta mais adequada, apoiando-se numa releitura.

4.2.2 COMPREENSÃO DA ANÁFORA ASSOCIATIVA

A compreensão da anáfora associativa também poderia indicar onde o leitor busca ancorar sua leitura na compreensão de expressões nominais. Nos três textos, havia expressões que exigiriam do leitor buscar uma âncora para construir o referente.

4.2.2.1 Respostas à questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?*, feita para o texto 1A - com âncora

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*, como era possível prever. 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. Foi bem mais alta a porcentagem de crianças que não responderam. Nenhuma realizou operação de atribuir papéis de *pai* ou de *mãe* à figura do macho. Nesse grupo, houve quem respondesse que *do macho* referia-se a *gavião*; e 26,7% das crianças apontaram nomes de outros animais como sendo *o macho* referido. É o que mostra a tabela 4.8.

TABELA 4.8

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

Duas considerações são relevantes na comparação entre o que os grupos fizeram com o texto: a primeira delas é que o papel de *pai* é atribuído pelos sujeitos adultos, mas não pelas crianças. É possível afirmar que quem aciona esse papel constrói uma representação adequada do objeto referido, a partir das marcas disponibilizadas no texto e da associação dessas a modelos mentais. A segunda é que, embora faça parte do conhecimento dos

sujeitos que, em nossa sociedade, cabe à mãe a proteção do filhote, quem respondeu *a mãe* não considerou a palavra *macho*, ficou apenas com a representação de um papel sócio-culturalmente construído, mas não percebeu marcas expressas no texto. Tendo em vista essas duas considerações, ao comparar as respostas dos dois grupos, foi marcado como *acerto* quem respondeu: *bugios, macacos, símios, pai*, e como *erro* de leitura quem respondeu genericamente, ou não respondeu, e, ainda, quem disse *homem, mãe, gavião* ou outros animais. É o que mostra a tabela 4.9

TABELA 4.9
Proporção de crianças e adultos que erraram e acertaram a questão (%)

	Acerto	Erro
Crianças	60,5	39,5
Adultos	82,4	17,6

4.2.2.2 Respostas à questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?*, feita para o texto 1B - sem âncora

A tabela 4.10 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 4.10
Proporção de crianças e adultos que erraram/ acertaram a questão (%)

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

A tabela 4.11 pode dar maior visibilidade às respostas dos sujeitos que não se limitaram a responder *guaribas, símios, macacos*.

TABELA 4.11
Proporção de crianças e adultos que deram respostas diferentes de macacos, símios, guaribas para a questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* (%)

	Crianças	Adultos
Homem	29,4	4,2
Pai	0	47,9
Mãe	0	2,1
Genérico (animal, bicho)	23,5	29,2
Gavião	17,7	0
Outros (urso, esquilo, lagarta, etc.)	23,5	6,2
NR	5,9	10,4

4.2.2.3 Respostas à questão: *O texto trata de causas da brancura. De que brancura o texto está falando?*, feita para o texto 2 - com rotulação e avaliação

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* (Questão 3 do experimento 2). Ao fazer isso, o leitor estaria revelando que, além de associar adequadamente *brancura a albinismo*, conseguiu entender o texto de uma forma global. O texto começa descrevendo o que é albinismo e aponta que somente a presença em dose dupla do gene característico poderia causar essa doença genética nos seres humanos e em animais. A leitura das crianças revela que elas ficaram num nível local de leitura: apenas conseguiram descrever o que é albinismo. Fizeram isso de duas formas: ou copiando a primeira frase do texto, ou apontando para um conhecimento anterior, respondendo que era falta de melanina. No grupo de adultos, 63% estabeleceram as relações adequadas sugeridas no título do texto, os outros 37% usaram as mesmas estratégias das crianças, apenas descrevendo o que é *albinismo*.

TABELA 4.12
Proporção de crianças e adultos em relação ao nível de leitura (global/local) realizada

	Crianças	Adultos
Global	0	63
Local	100	37

Em resumo, foi expressiva a diferença de acerto do grupo de adultos em relação ao de crianças. Aquele grupo revelou mais habilidade do que esse na construção de uma representação para *bugios*. Os leitores adultos, mesmo quando tiveram um problema conceitual local a resolver, conseguiram, mais do que as crianças, construir a cadeia referencial dos textos. Chama a atenção, no entanto, o fato de somente as crianças terem apontado *guariba* como retomada de *bugio*. Isso parece indicar que elas, mais do que os adultos, prestaram atenção nas instruções gramaticais quando tiveram um problema conceitual a resolver.

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*.

4.2.3 RECONTOS

A análise dos recontos permitiu observar algumas estratégias que os sujeitos utilizaram para compreender. Os resultados dessa análise serviram de base para confirmar e/ou refutar algumas previsões feitas. Nesta seção, somente são apresentados os resultados das estratégias cujas diferenças foram importantes entre adultos e crianças. Assim sendo, não são discutidas as estratégias de *inserção de comentário*, *estabelecimento de contato com o leitor* e *avaliação*. Destacam-se as estratégias usadas pelos grupos de crianças e de adultos, a fim de se observar como esses sujeitos compreenderam as descrições definidas e as associações. Evidencia-se o que crianças e adultos fizeram, de modo geral, para a compreensão do texto. Com essa comparação, é possível ver o que os dois grupos fizeram de semelhante e o que fizeram de diferente, quando usaram estratégias *adequada* e quando fizeram uma leitura *problemática (ou errada)*. A tabela 4.13 apresenta os resultados da experiência do leitor com a tarefa de leitura em 1A. Os números em *itálico* revelam diferença maior para crianças; os dados em **negrito** indicam diferença maior para os adultos.

TABELA. 4.13
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
Implicatura	17,1	12,0	5,1

Em 1A, as diferenças mais importantes aparecem nas estratégias de construção de tópico discursivo (8,2) e de repetição literal (**30,0**). As crianças utilizaram mais a *construção de tópico discursivo*, a *construção do tópico da sentença* e a *paráfrase*, enquanto os adultos usaram mais a *repetição* e fizeram *inferências*.

É possível observar, no texto 1B (*bugios/símios/guaribas*), que a *construção de tópico discursivo* é mais utilizada pelas crianças do que pelos adultos e que os adultos repetiram bem mais do que as crianças. Vê-se também que os adultos foram mais bem sucedidos na utilização de operações semânticas como *inferências*.

TABELA. 4.14
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
Implicatura	23,1	11,0	12,1

Foi quando os sujeitos apresentaram problemas de compreensão que se tornaram mais evidentes as diferenças entre as operações usadas por eles. As tabelas 4.15 e 4.16 ajudam a perceber melhor essas diferenças. As crianças, sistematicamente, cometeram mais erros do que os adultos na *construção de tópico discursivo*, construíram tópicos imprecisos (recontaram: *O texto trata de animais*) ou inadequados (*É sobre insetos*). A construção de tópico da sentença e as extrapolações inadequadas também foram bem maiores no grupo de crianças do que no de adultos, tanto em 1A quanto em 1B.

TABELA 4.15

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

	Adultos 1A -Bugios, símios, macacos	Crianças 1A -Bugios, símios, macacos	Diferença
Tipo de operação	Problemática	Problemática	
Construção tópico discursivo	0,3	10,0	9,7
Construção do tópico da sentença	4,0	10,0	6,0
Extrapolação	4,0	8,0	4,0

TABELA 4.16

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

	Adultos 1B -Bugios, símios, guaribas	Crianças 1B- Bugios, símios, guaribas	Diferença
Tipo de operação	Problemática	Problemática	
Construção tópico do discursivo	1,9	18,9	17,0
Construção do tópico da sentença	2,8	8,7	5,9
Extrapolação	4,8	8,7	3,9

4.2.3.1 Outras observações nos recontos

Algumas outras observações ainda podem ser pontuadas: o tamanho médio dos recontos das crianças foi de quatro segmentos, enquanto que o dos adultos foi o dobro, em média oito segmentos por sujeito. Nos recontos, as crianças tenderam a registrar mais as informações presentes no início do texto, enquanto que os adultos fizeram um registro mais equilibrado de informações de todas as partes do texto. As informações do final do texto foram, em geral, esquecidas. Já nos recontos dos adultos há uma distribuição mais equilibrada de informações de todo o texto.

4.3 PRESENÇA/AUSÊNCIA DE EXPRESSÃO ÂNCORA: *MACACOS X GUARIBAS*

Nesta seção podem ser observadas, mais claramente, as diferenças decorrentes da presença (Texto 1A) ou ausência (Texto 1B) de expressão candidata à âncora marcada no texto. Tanto nas respostas às questões, quanto nos recontos produzidos, podem ser percebidos dados importantes sobre a diferença entre os textos.

4.3.1 NAS RESPOSTAS

As tabelas 4.17 e 4.18 mostram o contraste entre os dois textos nos grupos de crianças e de adultos, respectivamente, na questão *O que são bugios?*

TABELA 4.17

Proporção de acertos e erros de crianças à questão *O que são bugios*, texto com âncora x texto sem âncora(%)

	Acerto	Erro
1A	55,3	44,7
1B	29,4	70,6

TABELA 4.18

Proporção de acertos e erros de adultos à questão *O que são bugios?*: texto com âncora x texto sem âncora (%)

	Acerto	Erro
1A	85,3	14,7
1B	62,7	37,3

Por esses resultados, fica claro que o texto que não apresentava uma candidata à âncora foi mais difícil tanto para crianças quanto para os adultos. Houve, no texto 1B, um acentuado aumento da porcentagem de erro nas respostas dos dois grupos e, conseqüentemente, um decréscimo na porcentagem de acertos. Isso evidencia que, na ausência de uma expressão âncora, os sujeitos tiveram mais dificuldade do que quando havia uma expressão nominal com SN conhecido para ancorar a construção do referente.

As tabelas 4.19 e 4.20 mostram as diferenças entre textos na resposta à questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?*

TABELA 4.19

Proporção de crianças que erraram/ acertaram a questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* (%)

	Acerto	Erro
1A	60,5	39,5
1B	50	50

TABELA 4.20
Proporção de adultos que erraram/ acertaram a questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* (%)

	Acerto	Erro
1A	82,4	17,6
1B	62,7	37,3

Há evidências que apontam que, também para a compreensão da anáfora associativa, o texto 1B impôs aos sujeitos maior dificuldade.

4.3.2 NOS RECONTOS

Nesta seção são apresentadas as diferenças do confronto entre as estratégias usadas na leitura dos textos 1A e 1B.

A tabela 4.21 mostra as semelhanças e diferenças no comportamento de crianças em função da modificação do texto. A tabela 4.22 mostra o comportamento dos adultos em função da mesma modificação. Na última coluna, *italico* indica diferença maior em 1B; **negrito** indica maior diferença em 1A.

TABELA 4.21
**Comportamento das Crianças em função da modificação do texto:
 operações adequadas (%)**

	Crianças 1A -bugios, símios/macacos	Crianças 1B- bugios, símios/guaribas	Diferença
Tipo de operação	Adequada	Adequada	
Construção tópico discursivo	11,0	4,7	6,3
Construção do tópico da sentença	15,0	3,9	11,1
Repetição literal	13,0	26,8	<i>13,8</i>
Paráfrase	19,0	15,7	3,3
Implicatura	12,0	11,0	1,0

A construção de *tópicos discursivos* e de *tópicos da sentença* é, em 1A, maior do que em 1B, entre as crianças. É relevante o aumento de *repetições* em 1B.

TABELA 4.22
Comportamento dos Adultos em função da modificação do texto:
operações adequadas (%)

	Adulto 1A – bugios, símios/macacos	Adulto 1B bugios, símios/guaribas	Diferença
Tipo de operação	Adequada	Adequada	
Construção tópico discursivo	2,8	3,0	0,2
Construção do tópico da sentença	10,6	4,8	5,8
Repetição literal	43,0	33,3	9,7
Paráfrase	17,0	22,5	5,5
Implicatura	17,1	23,1	6,0

Destacam-se as diferenças na produção de *repetições e construção de tópico da sentença* em 1A e as *inferências e paráfrases* que foram maiores em 1B.

Não foram sistemáticos os dados sobre problemas na construção de *tópico discursivo*: os *adultos* tiveram mais problemas em 1A, as *crianças* tiveram mais problemas em 1B. Chama a atenção o fato de que, no grupo de crianças em 1B, o aumento de *construção de tópico discursivo* foi bastante expressivo. As tabelas 4.23 e 4.24 evidenciam as operações problemáticas no grupo de crianças e de adultos, respectivamente.

TABELA 4.23
Comportamento das Crianças em função da modificação do texto:
operações problemáticas

	Crianças 1A –bugios, símios/macacos	Crianças 1B -bugios, símios/guaribas	Diferença
Tipo de operação	Problemática	Problemática	
Construção tópico discursivo	10,0	18,9	8,9
Construção do tópico da sentença	10,0	8,7	1,3
Extrapolação	8,0	8,7	0,7

TABELA 4.24
Comportamento dos Adultos em função da modificação do texto:
operações problemáticas (%)

	Adulto 1A- bugios, símios/macacos	Adulto 1B - bugios, símios/guaribas	Diferença
Tipo de operação	Problemática	Problemática	
Construção tópico discursivo	3,3	1,9	1,6
Construção do tópico da sentença	4,0	2,8	1,2
Extrapolação	4,0	4,8	0,8

Em síntese, houve, no texto 1B, um acentuado aumento da porcentagem de erro nas respostas dos dois grupos e, conseqüentemente, um decréscimo na porcentagem de acertos, o que evidencia o seguinte: a cadeia referencial do texto que *não* apresentava âncora (1B) impôs mais dificuldades aos sujeitos do que a que apresentava (1A).

4.3.2.1 Outras observações nos recontos

Há ainda outras diferenças nos padrões de respostas: A freqüência com que o segmento 3 - no texto 1A e 1B - (*e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas*) aparece nos recontos é alta nos grupos. Isso pode ser um indício da relevância que essa expressão teve para os sujeitos tanto em 1A quanto em 1B. As expressões *parecido com lutador de luta livre e bater no peito* (segmentos 8 e 9, respectivamente), ambas ligadas diretamente a *macacos/guaribas*, são citadas 32 vezes, nos recontos das crianças, quando a âncora estava presente (em 1A), mas somente 11 vezes, quando não há expressão que funcione como âncora. Nos recontos dos adultos, há diferença também, embora não seja tão expressiva. O inverso se deu com outras informações como *colocar o filhote nas costas e ameaçado pelo gavião* (segmentos 13 e 14, respectivamente): com a âncora (em 1A) essas informações apareceram 13 vezes, mas sem a âncora apareceram 27 vezes nos recontos das crianças.

Outra curiosidade é que a *inserção de comentários* foi uma estratégia usada basicamente pelas crianças, enquanto o *estabelecimento de contato com o leitor* e a *avaliação* foram usadas somente pelos adultos.

Quando se comparam os recontos dos adultos com o texto original, percebe-se que a operação que eles mais realizaram foi a repetição literal das informações do texto. Os recontos dos adultos revelam, também, que eles fizeram muitas inferências, a partir da mobilização de conhecimentos previamente adquiridos.

4.4 COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES COM OS RECONTOS

Nem sempre as respostas que os sujeitos deram às questões: *o que são bugios?* e *O texto fala de macho. De que macho está falando?* coincidem com o que esses sujeitos recontaram. Em relação à primeira questão, é possível observar que há sujeitos que responderam *macaco* e mantiveram *macaco* no reconto (o que era esperado). Mas há os que responderam *macaco* e, no reconto, provavelmente por não ter muita certeza de que essa seria a resposta certa, registraram alguma outra informação. Por isso não foram específicos e usaram, por exemplo, a palavra *bicho* ou *animal*, ao se referir a *bugios* no reconto. Em alguns casos, a palavra *macacos* apareceu como resposta à questão 1, mas não foi usada no reconto, onde foi especificado o nome de outro animal.

Entre aqueles sujeitos que responderam à questão *O que são bugios?* indicando o nome de outros animais, a situação foi semelhante à dos que responderam *macacos*: houve quem manteve a mesma resposta no reconto, houve quem mudou para um nome genérico (*bicho* ou *animal*), houve quem passou a especificar *macaco*, *no reconto* (sinal de que pode ter descoberto essa resposta na hora de recontar). As tabelas 4.25 e 4.26 põem em destaque as diferenças entre respostas à questão e recontos.

TABELA 4.25

Diferenças entre o que as Crianças fizeram na resposta à questão *O que são bugios?* e nos recontos (%)

	Crianças 1A	Crianças 1B
Respondeu macaco, manteve macaco no reconto.	42,1	8,8
Respondeu macaco, não especificou o animal no reconto.	18,4	17,6
Respondeu macaco, especificou outro nome no reconto.	0	3,0
Respondeu outros nomes, ou somente animais, e manteve a mesma palavra no reconto.	7,8	20,6
Respondeu outros nomes, ou somente animais, e especificou macaco no reconto.	2,6	0
Respondeu outros nomes, ou somente animais e não especificou o animal no reconto.	26,3	50,0
Não respondeu nem recontou	2,6	0

TABELA 4.26
Diferenças entre o que os Adultos fizeram na resposta à questão *o que são bugios?* e nos recontos (%)

	Adultos 1A	Adultos 1B
Respondeu macaco, manteve macaco no reconto.	67,6	25,3
Respondeu macaco, não especificou o animal no reconto.	17,6	33,0
Respondeu macaco, especificou outro nome no reconto.	3,0	0
Respondeu outros nomes, ou somente animais, e manteve a mesma palavra no reconto.	0	3,0
Respondeu outros nomes, ou somente animais, e especificou macaco no reconto.	3,0	3,0
Respondeu outros nomes, ou somente animais e não especificou o animal no reconto.	8,8	31,3
Não respondeu nem recontou	0	4,4

As tabelas 4.27 e 4.28 mostram que também houve diferença em relação às respostas à questão 3 (*O texto fala de macho. De que macho está falando?*) e os recontos.

TABELA 4.27
Comparação entre as respostas que as crianças e os adultos deram à questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* e o que fizeram nos recontos do Texto 1A (%)

	Crianças 1A	Adultos 1A
O sujeito não reconta nada	21	9
O segmento 12 ⁴² é omitido nos recontos	58	12
O segmento 12 aparece nos recontos:		
▪ Leitura adequada	21	73
▪ Leitura errada	0	6

TABELA 4.28
Comparação entre as respostas que as crianças e os adultos deram à questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* e o que fizeram nos recontos do Texto 1B (%)

	Crianças 1B	Adultos 1B
O sujeito não reconta nada	14,8	13,5
O segmento 12 é omitido nos recontos	38,2	20,8
O segmento 12 aparece nos recontos:		
▪ Leitura adequada	14,0	50,8
▪ Leitura errada	33,0	14,9

⁴² O segmento 12 é "Humana também parece a preocupação do macho."

Pela observação das duas tabelas, pode-se perceber a confirmação da previsão de que o grupo de crianças teria mais dificuldades do que o dos adultos no entendimento da anáfora associativa.

O número de crianças que omitiu o segmento 12 do texto base - no qual aparece a informação sobre *o macho que tem preocupação humana* - foi muito maior do que o número de adultos para ambos os textos, 1A e 1B. Quando esse segmento apareceu nos recontos dos sujeitos, houve duas situações distintas: uma indica que o sujeito construiu um referente, considerando as marcas do texto, fazendo uma leitura adequada ao contexto em que a expressão anafórica aparece. Outra situação é aquela em que os sujeitos desconsideraram as marcas textuais e construíram um referente, sem levar conta o conjunto de marcas textuais disponíveis, fazendo uma leitura errada.

4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS

Os experimentos aqui realizados forneceram um corpo de resultados compatíveis com a hipótese 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.

O fato de o texto apresentar ou não uma expressão candidata à âncora de um anafórico gerou modificações na construção da estrutura referencial, pelos leitores crianças e adultos. Pelos resultados, é possível perceber que houve diferenças nos padrões de retenção/reprodução das informações do texto pelos leitores.

Algumas das previsões feitas puderam ser confirmadas e outras, não. De um modo geral, confirmaram-se as previsões sobre as diferenças entre grupos e entre textos. Isso quer dizer que os sujeitos lidaram diferentemente com as instruções da cadeia referencial dos textos. As crianças tiveram maior dificuldade do que os adultos em articular as informações provenientes da cadeia referencial àquelas que já faziam parte de seus conhecimentos

anteriores. Essa dificuldade pôde ser constatada tanto nas respostas dadas às questões propostas quanto nos recontos produzidos.

O esforço que as crianças fizeram para compreender o texto pôde ser percebido nas várias tentativas delas de construir o tópico discursivo e o tópico da sentença. O alto número de informações que extrapolam as fornecidas pelo texto também é uma evidência da dificuldade de compreensão que as crianças tiveram. É possível afirmar, ainda, que a aparente *falha* do texto (a de não apresentar um elemento que pudesse servir de âncora) impôs dificuldades de compreensão aos sujeitos, principalmente às crianças.

O próximo capítulo apresenta uma discussão sobre os dados aqui obtidos, mostrando em que medida cada uma das previsões feitas foram confirmadas ou refutadas. O capítulo destaca, ainda, uma discussão sobre o que os dados podem sugerir, a respeito do quadro referencial adotado nesta pesquisa.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO

5.1 INTRODUÇÃO

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 significa 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 conseqüência, 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.

Nesse quadro, 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. O texto escrito traz instruções para o leitor de quais as partes devem ser conectadas, mas não funciona autonomamente, depende da ação desse leitor dentro de uma situação comunicativa concreta.

Neste trabalho, foram focalizadas questões sobre como o leitor associa instruções da cadeia referencial do texto às suas próprias representações mentais e como utiliza essas instruções para guiar seu trabalho de sintetizar essas representações na construção da continuidade temática do texto. Foi focado um tipo específico de instruções: a expressão nominal definida, quando serve de retomada de outra expressão anterior. Essas expressões nominais desempenham um papel crucial na construção da cadeia referencial, pois sinalizam a

continuidade e progressão do texto e constituem-se para o leitor em fio condutor que pode indicar relações a serem estabelecidas.

Como fazem Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 1998; Koch, 2000 e 2002; Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995; Mondada e Dubois, 1995, foi considerado que a atividade de referenciação é uma atividade discursiva, e que os referentes são objetos-de-discurso.

A partir do quadro teórico traçado, o objetivo dos experimentos aqui relatados foi de verificar até que ponto retomadas feitas por meio de descrições definidas e por anáforas associativas podem restringir o processamento da compreensão por evocar conhecimento conceitual, conhecimento lingüístico ou conhecimento pragmático que nem sempre o leitor consegue mobilizar no ato de leitura.

Como, na compreensão, o leitor lida com operações de níveis diferenciados de complexidade, ele só pode construir um referente se souber lidar com os vários fatores que se impõem sobre o processamento. Assim, tanto características do leitor quanto características do texto podem restringir o processamento e influenciar a compreensão. Algumas expressões anafóricas podem ser mais fáceis ou mais difíceis, dependendo das estratégias utilizadas no momento da leitura, isto é, dependendo da habilidade do leitor em lidar com as restrições que se impõem na relação entre antecedente e anafórico. Essa habilidade seria uma decorrência da experiência dele com a leitura.

O fato de o texto apresentar, em sua cadeia referencial, uma expressão que possa servir de âncora, isto é, que possa permitir a ligação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor, torna a compreensão um processo menos custoso cognitivamente do que quando não há uma expressão para ancorar a compreensão do leitor.

Três hipóteses foram levantadas: a primeira, referente à experiência do leitor, foi a de que as crianças não conseguiriam mobilizar simultaneamente diversos sistemas de conhecimento e, por isso, não reconstruiriam a cadeia referencial do texto composta por descrições definidas e associações. Por desperdiçarem recursos cognitivos com operações

que não as levariam a construir um referente adequado para as expressões nominais, não atingiriam a compreensão do texto como um todo, fixando-se em informações locais. Os adultos, ao contrário, teriam como construir um referente, mesmo tendo um problema conceitual a resolver; a segunda hipótese, que se refere a uma característica do texto, foi a de que a presença ou ausência de uma expressão candidata à âncora para um anafórico poderia interferir na construção da estrutura referencial, pelo leitor; por último, foi levantada a hipótese de que o texto que não apresentasse uma expressão candidata à âncora seria mais difícil para as crianças do que para os adultos. Essas hipóteses poderiam ser verificadas por meio das diferenças geradas nos padrões de respostas dos sujeitos da pesquisa.

Foram realizados dois experimentos: crianças e adultos leram três textos diferentes: no texto 1A (*bugios, símios, macacos*), o antecedente é um termo desconhecido e uma das expressões de retomada contém um item lexical bem conhecido. O leitor utilizaria a expressão de retomada para fundar sua compreensão do texto anterior. Por ser conhecida, essa expressão seria associada a uma base de conhecimentos prévios que serviriam para re-interpretação do resto do texto, assim, essa expressão cumpriria o papel de âncora conceitual. Em 1B (*bugios, símios, guaribas*), uma versão do mesmo texto, todas as expressões de retomada são desconhecidas. Não há âncora para estabelecer o que as expressões retomam, nem para ajudar a ligar as demais informações do texto. No último texto (o 2), descrições definidas rotulam e avaliam o referente, há uma marca negativa no referente. Nos três textos apareceram também anáforas associativas.

Algumas previsões foram feitas em relação às manipulações realizadas (ver 3.6) para verificar a hipótese levantada. Os dados, obtidos por meio de respostas a questões e de recontos do grupo de crianças e do de adultos, foram analisados de acordo com categorias (ver 3.3.2) que buscavam refletir aspectos cognitivos da atividade de leitura.

Basicamente, foi possível constatar que há diferenças importantes nas estratégias que adultos e crianças utilizam na compreensão de expressões nominais definidas com função anafórica. Outra constatação feita foi a de que quando o leitor encontra, no texto, uma expressão para ancorar a construção do referente, sua leitura tende a ser mais eficiente.

Pode-se dizer que os resultados dos experimentos relatados são coerentes com a visão de processamento aqui adotada e funcionam como evidências de que, no estabelecimento da continuidade, o leitor age sobre o texto, construindo os objetos referidos de acordo com os modelos que possui em sua memória e com aqueles que consegue tecer na interação.

A discussão apresentada a partir da próxima seção segue a mesma organização do capítulo anterior: em primeiro lugar, discutem-se os resultados sobre as diferenças entre leitores; em segundo lugar, são comentados os resultados sobre a presença/ausência de expressão âncora e as diferenças entre grupos lendo textos diferentes. Por último, comenta-se a importância da expressão âncora.

5.2 DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Como pôde ser visto no capítulo quatro, tanto as respostas às questões quanto os recontos produzidos pelos sujeitos da pesquisa forneceram um conjunto de resultados que revelaram estratégias usadas por crianças e adultos ao lidarem com a compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas.

5.2.1 O QUE AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES REVELAM SOBRE DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Foi possível perceber algumas relações estabelecidas pelos sujeitos na construção do referente, a partir de descrições definidas, pelas respostas às questões *O que são bugios?*, no experimento 1 e *Escreva as duas palavras do texto que foram usadas para não se repetir albinismo?*, no experimento 2.

Nos resultados, há evidências de que as crianças foram menos hábeis do que os adultos nessa tarefa, por não integrarem adequadamente informações fornecidas pelo texto e outras que faziam parte de seu conhecimento. Em geral, quem acertou fez o quê? Respondeu *macacos, símios, micos, gorilas*, ou qualquer outro da família dos primatas, no primeiro experimento, e respondeu *defeito e anormalidade* no segundo. Quem errou o que fez? Respondeu *animal, lesma, inseto, cupim; ou células, fecundação, óvulo* etc. A discussão

que aqui se apresenta buscou relacionar indícios do processamento realizado pelos leitores no momento da leitura, presentes nessas respostas.

5.2.1.1 Os acertos

Nos dois textos do experimento 1, a porcentagem de adultos que acertaram a resposta é maior do que a das crianças que acertaram. Porém, não houve nenhum adulto que respondesse que bugios são *guaribas* quando leu o texto 1B. Com esse texto, o número de adultos que responderam *macaco* é acentuadamente superior ao de adultos que responderam *símios* (83.3% contra 7.2%). Todavia, com as crianças, em relação a esse mesmo texto - 1B -, o número de quem respondeu que *bugios* são *símios* é 10% maior do que de quem respondeu *macacos* (40% contra 50%); 10% das crianças responderam *guaribas*.

Os resultados sinalizam que 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*. Uma inferência que se pode fazer a partir dos dados é a de 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. Pode-se considerar, também, que isso que se está chamando de conhecimento seja, na verdade, uma intuição lingüística e não constitua, ainda, um conjunto de conhecimentos sistematizados.

Pelos resultados obtidos nos experimentos, 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.

5.2.1.2 Os erros

Em relação às respostas que foram consideradas erradas, é possível perceber que, principalmente as crianças, agiram apenas localmente, ou seja, consideraram que o

significado procurado encontrava-se no texto e por isso se apegaram a algumas partes e as apontaram sem buscar estabelecer relação com conhecimentos anteriores que tinham. Respostas aparentemente tão absurdas quanto *filhote, lutador de luta livre, brotos de árvores* parecem poder ser explicadas dessa maneira. Os sujeitos que responderam assim indicaram, como ponto para descoberta, marcas lingüísticas que são reveladoras de que a leitura deles ficou num nível bastante local⁴³.

O sujeito NS42, por exemplo, afirmou *é gavião, porque esse é o único animal que tem aqui*. Respostas desse tipo indicam que os sujeitos, além de não conectarem as várias partes do texto que poderiam ser pistas para construção de significados, não conseguiram, também, relacionar o que leram a conhecimentos que já possuíam.

Para outros sujeitos que também erraram, algumas palavras ou sentenças do texto parecem ter servido como disparador de um modelo já construído. Isto é, os leitores consideraram mais os conhecimentos prévios que já tinham e desprezaram o texto. Há evidências de que o modelo acionado 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* (CBP13); *são insetos, porque comem plantas* (CBP14); *pingüins, porque fala de inverno* (NS31). 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* (LM30); ou dizer que são *esquilos, porque se alimentam de frutinhas* (LM48) e *não precisam de muito espaço* (LM49).

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 são típicos do 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

⁴³ Essas marcas puderam ser levantadas a partir das respostas à questão *Como você descobriu o que são bugios?*

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.

Uma mesma marca do texto pode levar os sujeitos a respostas diferentes, dependendo do modo como eles relacionam essa marca a seus conhecimentos anteriores. Por exemplo, para alguns, as expressões *batendo no peito e roncando para amedrontar o adversário, preocupação do macho em colocar o filhote nas costas, alimentar-se de brotos de árvores e frutinhas* são suficientes para acionar seus conhecimentos e levar à resposta *macacos*. Para outros, as mesmas expressões podem levar a respostas diferentes ou gerar dúvida, como é o caso do sujeito LM43 que diz *talvez sejam macacos, micos, coalas, não sei*.

Esses sujeitos também agiram num nível apenas local, isto é, não conseguiram conectar as várias partes do texto. Consideraram apenas um conjunto de marcas que julgaram relevantes, e essas foram suficientes para que eles acionassem um modelo qualquer presente em sua memória. Como o modelo acionado tornava, pelo menos subjetivamente, o texto coerente, não sentiram necessidade de relacionar outras informações. Esse parece ser o caso do adulto que responde *lesmas*, de outros sujeitos que responderam *homens, urso (coala), inseto, cupim*. Nesses casos, o conhecimento anterior que os sujeitos tinham (ou julgavam ter) foi mais forte do que tudo que eles leram no texto; por isso, desconsideraram todas as marcas que poderiam ser associadas, coerentemente, para construção de um significado e mantiveram-se fiéis a uma hipótese de leitura, sem testar outras. A coerência do conhecimento prévio ativado deu ao leitor a *ilusão* de que ele construiu um modelo coerente para o texto, mas o processamento do texto propriamente dito foi fragmentado.

Em suma, tornou-se evidente que há diferenças nas estratégias usadas pelos leitores para construir um referente para uma descrição definida, dependendo do grau de experiência deles. Ficou claro que experiência em leitura não está, necessariamente, ligada à escolaridade. Houve adultos que se comportaram como crianças e crianças que se comportaram como adultos diante dos textos. Alguns adultos, que têm, no mínimo, sete

anos a mais de escolaridade do que as crianças, usaram as mesmas estratégias que elas. Suas respostas são idênticas, o que sugere que devem ter seguido os mesmos caminhos. Nos dois experimentos, aqueles leitores (tanto adultos quanto crianças) que tiveram dificuldades em construir a cadeia referencial do texto tenderam a resolver seus problemas localmente, enquanto os leitores mais experientes tinham outros recursos que levaram à construção das respostas.

Os resultados do experimento 2, com o texto *As causas da brancura*, confirmam os obtidos com o experimento 1. Ao buscar as palavras usadas para substituir *albinismo*, por exemplo, as crianças e um pequeno grupo de adultos indicaram palavras que estão mais próximas desta, na página: *modificação genética, células, fecundação, óvulo, espermatozóide*. Dos que reconhecem apenas uma das expressões (*o defeito* ou *a anormalidade*) como elemento de retomada, a grande maioria apontou somente *o defeito*; o anafórico mais distante foi percebido por um grupo bem menor. A expressão *esses genes*, talvez por estar na posição de sujeito da terceira frase, também foi indicada como retomada de *albinismo*. Há indícios de que, principalmente para as crianças, foi difícil perceber, na cadeia referencial, marcas que expressam uma avaliação sobre o referente.

5.2.1.3 Anáfora associativa

As considerações sobre a construção do referente da anáfora associativa podem ser esboçadas a partir da observação das respostas dos sujeitos à questão *O texto fala de macho. De que macho está falando?* no experimento 1, e *O texto trata de causas da brancura. De que brancura o texto está falando?* no experimento 2.

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.

No texto 2, embora crianças e adultos tenham relacionado adequadamente *brancura* à *albinismo*, o fato de que a totalidade das crianças teve dificuldade ao justificar o título deixa ver que elas não estabeleceram as relações necessárias para entender o texto. Pode ser que elas também tiveram problemas no estabelecimento de outras relações, como as causais (Trabasso, Van Den Broek, 1985), por exemplo, e isso tenha afetado a compreensão do texto. Embora não seja possível dizer que foi somente o processamento da anáfora associativa a causa da dificuldade delas, há indícios de que problemas com o estabelecimento das relações anafóricas foram um empecilho importante para a compreensão global do texto.

5.2.2 O QUE DIZEM OS RECONTOS

Ao se observarem as diferenças entre as estratégias que os leitores adultos e crianças utilizaram para recontar, 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*.

5.2.2.1 Construção de tópico discursivo

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. Essa preocupação em construir um tópico, embora possa ser considerada como parte do processo normal da leitura, assim como defendem Guindon e Kinitsch (1984) e van Dijk e Kinitsch (1983), que afirmam que os leitores lêem construindo tópicos ou macroproposições, de certa forma, deixa evidente a dificuldade que as crianças tiveram em compreender o texto. O que se vê é uma preocupação e um esforço em estabelecer e comunicar aquilo de que o texto trata. 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*⁴⁴. Essa preocupação reflete o processo de construção propriamente dito: os leitores estão falando naquilo que estão tentando calcular; enquanto não conseguem

⁴⁴ 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.

estabelecer o tópico, não passam para outras informações.

Grande parte das tentativas que as crianças fizeram para dizer sobre *o que* o texto tratava resultou em construção imprecisa ou inadequada do tópico discursivo, haja vista as diferenças que podem ser observadas nas tabelas 4.15 e 4.16. São muitos os casos em que um mesmo reconto apresenta várias tentativas do leitor de construir tópicos, como nos exemplos destacados.

a) "*[O texto fala] Dos macacos, da sua alimentação, da sua vida selvagem, e que se parecem com lutador de luta livre. Como vivem, quando se alimentam*". (NS23 em 1B)

b) "*O texto fala sobre os bugios, onde eles vivem, como eles ficam, e dos homens, que [os bugios] são valentes e [o texto fala sobre] para onde eles vão. Fala dos brotos das árvores, que eles [bugios] nasciam e depois morriam*". (CBR5 em 1A).

c) "*Conta o que é bugios, os bugios são folhas, brotos de árvores e folhinhas. Fala sobre árvore, de humanos, fala sobre [bugios] que parecem a todo instante*". (NS14 em 1A)

Sujeitos que agiram de forma semelhante a esses dos exemplos tentaram garantir, em macroposições, o assunto do texto. A leitura de recontos como esses causa a impressão de que os sujeitos foram processando algumas informações linearmente, palavra por palavra, sentença por sentença, sem se dar conta de que é preciso integrá-las. E sem se dar conta, também, de que uma informação nova que entra no processo tem o poder de reorganizar as anteriores. Para esses leitores, a representação construída não vai além da soma de um conjunto de sentenças. Eles não foram capazes de estabelecer relações entre diferentes sentenças do texto, mediadas por uma referência comum. Como, para os adultos, o tópico do texto estava claro, eles puderam realizar com mais sucesso a integração de informações.

5.2.2.2 Construção de tópico da sentença

Construção de tópico da sentença, isto é, identificação do tema da sentença, também foi uma estratégia bastante utilizada pelas crianças. A cadeia referencial marcada no texto - *bugios/símios/macacos* (ou *guaribas*) - foi identificada, nos recontos, por muitos leitores, como *micos* ou *gorilas*. Embora qualquer uma dessas respostas possa ser dada como correta a partir da leitura do texto, deve-se, no entanto, ressaltar que são modelos mentais *ad hoc*,

ou conhecimentos prévios diferentes que levam o sujeito a dar uma ou outra resposta. Quem responde *micos*, aciona um modelo construído a partir de informações como *não precisam de muito espaço, alimentam de frutinhas*; quem responde *gorila*, considera *batendo no peito, parecido com um lutador de luta livre, "amedrontar o adversário"*. Foi bem maior o número de crianças do que de adultos que tiveram problemas na construção de tópico da sentença.

As tabelas 4.15 e 4.16 mostram que as crianças tiveram os mesmos problemas na leitura dos dois textos. Tanto em 1A quanto em 1B, ficaram preocupadas em construir tópicos, mas não deram conta de um que parecesse satisfatório. Basicamente, cometeram mais erros em três processos: construção de tópico discursivo, construção de tópico da sentença e extrapolação.

5.2.2.3 Extrapolações

As extrapolações revelam a dificuldade que os leitores tiveram em perceber que a leitura é um processo interativo. Isto é, em muitas situações, eles abandonaram completamente o texto e ficaram com alguma interpretação que conseguiram criar, como, por exemplo NS39, que disse que *bugios são insetos* e recontou:

d) Os bugios não precisam de muito espaço, se alimentam de folhas e brotos. Eles passeiam com o filhote. Quando vê perigo avisa para o filhote pular para outra árvore. Quando passar o perigo ele avisa. Ele trata bem o filhote. Ele leva comida.

Os sujeitos que assim fizeram, parecem não ter, no entanto, consciência de que existe um autor por trás do texto, que busca interagir, comunicar-se, e que, por isso mesmo, é necessário fazer um esforço no sentido de buscar articular as marcas que ele ali deixou. Essas observações coincidem com as de Graves e Fredericksen (1991) que, trabalhando com diferenças entre proficientes e novatos, na leitura de narrativas literárias, encontraram que leitores proficientes constroem representações mais complexas dos textos e essas refletem a consciência que eles têm das relações escritor-leitor. Terzi (1995), trabalhando com crianças, buscando inferir dados sobre as representações que essas têm da leitura, observa que as crianças têm dificuldade de ver a leitura como um processo interativo: "não pressupõem a existência de um autor lhes comunicando algo através do texto". (p.104).

5.2.2.4 Repetições, paráfrases e inferências

Repetição, *paráfrase* (no texto 1B) e *inferências* foram as estratégias mais usadas por adultos. A primeira, *repetição*, dá poucas informações sobre o processamento.

Os adultos realizaram muito mais operações semânticas como *paráfrase* e *inferências* do que as crianças, o que pode indicar que tiveram mais êxito em ligar o texto a seus conhecimentos prévios. Todavia, não se pode pressupor que a falha na compreensão das crianças seja devida à ausência de um conhecimento prévio relevante. No caso específico dos textos trabalhados, as crianças tinham conhecimentos gerais suficientes para estabelecer as relações necessárias ao entendimento. Provavelmente falharam por não saberem quando e como relacionar seus conhecimentos ao texto. Isso é uma questão de estratégias. Não usaram estratégias adequadas na mobilização de seus conhecimentos. Principalmente, parecem ter tido problemas com a realização de inferências.

5.2.3 RESPOSTAS X RECONTOS

Comparando-se as respostas às questões com os recontos, é possível perceber que a grande parte dos sujeitos que tiveram problemas para identificar o tópico ao responder continuou, ao recontar, fiel à mesma hipótese levantada. Isso pode indicar duas atitudes: ou esses sujeitos não releeram o texto novamente para recontar, ou, se o releeram, não encontraram nenhum ponto que os fizesse reorganizar suas hipóteses. É o caso, por exemplo, de NS814, no grupo das crianças, que responde: *são folhas, brotos de árvores e frutinhas* e depois reconta:

e) *Conta o que são bugios. Os bugios são folhas, brotos de árvores e folhinha. Fala sobre árvore, de humanos, fala sobre [bugios] que parecem a todo instante.* (NS814)

Todavia, há indícios de que a tarefa de recontar, para alguns sujeitos, serviu para que revissem sua leitura inicial e tentassem, mesmo que sem sucesso, uma nova hipótese, como CBB11:

f) *Eu não sabia o que era bugios. Ai eu li o texto e descobri que bugio é um que no inverno caça alimento. Agora sei que bugio é um inseto pequeno. Não sei explicar porque.* (CBB11)

No grupo de adultos, houve quem agisse da mesma forma: LN11 afirmou que, no texto, não havia palavras desconhecidas para ele, mas desprezou a informação que a palavra *símios* poderia lhe trazer e recontou:

g) *Bugios são símios que aparecem geralmente no inverno. Gostam de lugares úmidos e frios e ficam junto das raízes das plantas e também nas folhas.* (LN11)

Se for considerado que, nos experimentos realizados, primeiramente, os sujeitos responderam às questões para depois recontar, era de se esperar que houvesse alguma modificação na leitura que fizeram. Novas relações poderiam ser estabelecidas quando o sujeito teve que agir novamente sobre o texto, mas não foi isso que aconteceu com a maioria deles. Ao que tudo indica, não é tarefa muito fácil abandonar uma hipótese formada a partir de uma relação inadequada, porque o leitor fica limitado por um modelo que conseguiu criar inicialmente e não consegue reorganizar esse modelo a partir da integração de outras informações. Os resultados aqui descritos referendam Kintsch, (1994:732) ao observar que

um processo de construção impreciso e malfeito, que não toma adequada importância do contexto, cria redes que incluem elementos irrelevantes e mesmo contraditórios. Livrar-se desses elementos é função de um processo de integração contextual.

Como os leitores não-proficientes têm dificuldade exatamente em integrar informações vindas de diversos sistemas de conhecimento, eles não se livram de informações irrelevantes e não reconfiguram modelos anteriormente construídos.

5.2.4 OUTRAS ESTRATÉGIAS QUE DISTINGUEM OS LEITORES

Os resultados obtidos, bem como observações feitas enquanto os sujeitos realizavam os experimentos, levam a pressupor 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. Houve casos de sujeitos que até se gabavam por ter terminado a tarefa muito rapidamente. Todavia, uma decodificação rápida não significa, necessariamente, boa compreensão.

Os resultados aqui obtidos podem ser, em parte, referendados pelos estudos de Oakhill (1994)⁴⁵, que observou que as diferenças notadas na compreensão de leitores habilidosos e menos habilidosos estão, entre outras diferenças, na dificuldade que os menos habilidosos têm em integrar informações de diferentes partes de um texto e de fazer inferências. Os menos habilidosos encontram dificuldade no processamento de dispositivos anafóricos, aqueles que permitem a construção da coesão local. Oakhill, trabalhando com três versões de narrativas, que foram manipuladas de forma a marcarem mais ou marcarem menos elos coesivos, mostrou que somente leitores habilidosos foram ajudados pelo restabelecimento da continuidade referencial. Esses leitores recuperaram mais informações do texto onde estavam presentes os marcadores coesivos do que dos outros textos em que não havia essas marcas. Leitores pouco habilidosos foram igualmente inábeis em todas as versões do texto. Por conseguinte, esses leitores também tiveram dificuldade para construir representações coerentes do conteúdo, pois não fizeram inferências necessárias para integrar as várias partes do texto, o que poderia permitir relacionar o texto a seus conhecimentos anteriores.

Também pesquisas de Ehrlich et al (1999) apontam que as principais diferenças entre compreendedores menos habilidosos e seus pares mais habilidosos não se encontram no nível da decodificação (rapidez, exatidão, automaticidade), mas nos processos aplicados no nível do texto. Entre esses processos, os autores destacam que o processamento anafórico coloca-se como uma dificuldade para os pouco habilidosos, porque eles não conseguem monitorar sua própria compreensão. Segundo os autores, os dados da pesquisa que realizaram mostram claramente que alguns leitores têm dificuldades no processamento anafórico e que essas dificuldades estão relacionadas a deficiências no processo de

⁴⁵ Oakhill (1994) comparou o desempenho de grupos de crianças de 7 e 8 anos, classificados como *mais habilidosos e menos habilidosos*.

monitoração metacognitiva, isto é, eles não conseguem auto-avaliar a leitura que fazem e, por conseguinte, não fazem revisões que poderiam mudar a direção do processamento.

5.2.5 CONCLUSÕES SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Em resumo, 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. Sistemáticamente, as crianças utilizaram mais as estratégias de *construção de tópico discursivo*, *construção do tópico da sentença* e *extrapolações inadequadas*; enquanto que os adultos usaram mais *repetições* e fizeram mais *inferências*.

Das seis previsões feitas sobre a diferença entre grupos (ver 3.6.1), as cinco primeiras se confirmaram. A previsão de que as crianças gastariam um maior tempo na resolução das tarefas não se confirmou. Ao se observar os padrões de respostas dadas pelas crianças, parece ser coerente afirmar que elas 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. Há indícios de que não foram somente informações acionadas a partir da organização referencial as mais relevantes para os adultos; pelo contrário, as instruções gramaticais que marcam essa organização foi indicada por um pequeno número de sujeitos como orientadora de sua leitura. Diante de uma restrição de ordem conceitual, foi a mobilização de informações provenientes de conhecimentos pragmáticos que teve um papel decisivo na construção da leitura.

Os resultados obtidos reforçam, principalmente, a idéia de que a construção da cadeia referencial pelo leitor não é um processo automático: expressões de referenciação são *instruções* que conduzem a um antecedente, mas não são garantia do referente a ser construído. Descrições definidas e anáforas associativas colocam restrição ao

processamento da compreensão, porque exigem que o leitor tenha desenvolvido habilidades de fazer inferências. Assim sendo, essas expressões nominais podem impor dificuldades de leitura, principalmente a leitores cujas habilidades inferenciais falhem; além disso, essa dificuldade contribui para que não seja construído um sentido global para o texto.

5.3 PRESENÇA/AUSÊNCIA DE EXPRESSÃO ÂNCORA: *MACACOS X GUARIBAS*

5.3.1 O QUE AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES REVELAM SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE TEXTOS

Como já foi destacado, inicialmente, a questão *O que são bugios?* visava a permitir confirmar ou rejeitar a previsão de que leitores com menos experiência não conseguiriam recuperar a cadeia referencial do texto-base. Todavia, com a realização do teste com o texto 1B, essa questão passou a possibilitar, também, a verificação da previsão de que um maior número de sujeitos, nos dois grupos, teria dificuldade com a cadeia referencial do texto 1B. As tabelas 4.17 e 4.18 mostraram que, realmente, no texto em que todos os SNs da cadeia referencial eram desconhecidos do sujeito e que, por isso, não havia uma expressão candidata a âncora conceitual, foi mais difícil para os sujeitos construir sentido. Também há indícios, nos resultados, de que a compreensão da anáfora associativa foi dificultada no texto 1B.

5.3.2 O QUE OS RECONTOS REVELAM SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE TEXTOS

Em relação às previsões sobre diferenças entre textos, é possível afirmar que os sujeitos se mostraram sensíveis à manipulação desses textos. Quando o texto não apresentava uma expressão que pudesse servir de âncora na construção do referente, os leitores tiveram mais dificuldade de compreensão. O número de erros nas respostas aumentou, quando os sujeitos não tinham uma âncora no texto, assim como aumentou também o número daqueles que não responderam à questão ou não recontaram o que leram. Não se confirma, no entanto, a previsão de que os recontos da versão 1B seriam menores do que os da 1A, já que a média de unidades por reconto não se alterou.

Apesar de não se perceber uma sistematicidade nas diferenças de estratégias usadas para recontar o texto modificado - o que confirmaria a previsão de que haveria um maior distanciamento do texto-base nos recontos da versão 1B - chama a atenção o aumento na construção de tópico discursivo, quando as crianças tiveram problemas. Essa observação reforça a suposição de que o uso de uma estratégia inadequada consome recursos cognitivos que poderiam ser gastos em outras operações mais producentes.

5.3.3 CONCLUSÕES SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE TEXTOS

Em suma, das previsões sobre as diferenças entre textos, confirmou-se a primeira, já que a versão B do texto 1 se mostrou mais difícil para os dois grupos de sujeitos do que a versão A. Esse resultado destaca a importância da expressão âncora na leitura. A segunda não se confirmou, a grande maioria dos sujeitos revelou não prestar atenção nas instruções gramaticais, o que permitiria indicar *destes guaribas* como retomada de *bugios*. A terceira previsão (ver 3.6.2) não pôde ser confirmada, já que as estratégias usadas pelos sujeitos não foram sistemáticas em relação à diferença entre textos. A quarta previsão, sobre o tamanho dos recontos em 1B, também não se confirmou. E, por fim, a cadeia referencial do texto 2 parece ter imposto mais dificuldades do que a do texto 1 nas suas duas versões - 1A e 1B. O que faz pressupor que rotulações e avaliações podem impor maior dificuldade na leitura.

5.4 DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS DIANTE DE TEXTOS DIFERENTES

Os dados sobre diferenças entre adultos e crianças e sobre diferenças entre textos permitiram confirmar também as previsões feitas sobre as diferenças entre grupos diante de textos diferentes. Leitores menos experientes tiveram mais problemas na construção da cadeia referencial do texto 1B e do texto 2. Mas são necessários mais estudos sobre as estratégias que esses sujeitos utilizam quando há diferenças entre textos.

5.5 A IMPORTÂNCIA DE UMA EXPRESSÃO ÂNCORA

Uma questão importante que se pôde observar nesta pesquisa é que, na construção de referentes, ao relacionar informações do texto a informações de seu conhecimento prévio, alguns elementos são tomados como mais relevantes pelo leitor e esses vão servir de âncora para o estabelecimento de relações entre informações. Nem tudo que é mencionado no texto é igualmente tomado como relevante e, muito menos, nem sempre o que é tomado como âncora é uma expressão ou palavra explicitamente marcada no texto. O leitor pode tomar como âncora algum elemento inferido no processo e esse elemento passa a ser foco em seu processamento. Nos processos referenciais, muito do que o leitor lê, na verdade, não está efetivamente escrito, é inferido de seu conhecimento prévio.

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. O que parece claro é que os elementos tomados como foco vão ancorar a construção do referente e a facilidade com que alguém pode interpretar uma anáfora depende da âncora em que se apóia quando a anáfora é encontrada. Uma anáfora cujo antecedente é focalizado tende a ser mais fácil do que outra cujo antecedente não foi focalizado.

Então, a facilidade na compreensão de uma anáfora pode não estar relacionada, necessariamente, ao tipo de anáfora, mas ao tipo de estratégia que o leitor utiliza na compreensão. Como no processo de leitura parecem ser elementos idiossincráticos que determinam o que será tomado como foco pelo leitor, não há garantias de quais serão esses elementos. Mesmo quando há uma expressão antecedente marcada no texto, esta pode não ser tomada como foco pelo leitor e, nesse caso, ele pode acreditar que a expressão anafórica está evocando um referente novo e não retomando um que já foi introduzido.

A observação daquilo que os sujeitos da pesquisa fizeram, ao compreender, permite destacar que, muitas vezes, elementos do conhecimento prévio são muito mais relevantes para o leitor do que elementos do texto. Quando os leitores tiveram um problema conceitual

a resolver, não foi em informações do conhecimento lingüístico que se apoiaram para solução desse problema. É necessário, então, uma investigação mais minuciosa sobre o que faz com que uma informação se torne mais relevante do que outra, no processamento.

5.5.1 CONSTRUÇÃO DE PAPÉIS

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?

Em síntese, para construir a cadeia referencial na leitura, os sujeitos que tiveram problemas de compreensão centraram sua atenção em focos diferentes de informação: 1) detiveram-se nas instruções gramaticais ou procedimentais do texto, mas não construíram coerência; 2) ficaram presos a expressões isoladas ou a partes do texto e não conseguiram integrá-las a conhecimentos anteriores; 3) centraram-se apenas em seus conhecimentos anteriores e desprezaram instruções do texto; como criaram uma *ilusão de coerência*, deram a tarefa de ler por encerrada; 4) focalizaram o tópico discursivo e se deram por satisfeitos, o que indica que, para eles, ler é decodificar, além de mostrar que não desenvolveram estratégias adequadas de leitura; 5) centraram-se em modelos mentais preexistentes e não os reorganizaram, à medida que receberam novas informações.

Por outro lado, os que revelaram compreensão do texto agiram de forma bastante diversa: realizaram mais operações semânticas, fizeram inferências; usaram informações de seu conhecimento prévio quando tiveram um problema conceitual a resolver; parecem ter usado mais estratégias metacognitivas.

Uma evidência forte que se pôde verificar em todos os dados desta pesquisa é a de que na leitura há um envolvimento ativo do sujeito leitor que busca construir a continuidade do texto. Exatamente por ser a leitura um processo, a continuidade não é garantida na cadeia referencial, não é automática, porque ler é um processo de construção, que precisa ser melhor entendido e melhor ensinado. O próximo capítulo apresenta algumas considerações finais e sinaliza para implicações teóricas e práticas deste trabalho.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 INTRODUÇÃO

Os resultados e as discussões apresentados nos capítulos anteriores ao mesmo tempo que sugerem respostas aos questionamentos colocados ao longo deste trabalho também suscitam outras questões. Uma dessas diz respeito à necessidade de que se investigue mais sobre a natureza dos modelos mentais e seu papel na construção dos referentes no discurso, outra refere-se à importância do ensino de estratégias de leitura na escola. É pensando nisso que, neste capítulo final, apresento considerações sobre perspectivas teóricas e contribuições para o ensino, que decorrem das observações realizadas neste trabalho.

6.2 MODELOS MENTAIS DO DISCURSO E PROCESSOS REFERENCIAIS NA LEITURA: PERSPECTIVAS

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.

Muitas expressões anafóricas somente podem ser interpretadas adequadamente com ajuda de conhecimentos prévios do leitor. O antecedente para uma descrição definida ou anáfora associativa, por exemplo, poderá ser determinado se o leitor fizer uma inferência conectiva (ou *bridging*). O que se pôde observar é que, quando o leitor não possui estratégias adequadas para lidar com seus conhecimentos (ou quando não tem os conhecimentos necessários), ele pode supor que a progressão do texto se faz pela simples soma de elementos novos a outros já anteriormente introduzidos, sem que, contudo, a informação

entrante contribua para uma reorganização dos modelos construídos. O leitor vai simplesmente juntando informações, como se o texto pudesse ser processado linearmente.

Alguns aspectos destacaram-se como mais importantes na construção dos modelos: o conhecimento da situação descrita no texto, a representação dos indivíduos que tomam parte nela, os papéis pressupostos para esses indivíduos, o foco de atenção do leitor. Dependendo do foco onde fixou sua atenção (se na situação, no indivíduo, nos papéis), o leitor seguiu um caminho e não outro na leitura e criou uma representação que pode ser julgada como adequada ou não, quando comparadas as partes do texto como um todo. As observações sobre como os sujeitos usaram seus conhecimentos na compreensão de expressões anafóricas colocam duas questões: o que tornou uma informação mais disponível do que outra durante o processamento? O que fez com que uma pista (do cotexto ou do contexto) se tornasse mais relevante do que a outra e tivesse força para gerar inferências que facilitaram a integração de informações subseqüentes?

Há quem afirme que a realização de inferências para preservar a coerência local é um processo automático. Um processo automático seria aquele realizado sem intenção, inevitável, com um mínimo de esforço. Kleiman (1992:50), por exemplo, afirma que o processo pelo qual elementos formais do texto são utilizados para fazer ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente. A construção de relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüenciais do texto (o que incluiria a construção da continuidade temática) seria parte de um comportamento automático na leitura. Mackoon e Ratcliff (1992) defendem que inferências automáticas são esboçadas somente sob condições particulares, isto é, quando uma informação está altamente disponível ou quando uma inferência é necessária para manter a coerência local. Para eles, outras inferências, como as elaborativas, não são automáticas, mas se realizam sob o controle de estratégias específicas de leitura. A coerência local, é então, mais comumente, considerada como o resultado de um processo em que inferências são feitas automaticamente durante a leitura, baseadas em informações prontamente disponíveis. Mas *o que é* que torna uma informação altamente disponível? Dado que as pessoas possuem um corpo considerável de informações armazenadas, *qual é* a informação que fica altamente disponível? Em que medida as instruções do texto contribuem para

ativação de uma informação da memória de longo prazo? Neste trabalho, há evidências de que as inferências para a construção da coerência local podem não ser automáticas. Os leitores que não atentaram para as palavras e para as relações gramaticais, ou que não tinham um conhecimento lexical e/ou gramatical apropriado, falharam na compreensão. Há evidências também de que os leitores estavam consumindo recursos cognitivos para fazer ligações que supostamente deveriam ser automáticas. Parece que apenas *fragmentos* de informação é que ficam disponíveis e é sobre a base desses *fragmentos* que o leitor opera.

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.

6.3 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA

Considero que há algumas contribuições que este trabalho pode trazer para o âmbito da sala de aula. Uma delas é o argumento de que, no processo de comunicação, escritor, texto e leitor são três elementos com o mesmo grau de importância. Não há um elemento que se sobreponha ao outro e que, por isso, seja mais importante.

Quando toma um texto para ler, o aluno deve estar consciente de que o escritor do texto tem suas intenções e deve realizar suas escolhas dentro de um leque bastante amplo de possibilidades que a própria língua permite. Para marcar posições e buscando efeitos desejados, usa recursos lingüísticos que visam a restringir a leitura. Ao fazer isso, porém, deve considerar que, do outro lado, há um outro indivíduo que é também ativo nesse processo. Por isso, o escritor proficiente deve estar atento para o papel do leitor na construção do texto, pressupondo o que esse leitor já sabe sobre o assunto e o que ele precisa saber, pressupondo também a capacidade que o leitor tem de relacionar as

informações do texto a seus conhecimentos de mundo. O escritor deve deixar no texto instruções suficientes para que o leitor possa agir. Na verdade, deve contar com a participação do leitor, com sua capacidade inferencial. Por acreditar que o leitor estará agindo como co-autor do seu texto, a organização que vai dar aos elementos da superfície textual (incluindo a cadeia coesiva referencial) deve ser colocada na medida certa, nem mais nem menos, no sentido de fomentar a compreensão. O escritor proficiente sabe que é a partir dessa superfície que o leitor vai efetuar suas escolhas.

Para o aluno-leitor, precisa ficar claro que toda leitura é sempre uma questão de escolhas, mas que deve esforçar-se para entender o que o escritor *quis dizer*, não pode fazer a leitura que quiser; não pode dizer, simplesmente, *Essa é a minha leitura*, sem considerar o texto como um todo. O leitor deve realizar um *esforço cooperativo*, no sentido de buscar articular as instruções deixadas no texto, entender que essas instruções não são aleatórias, e que, por isso, não pode estabelecer qualquer relação. O leitor não pode abandonar o texto e construir sua compreensão somente com base em seus conhecimentos, porque isso pode levar a incoerências, a *leituras erradas*. Ao mesmo tempo, não pode se apegar somente ao texto, sem considerar sua inserção num contexto situacional ou discursivo porque também isso pode levar a incoerência.

Este trabalho pode ser um instrumento útil para ajudar os professores a entenderem que, no ensino de leitura, não pode haver uma desconexão entre o cognitivo e o social. Os leitores precisam ser conscientizados de que são sujeitos sociais que agem sobre o texto escrito. Nesse sentido, sua leitura (ou leituras) será sempre resultante de uma complexa atividade cognitiva, marcada não só por fatores ligados ao próprio sujeito interpretante como também à situação na qual a interação comunicativa se processa. E isso traz algumas implicações que professores e todos os que se envolvem no desenvolvimento de habilidades de leitura precisam considerar.

Tomada como *ato social*, a leitura pressupõe objetivos e necessidades socialmente determinados⁴⁶, dos quais o leitor precisa tornar-se consciente. Objetivos e expectativas de

⁴⁶ Kleiman, 1992:10.

leitura diante de um texto podem interferir na representação mental que o leitor constrói. Pode ser que as condições de realização das tarefas de leitura nesta pesquisa tenham interferido para que os sujeitos não construíssem objetivos próprios, lidaram com os textos meramente como mais uma tarefa escolar. Mas, pode ser, também, que os leitores não saibam como lidar com objetivos de leitura. Então é preciso ensiná-los a lidar com objetivos.

Tomada como *atividade cognitiva*, a leitura pode ser ensinada. Ensinar a ler significa muito mais do que ensinar a decodificar. É preciso ensinar estratégias adequadas. Ficou evidente que as estratégias usadas por leitores pouco experientes não contribuíram muito para que eles resolvessem seus problemas de leitura. Esses leitores precisam desenvolver estratégias que possam contribuir para a efetividade de algumas ações como, por exemplo, para

- a) mobilizar conhecimentos enciclopédicos a fim de utilizá-los na construção de inferências;
- b) focalizar informações relevantes ao contexto e desprezar as que não forem pertinentes;
- c) buscar no texto expressão âncora que pode contribuir para construção do referente;
- d) sistematizar um corpo de conhecimentos lingüísticos que, às vezes, até intuitivamente, já possuem, mas que não sabem como utilizar;
- e) lidar com as hipóteses que formulam na leitura, buscando no texto formas de comprová-las;
- f) redimensionar os modelos mentais construídos, à medida que novas informações vão sendo processadas, percebendo que não há linearidade, quando se trata de leitura;
- g) avaliar continuamente sua própria compreensão, desconfiando de sentidos produzidos inicialmente a partir de seleção não apropriada de informações.

Por fim, se certos usos que o escritor faz de expressões nominais definidas impõem dificuldade à compreensão, porque, muitas vezes, os leitores não possuem estratégias adequadas para mobilizar seus conhecimentos, é necessário que a escola ensine seus alunos a lidar com essas estratégias.

O quadro que emerge da comparação entre as habilidades de crianças e de adultos na construção da continuidade temática evidencia que os anos a mais de escolaridade não representaram, necessariamente, maior experiência em leitura. Todavia, a escola não pode se omitir, não pode negar o seu papel de ensinar a ler os textos, a ler o mundo. Por conseguinte, a escola não pode se omitir de ajudar crianças e adultos a se constituírem como cidadãos em suas interações, pelo uso da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- APOTHÉLOZ, D. Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques. In: BERRENDONNER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*, 1995, 23, p. 143-173.
- APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*, 1995, 23, p. 227-271.
- ARIEL, M. Referring and accessibility. *J. Linguistics*. 24. 1988. p. 65-87.
- AUTHIER, J. *Paroles tenues à distance. Materialités discursives*. Presses Universitaires de Lille. 1981.
- BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, Communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BRITTON, B., VAN DUSEN, L. GLYNN, S. M. HEMPHILL, D. The impact of inferences on instructional text. In: GRAESSER, A. BOWER, G. H. *Inferences and text comprehension*. San Diego. Academic Press, 1990. p. 53-70.
- BROWN, G. YULE G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BRUER, J. T. *Schools for Thought*. Massachusetts: Mit Press, 1994.
- CAFIERO, D. Influência do modelo de leitor no planejamento do texto escrito por crianças de 4ª série: seleção de informações. Dissertação de Mestrado inédita.
- CAIN, K.; OAKHILL J. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*. 11, 1999. p. 489-503.
- CASTILHO, A.A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CARPENTER, P. A., JUST, M. A Integrative processes in comprehension. In: LABERGE, D. SAMUELS, S. J. (Eds.). *Basic processes in reading: perception and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- CHAROLLES, M. Anaphore associative, stéréotype et discours. In: SCHNEDECKER; CHAROLLES, M. KLEIBER; *L' anaphore associative*. Paris: Klincksiech. 1994. p. 67-92.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, 38: 7-41, 1978.
- CLARK, H.H. Bridging. In JOHNSON-LAIRD, P.N. ; WASON, P. C. (eds.). *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1977.
- CORRÊA, L. M. S. Restrições ao pronome livre na linearização do discurso. *Palavra I*, 1993, p.75-95.

- COSCARELLI, C. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. 1999. Tese (doutorado em Letras) - Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. (mimeo.) *IV Fórum de Estudos Lingüísticos. Instituto de Letras da UERJ*. 1999 (conferência).
- DORFMAN, M. H. Evaluating the interpretative community: evidence from expert and novice readers. *Poetics*. 23, 1996. 451-470.
- EHRlich, M-F.; REMOND, M.; TARDIEU, H. Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal*. 11, 1999, p. 29-63.
- EHRlich, M-F and CHAROLLES, M. Aspects of textual continuity psycholinguistic approaches. In: DENHIÈRE, G. and ROSSI J-P. (editors) *Text and text processing*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V., 1991.
- FLOWER, L.; HAYES, J. The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling constraints. In: GREGG, L. W. & STEINBERG E. R. (eds.). *Cognitive Processes in Writing: an Interdisciplinary Approach*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 31-50.
- FRANCIS, G. Labeling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COUTHARD, M (ed.). *Advances in written. Text analysis*. London: Routledge, 1994.
- GARNHAM, A. Inference in language understanding: what, when, why and how. In: DEITRICH, R & GRAUMANN C. F. (Eds.). *Language Processing in Social Context*. North-Holland: Elsevier Science Publishers, 1989.
- GARNHAM, A. *Psycholinguistics: central topics*. London and New York: Routledge, 1994.
- GARNHAM, A. Understanding anaphora. In: AW.ELLIS (ed.). *Progress in the psychology of language*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1987. V. 3
- GLOBO CIÊNCIA, janeiro, 1996, p.58.
- GRAVES, B; FREDERIKSEN, CH. Literary expertise in the description of a fictional narrative. *Poetics*. 20 (1), 1-26.
- GUINDON, R.; KINTSCH, W. Priming macroproposition: evidence for the primacy of macroproposition in the memory for text. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, n.23, 1984. p.508-518.
- HALLIDAY, M. A K; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HARLEY, T. A. *The Psychology of language: from data to theory*. Coventry, UK: Psychology Press, 1995.
- HASAN, R. Coherence and cohesive harmony. In: FLOOD, J. (ed). *Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose*. San Diego: State University, 1984
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Writing Research and the Writer. *American Psychologist*. October, 1986. p. 1106-1113.

- HOLANDA FERREIRA, A B de, *Novo dicionário Aurélio*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- ILARI, R. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- JAPIASSU, H. Introdução às Ciências Humanas. São Paulo: *Letras e Letras*, 1994. pp. 89/90.
- JOHNSON-LAIRD P. N. *Mental models*. Cambridge, Massachusetts: Harvard, University Press, 1983.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1987. 143p.
- KLEIBER, G. Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique? In: SIBLOT, P. et al. Langue, praxis et production de sens. *Langages*. N^o. 127, septembre, 1997.
- KINTSCH, W. The Psychology of discourse processing. IN: GERNSBACHER, M. A. *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, New York: Academic Press 1994. p.721-739.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2^aed. Campinas, S.P: Pontes, 1992.
- KOCH, I. G. V. *A construção discursiva da referência*. Campinas: IEL, Unicamp, 2000. mimeo.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I.G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2^aed. São Paulo: Contexto, 1998. (1^a ed. 1997).
- KOCH, I.G.V. A referenciação textual como estratégia cognitiva interacional. Unicamp/CNPQ, 1998 mimeo.
- LEIBRUDER, A P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (cord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. V. 5.
- LÉVY, P: *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: ed. 34, 1993.
- LYONS, J. *Semântica*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977. v.1.
- MARCUSCHI, L. A; KOCH, I. G. V. 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. (no prelo).
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n^o. 69, jan./mar. 1996.
- MARCUSCHI, L. A. 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, 1998. Mimeo.
- MCKOON, G. RATCLIFF, R. Inference during reading. *Psychological Review*. 1992. Vol. 99. N^o 1 p. 440-466.

- MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de texto escrito. MEURER, J. L. & MOTTA, D. R. (org.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, p. 13-28 1997.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets du discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. In. BERRENDONDER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*, 1995. p. 273-302.
- NYSTRAND, M. WIELMELT, J. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text*, 11(1), 1991. p. 25-41.
- OAKHILL, J.; GARNHAM, A. *Becoming a skilled reader*. New York: Basil Blackwell, 1988.
- OAKHILL, J. Individual differences in children's text comprehension. In: GERNSBACHER, M. A. *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, New York: Academic Press. 1994. p. 821-847.
- OLIVEIRA, R. P. de. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2001.
- OLSON, D. R. *From utterance to text: the bias of language in speech and writing*. Harvard Educational Review, 47 (3), p. 257-81.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. Estudos Lingüísticos, *Anais de Seminários do GEL XIX*. Bauru: Unesp., 1990. 558-564.
- POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PLANETA. ABRIL, 1997, p. 45.
- RAJAGOPALAN, K. Dos dizeres diversos em torno do fazer. *Delta*, v. 6, no. 2, 1990. 1990.
- READ, C. Writing is not the Inverse of Reading for Young Children. In: FREDERIKSEN, C.H. & DOMINIC, J. F. *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, v. II, cap. 7, p. 105-118.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*; trad. BATISTA, D. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SPERBER D.; WILSON, D. *Relevance: Communication And Cognition*. Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. Campinas, S.P: Pontes; Editora da Unicamp, 1995.
- TRABASSO, T; VAN DEN BROEK, P. Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, no. 24, p. 612-630, 1985.
- TRAVAGLIA, L. C. A relação entre os Recursos lingüísticos de coesão e a variação de coerência. *Scripta*. v.2, n. 4, 1º sem.1999. p. 54-75.
- TREZZI, H. *Zero Hora*, 10.07.91, p. 16.

- VAN DEN BROEK, P. The Causal Inference Maker. Towards A process model of inference generation in text comprehension. IN: BALOTA, D. A, FLORES D'ARCAIS, G. RAYNER, K. *Comprehension processes in reading*. Lawrence Erlbaum. Associates. Hillsdale: New Jersey. 1990. p. 423-445.
- van DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- van DIJK. T. *Cognitive context models and discourse*. 1995. Disponível em: <http://www.letuva.nl/~teun>. To be published. In: Maxim Stamenov, cognition and consciousness. Amsterdam: Benjamin, 1997.
- van DIJK. T. *Cognitive discourse analysis: an introduction*. Disponível em: <http://www.letuva.nl/~teun>. Version October, 2000.
- van DIJK. T. A. KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. 1983.
- WEBBER, B. L. Syntax beyond the sentence: anaphora. In: SPIRO, B.; BREWER, P. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lea, 1980. 141-164.
- YUILL, N.; OAKHILL, J. *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ZERO HORA CADERNO VIDA – 7/07/92 - P.4

ANEXOS

Tarefa 1A

No quadro abaixo foram incluídas as respostas

1 O que são bugios? e

5 O texto fala de macho. De que macho está falando?, Além dos recontos.

Os recontos foram apresentados divididos em segmentos equivalentes a proposições.¹

		Crianças					
Sujeito	Resposta 1 e 5	Recontos	Proposições relembradas				
			Sem modificações	Com modificações			Tipo de operação
			Repetição	Modificação mínima	Inferência	Leitura errada	
CBR 1	Macaco <i>Macaco</i>	• Sobre os bugios	1				Construção/d o tópico discursivo
		[bugios] que se encontram em toda parte.				(2)	Extrapolação
		Eles [bugios] não precisam de muito espaço.	2				Repetição
		Tudo que existe na mata, folhas, frutinhas, eles [bugios] comem.		(3)			Paráfrase
CBR2	Macaco <i>Macaco</i>	• Fala sobre os bugios	1				Construção do tópico discursivo
		▪ que na verdade [bugios] eram uns macacos		(8)			Construção do tópico da sentença
		• Eles [bugios] são um tipo de macaco diferente.		(7,8)			Construção do tópico da sentença
		▪ Este macaco come folhas brotos de árvore no inverno.		(3,4)			Paráfrase resumo
CBR3	Bugios são uma espécie de macaco <i>Dos bugios</i>	• Sobre os bugios.	1				Construção do tópico discursivo
		• Os bugios são uma espécie de macaco		(8)			Construção do tópico da sentença
		• [bugios] que comem frutas e legumes e todas as comidas e mais coisas.		(3, 4, 6)			Paráfrase resumo
CBR4	Bugios são alguns animais do mato como macaco <i>Ele é um macaco macho que morava na floresta</i>	• texto está falando de macaco. Não me lembro de nada. (Depois de uma releitura).		(8)			Construção do tópico Discursivo /sentença
		▪ Contando do macaco		(8)			Construção do tópico discursivo/ sentença
		• [o macaco] que estava na floresta				(4,5)	Inferência
		▪ e [o macaco] se alimentava de quase tudo que tinha na floresta	3				Repetição

¹ Há, na literatura, diferentes formas de tratar unidades decorrentes de uma segmentação semântica. Têm-se trabalhado com o termo proposição para indicar unidades básicas da organização da memória, formadas por argumento e predicado. Mas há outras formas de nomear essas unidades: Haliday (1976) trabalha com "unidade de informação", Castilho (1998) lida como "unidade discursiva". Aqui procurei empreender uma segmentação que permitisse evidenciar os modelos mentais e operações subjacentes, isto é, que permitisse realizar uma análise cognitiva dos recontos. Os parênteses no número do segmento indica que houve modificação nele em relação ao texto-base. Quando não foi possível identificar a que segmento específico do texto-base se refere o segmento do reconto, a operação foi marcada com X.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ E de um lutador 				(8)	Construção (inadequada) do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [o lutador] que ia sempre na floresta de pedes. 				(5,6)	Extrapolação (analogia não percebida)
		O lutador era Charles Darwin.				(7,8)	Construção inadequada do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [Charles Darwin] Era um lutador de luta livre. 				(8)	Construção inadequada do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • E sempre que o lutador de luta livre ameaçava o macaco 				(7, 8, 14)	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ele [o macaco] saía de galho em galho 		(16)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [saía] com o filhote nas costas. 		(13)			Paráfrase
CBR5	Bugios é tipo um cupim aparece e desaparece e a todo instante <i>Macho é um homem humano 1,</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O texto fala sobre os bugios 	1				Construção do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ onde eles vivem 		(3,5)			Paráfrase: resumo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ como eles ficam 		(2,3)			Paráfrase: resumo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e dos homens 				(12)	Construção inadequada do tópico discursivo
		[bugios] que são valentes			(8, 9, 10, 11)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e [O texto fala sobre] para onde eles [bugios] vão. 				(16)	Construção inadequada de tópico discursivo/
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [o texto] Fala dos brotos das árvores, 				(3)	Construção inadequada de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e [o texto fala] que eles [bugios] nasciam 				X	Construção inadequada do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e depois [o texto fala] [os bugios] morriam 				X	Construção inadequada do tópico discursivo
CBR6	Macacos que batem no peito, animais que vivem na floresta <i>Macacos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bugios são macacos 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que batem no peito. 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • São animais 		(3)			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • que vivem na mata 			(3)		Inferência
CBR7	Macaco <i>Macho de gavião</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ele dava opinião [Ele quem?] os bugios. 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios são animais. 		(5)			Construção imprecisa do tópico da sentença

		<ul style="list-style-type: none"> Os macacos ajudavam os bugios a caçar. (Entendi o texto mais ou menos.) 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> Os bugios aparecem toda hora 				(7)	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> procurando a teoria de Charles. 				(7)	Extrapolação
CBR8	Um macaco <i>Macacos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Na mata existe tudo de animais, frutinhas, árvores de brotos da estação. 		(3)			Paráfrase
CBD9	Macaco <i>Macaco do sexo masculino</i>	<ul style="list-style-type: none"> Bugios é um animal. 		(5)			Construção imprecisa referente do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> Acho que é um macaco. (Ué, aqui já tá falando.) 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> Bugios são macacos 		(8)			Construção do tópico da sentença
		[macacos] que vivem em árvores,			(16)		Inferência
		[bugios] gostam de comer frutas.			(3)		Inferência
		[bugios] São assim tipo um lutador		(8)			Construção do tópico da sentença
		porque [bugios] devem ser assim musculosos.			(8)		Inferência
		Ele [bugio] põe o filhote nas costas		(13)			Paráfrase
		para proteger.			(14)		Inferência
		Ele ronca forte	10				Repetição literal
assustando.		(11)			Paráfrase		
		É um pé grande.				(8)	Extrapolação
CBB10	Nada mais parecido com um lutador de luta livre <i>O filhote ameaçado pelo gavião ou auxiliá-lo a saltar de uma árvore a outra</i>	<ul style="list-style-type: none"> Bugio é um lutador de luta livre. 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> Os machos têm filhotes 			(13)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> que pulam de galho em galho. 		(16)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> Os bugios comem frutinhas, brotos de árvores. 		(3)			Paráfrase
CBB11	Inseto <i>Bugio</i>	<ul style="list-style-type: none"> Eu não sabia o que era bugios aí eu li o texto e descobri 					Inserção de comentário
		<ul style="list-style-type: none"> que bugio é um que no inverno caça alimentos. 			(4)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> Agora sei que bugio é um inseto pequeno, 				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> não sei explicar porque. 					Inserção de comentário
NS812	São macacos <i>Do macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> texto fala de um macaco 		(8)			Construção do tópico discursivo/sentença
		<ul style="list-style-type: none"> [macaco] que come quase tudo que existe na mata, folhas, frutas. 		(3)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> [macaco] Ele carrega seu filhote nas costas 		(13)			Paráfrase

		▪ [filhote] ameaçado pelo gavião	14				Repetição literal
NS813	São símios <i>Dos símios</i>	• Bugios não precisam de muito espaço	2				Repetição literal
		• e se[bugios] alimentam de quase tudo.	3				Repetição literal
		• [bugios] Parece comprovar a teoria de Charles Darwin.	7				Repetição literal
		• [bugios] Parecido com lutador de luta livre.	8				Repetição literal
NS814	São folhas, brotos de árvores e frutinhas <i>De uma árvore</i>	• Conta o que é bugios.	1				Construção do tópico discursivo
		• Os bugios são folhas, brotos de árvores e folhinha.				(3)	Construção inadequada do tópico da sentença
		• Fala sobre árvore,				X	Construção inadequada do tópico discursivo
		• de humanos,				(12)	Construção inadequada do tópico discursivo
		• fala sobre [bugios] que parecem a todo instante.	7				Repetição quase literal
NS815	Bugios são animais <i>Do animal</i>	▪ Não sei					
NS816	Ele é um lutador de luta livre <i>Não sei</i>	▪ Bugios são lutador de luta livre				(8)	Construção do tópico da sentença
NS717	Não sei <i>Do bugio</i>	▪ Não sei					
NS718	Gorila <i>Do gorila</i>	▪ Comecei a entender o que é um gorila			X		Construção do tópico da sentença
		▪ pelo alimento dele			(3, 6)		Paráfrase resumo,
		▪ e o resto não sei contar					Inserção de comentário
NS719	São símios = macaco/ animais da floresta <i>Do macaco</i>	• Os bugios não precisam de muito espaço.	2				Repetição literal
		• Os bugios são símios, animais de outra floresta.			(4)		Construção do tópico da sentença
		• Os símios é um macaco.			(8)		Construção do tópico da sentença

NS720	Não entendi até agora, será que é macaco? <i>O texto está falando do bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não sei 					
NS721	Bugios são um macaco <i>Simios/ macacos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bugios é um grupo de macacos 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • [macacos] que comia frutas e outras coisas, 		(3)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • [macacos] subia em árvores./ brincava 			(16)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • [macaco] cuidava de seus filhotes. 			(13)		Inferência
NS722	Lutador de luta livre <i>Bugios/sí mios</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não sei 					
NS723	São folhas e brotos <i>Do macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bugios não precisam de muito espaço 	2				Repetição literal
NS724	Macacos <i>Do macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fala de um macaco 		(8)			Construção do tópico discursivo/
NS725	Os filhotes <i>Dos macacos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação dos machos 	(12)				Construção do tópico discursivo
NS726	Eu acho que é um bicho <i>Com os filhotes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Um bicho chamado bugio 	1				Construção do tópico discursivo/sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • [bugio] come frutinhas. 		(3)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • O macho coloca ele [filhote] nas costas 	13				Repetição literal
NS727	Filhote de galinha <i>Do filhote de galinha</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios não precisam de muito espaço. 	2				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • E quase tudo que existe na mata eles [bugios] comem. 		(3)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • Eles [filhotes] eram ameaçados pelo gavião. 	14				Repetição literal
NS728	Macaco <i>Do macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o inverno chegava é a estação de fartura para os macacos 		(4,8)			Construção do tópico da sentença (resumo)
NS729	Lutador de luta livre <i>Do homem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu li ele todinho e não entendi 					
NS730	Um broto que dá na árvore <i>Bugio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ele [o texto] fala sobre bugios. 	1				Construção do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> • é um brotinho 			(3)		Construção inadequada do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • [brotinho] que dá em árvores e folhas 			(3)		Extrapolação

NS731	Bugios são macacos	<ul style="list-style-type: none"> Bugio são mais ou menos um macaco 		(8)			Construção do tópico da sentença
	<i>De um macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> [macacos] Que lutam com outros machos 		(9, 8, 10, 11)			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> [machos] que colocam os filhotes nas costas 	13				
NS732	Bugios são macacos	<ul style="list-style-type: none"> Os macacos lutam luta livre e 			(8)		Inferência
	<i>Dos macacos</i>	<ul style="list-style-type: none"> [macacos] comem tudo que existe 		(3)			Paráfrase
NS733	Macaco <i>Do gavião</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entendi que fala dos macacos, 		(8)			Construção do tópico discursivo/ da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> dos gaviões, 				(14)	Construção inadequada de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> de flores, 				X	Construção inadequada de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> animais. 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
NS734	Não entendi <i>Não sei</i>	<ul style="list-style-type: none"> Não sei 					
NS735	Um bicho <i>Não sei</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios é um bicho 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que nasce no brotinho na árvore. 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> [bicho] Ele come frutinhas. 		(3)			Paráfrase
NS736	Mata <i>Filhote</i>	<ul style="list-style-type: none"> O bugio é mata 				X	Construção inadequada do tópico da sentença
NS737	Macaco <i>Não sei</i>	Não entendi					
NS738	Macacos <i>Bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> Existe uma floresta 			(5)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> {na floresta} que tem os macacos 			(8)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e [macacos] que são os bugios. 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> [os machos] Eles tem uma preocupação com os macacos. 		(12,13)			Paráfrase 115

Crianças: são 115 unidades de reconto ao todo. 6 crianças não responderam

Sujeito	Respostas 1 e 3	Adultos					Tipo de operação
		Recontos	Proposições relembradas				
			Sem modificações	Com modificações			
		Repetição literal	Modificação mínima	Inferência	Leitura errada		
LN1	Um mico <i>O pai</i>	• Bugios são pequenos macacos		(2, 8)			Construção do tópico da sentença
		• [bugios são] "mico",			X		Construção do tópico da sentença
		• [micos] que não precisam de muito espaço	2				Repetição literal
		• porque [micos] são pequenos			X(2)		Inferência
		• e [micos] que se alimentam de pequenos frutos.	3				Repetição quase literal
		• [bugio] Ele é um macaco		(8)			Construção do tópico da sentença
		• [macaco] que não faz escândalo				X	Extrapolação
		• e [macho] que cuida dos seus filhotes			(13)		Inferência
	• ameaçados pelo gavião.	14				Repetição literal	
LN2	Macacos <i>Do macaco</i>	• Bugios são macacos		(8)			Construção do tópico da sentença
		• [macacos] que vivem na mata			(3)		Inferência
		• e [macacos] que se alimentam de tudo que lá existe como folhas, brotos de árvores, frutinhas.	3				Repetição literal
		• Quando chega o inverno o alimento é cheio de fartura,	4				Repetição literal
		• devido a abundância de pinhões	6				Repetição literal
		• Ele [bugio] comprova a Teoria de Charles Darwin.	7				Repetição literal
		• [bugio] Se parece muito com um lutador de luta livre,	8				Repetição literal
		• batendo no peito	9				Repetição literal
		• para espantar seus inimigos.		(11)			Paráfrase
		• Parece humana a forma com que os machos		(12)			Paráfrase
		• [os machos] colocam os filhos, nas costas	13				Repetição literal
		• para proteger do gavião			(14)		Inferência
		• e auxiliá-lo	15				Repetição literal
• de uma árvore a outra.	16				Repetição quase literal		
LN3	São animais da floresta/ espécie de macacos <i>Do macaco</i>	• Existe em algumas florestas uma espécie de macacos chamados de bugios.		(8)			Construção do tópico da sentença
		• Esses macacos têm a aparência humana de um lutador de luta livre,		(8)			Paráfrase expansiva - explícita analogia-
		• principalmente quando batem no peito	9				Repetição literal
		• e roncam.	10				Repetição literal
		• para amedrontar seus adversários	11				Repetição literal

		<ul style="list-style-type: none"> • Se assemelha ao homem também quando o macho se preocupa 	12				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ em proteger seu filhote, 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • colocando-o [filhote] em suas costas. 	13				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios são seres que não precisam de muito espaço 	2				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • e se alimentam de quase tudo que existe na mata. 	3				Repetição literal
LN4	Macacos <i>O macho seria a mãe, com tão grande fúria a proteger o filho, nas costas, e ensiná-lo a saltar de uma árvore a outra</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios são seres 			(1)		Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • [bugio] que se alimentam de folhas, brotos de árvores, frutinhas, pinhões, 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • sendo este [os pinhões] encontrado no inverno com fatura. 			(4)		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • Se [os bugios] parecem um lutador de luta livre, 	8				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que batem no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • e roncando 	10				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • para amedrontar o adversário. 	11				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • Tendo o macho uma preocupação 	12				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ em carregar seu filhote nas costas 			(13)		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • para protegê-lo [filhote] do gavião 				(14)	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • e como a inteligência do macaco 			8		Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • em ensinar seu filhote 			(15)		Paráfrase
<ul style="list-style-type: none"> • a pular de galho em galho ,de uma árvore a outra 			(16)		Paráfrase		
LN5	Macacos <i>O pai</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios se alimentam de quase tudo na floresta, 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • no inverno eles [bugios] têm mais fartura de alimentos, 	4				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> • eles [bugios] comprovam a teoria de Darwin, 	7				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> • eles costumam bater no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • para espantar os adversários. 			(11)		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios também protegem os filhotes 				(14)	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • Carregando-os [filhotes] nas costas 	13				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • para livrá-los dos gaviões 				(14)	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • e também ensinando-os 			(15)		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • a saltar nos galhos. 	16				Repetição literal
LN6	Macacos <i>Do macaco que carrega nas costas o filhote</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios - símios - 			(4)		Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • são macacos 			(8)		Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • [macacos] que podem viver em pouco espaço 			(2)		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • e comem de tudo na floresta, folhas, matos, frutinhas. 			(3)		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • Parecem humanos os macacos machos 			(12)		Paráfrase

		<ul style="list-style-type: none"> • [machos] que carregam os filhotes nas costas 		(13)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • para protegê-los [filhote] dos gaviões 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • e também para ensiná-los 		(15)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • a saltar de árvore em árvore. 	16				Repetição literal
LN7	Macacos <i>O macaco pai</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os bugios são seres 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que vivem na mata 			(2)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ E se alimentam de quase tudo o que há nela: folhas, frutinhas, brotos de árvores, etc. 	2				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ No inverno, sua alimentação se torna ainda mais farta, 	4				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pois há abundância de pinhões. 	6				Repetição quase literal
		Eles [bugios] têm um comportamento parecido com os humanos,		(12)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ quando batem no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e roncaram 	10				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ para afugentar seus adversários 		(11)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ou quando o pai tenta defender seus filhotes 			(14)		Inferência
LN8	São macacos <i>O macaco macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios são símios 		(4)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • que não necessitam de muito espaço para viver 		(2)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • e que se alimentam vegetarianamente de brotos de árvores, folhas, frutinhas e pinhões. 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • São macacos 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • que apresentam comportamentos semelhantes aos dos homens 		(12)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • quando afugentam os adversários 		(11)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • batendo no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • e roncando 	10				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • como lutadores de luta livre. 		(8)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • [bugios machos] Colocam os filhotes nas costas 	13				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • Para protegê-los dos predadores 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • E os ensinam 		(15)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • a pular de uma árvore a outra, 	16				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • confirmando dessa forma a Teoria de Charles Darwin 		(7)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> • de que o homem descende do macaco. 			X		Inferência
LN9	Animal da floresta/macacos	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe os bugios? 	X				Estabelecimento de contato c/ o leitor

	<i>Do macaco macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os macacos 		(8)			Construção do tópico discursivo/ construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que se alimentam de quase tudo que existe na mata. 	3				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> Aqueles que mais se parecem com um lutador de luta livre, 	8				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> quando batem no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> e roncaram 	10				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> para amedrontar o adversário. 	11				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> Segundo Darwin, eles parecem humanos, 		(7)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> quando protegem 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e ensinam "coisas" a seus filhotes 		(15, 16)			Paráfrase
LN10	Macacos <i>Do macho da espécie animal</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são uma espécie de macacos 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> [macacos] que vivem na floresta 			(5)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e se [macacos] alimentam de quase tudo que existe. 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> [macacos] Se parecem com lutadores de luta livre, 	8				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> pois [macacos] batem no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> e [macacos] roncaram 	10				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> para amedrontar seus adversários 	11				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> Uma de suas preocupações é a de proteger o filhote contra o gavião 			(13, 14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e auxiliá-lo 	15				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> a saltar de árvore em árvore. 	16				Repetição literal
LN11	Lesmas <i>Não respondeu</i>	<ul style="list-style-type: none"> Bugios são símios 		(4)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que aparecem geralmente no inverno. 				X (4)	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> Gostam de lugares úmidos e frios, 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ficam junto das raízes das plantas 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> e [e ficam junto] também nas folhas. 				X	Extrapolação
LN12	São seres símios que vivem em flores, matas, etc. <i>O bugio macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são seres pequenos 			(2)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> se alimentam de quase tudo que existe na mata, 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> gostam de inverno. 			(4, 6)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> Suas atitudes são parecidas com as atitudes humanas 		(8, 12, 13)			Paráfrase resumo
LN13	Acho que são pequenos animais (micos)	<ul style="list-style-type: none"> Os micos são pequenos macacos. 		(8, 2)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> Que não precisam de muito espaço, 	2				Repetição literal

	selvagens	<ul style="list-style-type: none"> • se alimentam de pequenos brotos das matas 	3				Repetição literal
	<i>Do macho da espécie dos bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • onde habitam. [habitam matas] 		(3, 5)			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> • No inverno comem pinhões. 		(4, 5, 6)			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> • Os machos são responsáveis pela proteção dos filhotes 			(14)		Inferência
LN14	Macaco <i>Sexo masculino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bugios são animais 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • que [animais] vivem na floresta. 			(5)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • Se alimentam de folhas brotos e frutinhas. 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • Parecem com um lutador de luta livre do que desses macacos 	8				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • batendo no peito. 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • macaco se preocupa em colocar seu filho nas costas 	13				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • que [o filhote] é ameaçado pelo gavião 	14				Repetição literal
LN15	São animais pequenos que vivem na mata <i>A espécie masculina da história</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O texto trata de uma espécie de animais existente na mata 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo
LN16	São macacos <i>O macaco macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bugios são macacos 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • Que se alimentam de quase tudo que existe na mata 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • e [macacos] tem uma preocupação quase humana 	12				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • em proteger seus filhotes. 			(14)		Inferência
LN17	Um macaco que vive na mata <i>Do animal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os bugios são animais 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • que comprovam a teoria de Charles Darwin: 	7				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> • são animais 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> • que protegem seus filhotes, 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • batem no peito 	9				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • e roncam 	10				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • para amedrontar o adversário. 	11				Repetição literal
LN18	Macacos <i>Do macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Criados em florestas, 			X		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> • Eles [] não precisam de muito espaço, 	2				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> • se alimentam de frutinhas, folhas e brotos de árvores 	3				Repetição literal

		<ul style="list-style-type: none"> e vem a confirmar a teoria de Darwin 	7				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> parecem-se com um lutador de luta livre. 	8				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> Os bugios colocam seu filhote nas costas 	13				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> protegendo-o do ataque do gavião. 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> É os macacos são mesmo especiais, 		X			Construção de tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> imitam a raça humana. 		(12)			Paráfrase
LN19	Macacos <i>Do macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são macacos 		(8)			Construção de referente
		<ul style="list-style-type: none"> Que se alimentam de quase tudo que existe na mata 	3				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> e não precisam de muito espaço 	2				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> Possuem atitudes parecidas com as dos humanos, 		(12, 15, 16)			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> principalmente ao que diz respeito a proteção de seus filhotes 			(14)		Inferência
LN20	São animais (simios) alimentam de quase tudo que existe na mata <i>Do macho que se preocupa em colocar nas costas o filhote ameaçado</i>	<ul style="list-style-type: none"> É um texto que fala de um animal 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que vive em clima de inverno 			(4)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> que não precisa de muito espaço 	2				Repetição literal
		<ul style="list-style-type: none"> e que está quase em toda floresta 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> e que gosta de proteger aquele que está ao seu lado.[filhote] 			(14)		Inferência
LN21	Urso (coala) <i>O pai do filhote</i>	<ul style="list-style-type: none"> Não reconta 					
LN22	São macacos que se alimentam de folhas, frutinhas e outras coisas existentes na mata e têm seus filhotes são ameaçados pelos gaviões <i>Do macho dos bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> Bugios são macaco 		(8)			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> mais evolutivos [evoluídos] 			X		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> que [bugios] vivem na mata 			X		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e se [bugios] alimentam de frutas das árvores. 	3				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> [macaco] Parece com lutador de luta livre 	8				Repetição quase literal
		<ul style="list-style-type: none"> e [macaco] protege seus filhotes do gavião 			(14)		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e [macaco] os ajuda [filhotes] 		(15)			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> a saltar de uma árvore para outra 	16				Repetição literal
LN23	São símios, ou	<ul style="list-style-type: none"> Bugios são um tipo de macaco . 		(8)			Construção do tópico da sentença

	seja, macacos ou orangotangos (primatas)	<ul style="list-style-type: none"> (ou símio) 		(4)			Construção do tópico da sentença	
		• se alimenta de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas,.	3				Repetição literal	
	<i>O macaco</i>	• inverno é a estação de fartura para eles	4				Repetição literal	
		• pela abundância de pinhões.	6				Repetição literal	
		• Baseado na teoria de Charles Darwin que baseia em suas teorias como a Teoria do surgimento da espécie em que ele afirma		(7)			Paráfrase expansiva	
		• que o bugio é um tipo destes macacos		(8)			Construção do tópico da sentença	
		• que batem no peito	9				Repetição literal	
		• e berram		(10)			Paráfrase	
		• para amedrontar o adversário.	11				Repetição literal	
		• É humano também no que diz da sua situação humana que é a preocupação do macho	12				Repetição quase literal	
		• em colocar nas costas o filhote	13				Repetição literal	
		• [filhote] ameaçado pelo gavião,	14				Repetição literal	
		• além é claro de ajudá-lo		(15)			Paráfrase	
		• a saltar de uma árvore para outra	16				Repetição literal	
LN24	São símios, macacos <i>De um macho que preocupa-se em estar presente e auxiliando os mais próximos</i>	• Bugios.	1				Construção do tópico discursivo	
		• os bugios são uma espécie de primata		X			Construção do tópico da sentença	
		• que vivem em um ambiente sem muitas exigências,			X		Inferência	
		• ou melhor, com exigências consideráveis a estes animais.			X		Inferência	
		• Podemos dizer que são animais com atitudes e hábitos			X		Inferência	
		• que aparentemente nos causará um certo medo em relação a eles.				X	Avaliação	
		• Como previsto na teoria de Charles Darwin,					7)	Extrapolação
		• os bugios são animais		X				Construção imprecisa do tópico da sentença
	• contudo com um comportamento em relação a sua espécie bastante parecido com os nossos, os humanos.		(8, 12, 13)				Paráfrase resumo	
LN25	São macacos que parecem a todo instante comprovar as teorias de	• Os bugios.	1				Construção de tópico discursivo	
		• Os bugios são símios		(4)			Construção do tópico da sentença	
		• que parecem a todo instante comprovar a teoria de Charles darwin	7					Repetição quase literal

	Charles Darwin de que o homem é descendente do macaco. <i>Fala do macho do macaco e de sua semelhança com o macho humano</i>	• de que o homem surgiu da evolução do macaco.			(8)		Inferência
		• Os mesmos sentimentos de preocupação com a segurança do filho			(13)		Paráfrase
		• e também o auxílio para a sua evolução	15				Repetição literal
		• no sentido de sobrevivência			X		Inferência
		• se fazem sempre presentes			X		Inferência
LN26	Os macacos <i>Do pai</i>	• Na floresta, existem os bugios	X				Construção de tópico discursivo
		• que alimentam de quase tudo que existe na mata,	3				Repetição quase literal
		• são animais espertos			X		Construção imprecisa do tópico da sentença
		• e não precisam ocupar bastante espaço.	2				Repetição literal
		• Vivem saltando de galho em galho			(16)		Paráfrase
		• é uma espécie de macaco			(8)		Construção do tópico da sentença
		• e como todo pai, procura sempre proteger seus filhotes de algum mal que possa acontecer,				(14)	Inferência
• além disso procura desde cedo ensinar seus filhotes a se defender				(15)	Inferência		
LN27	São homens <i>Do homem</i>	▪ O texto foi escrito para colocar um nome que não existe, mas mesmo assim você conta como se conhecesse os bugios. isto foi apenas para testar os seus conhecimentos.				X	Inserção de comentário
LN28	Bugios são um determinante do tipo de símios. <i>Do macho dos símios</i>	• Os macacos bugios são herbívoros			X		Construção do tópico da sentença
		• e parece humana a preocupação dos machos	12				Repetição literal
		• colocando os filhotes nas costas	13				Repetição literal
		• para protegê-los do ataque dos gaviões.				(14)	Inferência
LN29	Uma espécie de macacos com comportamentos semelhantes e aos humanos <i>Do homem que se faz pai</i>	▪ Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um destes macacos	8				Repetição literal
		▪ batendo no peito	9				Repetição literal
		▪ e roncando	10				Repetição literal
		▪ para amedrontar os outros.	11				Repetição literal
		▪ Humana parece também a preocupação do macho	12				Repetição literal
		▪ em colocar nas costas o filhote	13				Repetição literal
		▪ ameaçado pelo gavião	14				Repetição literal
		▪ ou de auxiliá-lo	15				Repetição literal

		▪ a saltar de uma árvore a outra	16				Repetição literal
LN30	São macacos <i>Do macaco que coloca o filhote nas costas</i>	• A vida dos bugios,	1				Construção do tópico discursivo
		• [bugios são] macacos,		(8)			Construção do tópico da sentença
		• [a vida] é parecida com a do homem.		(8, 12)			Paráfrase resumo
		• A proteção que o macho proporciona ao filhote			(14)		Inferência
		• e as reações de defesa como se fosse um lutador de boxe.		(8, 9, 10, 11)			Paráfrase resumo
		• Além disso, sua alimentação é fácil de ser encontrada			(3)		Inferência
		• por comerem de quase tudo que tem na mata.		(3)			Paráfrase
LN31	São macacos <i>Do macaco e do homem</i>	O texto foi escrito com a intenção de comparar a vida humana com a vida do macaco.	Todas do texto		X		Construção do tópico discursivo' do tópico da sentença
LN32	Macacos <i>Macaco do sexo masculino</i>	• Os bugios são animais		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		• que protegem seus filhotes dos gaviões			(14)		Inferência
		• e os ensinam		(15)			Paráfrase
		• a pular de uma árvore para outra.		(16)			Paráfrase
		• A alimentação desses é baseada em folhas , brotos de árvores, frutinhas enfim de quase tudo que existe na mata.,		(3)			Paráfrase
		• Sabem quem é esses animais?		X			Estabelecimento de contato com o leitor
		• Os macacos		(5)			Construção do tópico da sentença 237
LN33	Seria um animal? <i>Bugios</i>	• Era uma vez um historinha dos bugios.	X				Construção de tópico discursivo
		• bugios era um animal					Construção imprecisa do tópico da sentença
		• que se alimenta de frutas, folhas	3				Repetição quase literal
		• Parece o ser humano		(12)			Paráfrase
		• pois protege seu filho			(14)		Inferência
		• colocando-o nas costas,		(13)			Repetição literal
		• para que os gaviões não o ataquem.			(14)		Inferência
LN34	Macacos <i>Do macaco</i>	• Os bugios são macacos .		(5)			Construção do tópico da sentença
		• que se alimentam de quase tudo que há na floresta,	3				Repetição literal

	• são animais que protegem sua cria,		(14)			Inferência
	• batem no peito	9				Repetição literal
	• e roncam	10				Repetição literal
	• para amedrontar ao adversário.	11				Repetição literal
	• Para proteger seus filhotes do gavião,			(14)		Inferência
	• os coloca em suas costas	13				Repetição literal
	• ou os auxilia	15				Repetição literal
	• a saltar de galho em galho		(16)			Paráfrase

Adultos 256 unidades de reconto. 1 sujeito não reconta

Tarefa 1B (Bugios/guaribas)

Atividade 1: O objetivo da tarefa que você vai realizar agora é recontar o texto que você vai ler para seus colegas que não o conhecem ainda. Leia-o com atenção Bugios

Respostas dos sujeitos

1 O que são bugios? 5. O texto fala de macho. De que macho está falando?

Crianças			Proposições relembradas				
Sujeito	Resposta 1 e 5	Recontos	Sem modificações	Com Modificações		Leitura errada	Tipo de operação
			Reconto literal	Modificação mínima	Inferência		
CBP12	Os bugios não precisam de muito espaço e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, broto de árvores, frutinhas <i>De um animal</i>	▪ Os bugios	1				Construção do tópico discursivo
		▪ [bugios] eles não precisam de muito espaço,	2				Repetição
		▪ se alimentam de quase tudo na floresta.	3				Repetição
		▪ [os bugios] os que assusta os gaviões são machos		11, 14			Paráfrase
		▪ que dá filhotes. [macho tem filhote]			12		Inferência
CBP13	Pássaros <i>Do pai do bugio</i>	▪ Os bugios são pássaros				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		▪ que se alimentam de brotos, frutas	3				Repetição
		▪ e são ameaçados pelos gaviões.	14				Repetição
CBP14	São insetos que comem plantas, brotos de árvores, frutinhas. <i>Está falando de macho derivado de homem</i>	▪ Os bugios são insetos				X	Construção inadequada tópico da sentença
		▪ que comem plantas e brotinhos de árvores e frutinhas.		3			Paráfrase
		▪ Eles, os machos, botam no cangote os filhotinhos		13			Paráfrase
		▪ Eles são insetinhos pequenininhos				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		▪ e eles brigam quando é inverno				4	Extrapolação
		▪ com outras espécies de insetos.				5	Extrapolação
CBP15	Guaribas <i>Humana</i>	▪ Os bugios sempre se alimentam de frutinhas, de mata.		3			Paráfrase
		▪ O humano macho é ameaçado pelos gaviões.				13, 14	Extrapolação
CBP16	Gavião <i>Do pai do filhote de gavião</i>	▪ {o texto está falando de} De um pai que quer ajudar o filho				X	Construção inadequada de tópico discursivo
		▪ [de um filho que quer] aprender a voar.				X	Construção inadequada de tópico discursivo

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [de um pai que] Que também ensina o filho a caçar comida 				X	Construção inadequada do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [o texto está falando] e o que ele [bugio/gavião??] deve comer 		3			Construção de tópico discursivo
CBP17	Um tipo de animais <i>Um bugio homem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texto fala sobre os bugios, 	1				Construção de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que não precisam de muito espaço 	2				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ para se alimentar de matas, vegetais 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e que os bugios no inverno tem fartura 	4				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ como os outros animais 	5				Repetição
CBB18	Micróbio <i>Charles Darwin</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os bugios não precisam de lugares espaçosos 	2				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ para eles comerem e existe na mata frutas, brotos, mudas. 		3			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que no inverno eles escondem-se. 			4		Extrapolação
BB19	É um bicho (estes símios tá falando o que é, mas eu não sei o que são símios) <i>Machos dos bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É um bicho 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que come frutas, brotos de árvores, 		3			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que nada mais parecido que um lutador. 	8				Repetição
CBB20	Símios (não sabe o que são) <i>Os bugios machos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe um animal . que chama bugios 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e eles [bugios] não precisam de muita alimentação 				2, 3	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e que na época de inverno é a estação que eles têm mais fartura 	4				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e eles e os outros animais da floresta 	5				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e eles parecem lutador de luta livre 	8				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que roncam 	10				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ para assustar o adversário. 		11			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ macho se sente preocupado como humano 		12			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ em carregar o filhote nas costas 		13			Paráfrase
<ul style="list-style-type: none"> ▪ e que [o filhote] sente ameaçado por causa dos gaviões 	14				Repetição		
CBB21	Um bicho, um macaco. <i>O que protege bugios seu filho de passarinho para</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texto fala sobre bichos. 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que vivem na floresta 			X		Inferência

	<i>esconder do gavião</i>	<ul style="list-style-type: none"> [bugios são pássaros] 				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> [o texto fala] Que os pássaros se protegem dos gaviões 				14	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> e os bichos também comem frutas. 	3				Paráfrase
CBB22	<p>É a estação de fartura para estes símios e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões</p> <p><i>De um macho que leva seu filhote nas costas pelo gavião ou auxiliá-lo a saltar de uma árvore a outra</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Existe um animal 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> [o animal] que protege o filhote 			14		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> levando-o 		15			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> de árvore em árvore. 		16			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> Quando o gavião tenta pegar o filhote dele [bugio] 		14			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ele [bugio] o protege. 			14		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> como todos os pais fariam com seus próprios filhos 				X	Inferência
NS23	<p>Macaco</p> <p><i>Macaco macho</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> [o texto fala] Dos macacos 	8				Construção de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> da sua alimentação, 		3, 4, 6			Construção imprecisa de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> da sua vida selvagem 		X			Construção imprecisa de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> e que se parecem com lutador de luta livre. 	8				Construção imprecisa de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> Como vivem 					Construção imprecisa de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> quando se alimentam 		3			Construção imprecisa de tópico discursivo
NS24	<p>Se alimentam de quase tudo que existe na mata – gavião</p> <p><i>De um bugio</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Não sei contar nada 					
NS25	<p>Símios</p> <p><i>Do animal/do homem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> texto fala de bugios, 	1				Construção do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> símios, 		4			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> do Charles Darwin, 		7			Construção imprecisa de tópico discursivo

		▪ de um lutador ,		8			Construção imprecisa de tópico discursivo
		▪ de pinhões	6				Construção imprecisa de tópico discursivo
NS26	Uma pessoa boa <i>Um homem</i>	▪ Eu não sei contar nada					
NS27	Macaco (só pode ser) <i>Do macaco</i>	▪ Os bugios não precisam de muito espaço	2				Repetição
		▪ para se alimentar. Eles comem frutinhas de árvores, folhas e Quase tudo que tem na floresta, brotos, etc.	3				Repetição
		▪ Os bugios colocam o filhote nas costas	13				Repetição
		▪ É parecido com um lutador.	8				Repetição
NS28	São animaizinhos que vivem na mata e comem folhas vermelzinhas <i>Os bugios</i>	▪ Os bugios são animaizinhos		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ que comem folhas e tudo que tem na mata eles comem.		3			Paráfrase
		▪ Os machos ficam com os filhotinhos nas costas		13			Paráfrase
		▪ para proteger dos gaviões.			14		Inferência
NS30	Animais que comem frutas e brotos <i>Do homem</i>	▪ Fala dos bugios	1				Construção de tópico discursivo
		▪ e explica sobre o que eles comem		3			Construção imprecisa de tópico discursivo
		▪ explica sobre Charles Darwin		7			Construção imprecisa de tópico discursivo
		▪ que [bugios] luta livre		8			Construção imprecisa de tópico discursivo
		▪ e da preocupação dos machos	12				Construção imprecisa de tópico discursivo
		▪ em colocar nas costas o filhote.	13				Repetição
NS31	Pingüim <i>Da lagarta (folha, broto)</i>	▪ Bugios não precisam de muito espaço.	2				Repetição
		▪ Se alimentam de árvores,	3				Repetição
		▪ Fala do inverno,		4			Construção imprecisa do tópico discursivo
		▪ floresta,		5			Construção imprecisa do tópico discursivo
		▪ luta livre.		8			Construção imprecisa do tópico discursivo

NS32	Inseto <i>Do mosquito macho</i>	▪ Os bugios se alimentam de muitas coisas,		3			Paráfrase
		▪ menos folhas, madeira.				X	Extrapolação
NS33	Charles Darwin <i>Dos bugios</i>	▪ Eu explicaria para ele Bugios é Charles Darwin				X	Construção inadequada do tópico da sentença
NS34	Macaco <i>Do macaco</i>	▪ Macaco		8			Construção do tópico da sentença
		▪ luta para defender seus filhotes.			13, 14		Inferência
		▪ Ele não é espaçoso para criar seus filhotes				2	Extrapolação
NS35	Animais <i>Saltar de uma árvore a outra parece macaco</i>	▪ Não sei					
NS36	Lutador de luta livre <i>Do gavião</i>	▪ Não sei, não entendi.					
NS37	É um animal que se alimenta de quase tudo que existe na mata <i>Macaco, porque fala que pula em árvore</i>	▪ Bicho		X			Construção do tópico da sentença
		▪ que se alimenta de quase tudo que existe na mata	3				Repetição
		▪ é ameaçado pelo gavião	14				Repetição
NS38	Comem quase tudo – símios <i>Bugios</i>	▪ Do que bugios faz,				X	Construção inadequada do tópico discursivo
		▪ que protege os filhotes			14		Inferência
		▪ carregando-os		13			Paráfrase
NS39	Insetos <i>Bugios</i>	▪ Os bugios não precisam de espaço,	2				Repetição
		▪ se alimentam de folhas, brotos.	3				Repetição
		▪ Eles passeiam com o filhote				16	Extrapolação
		▪ quando vê perigo			14		Inferência
		▪ avisa para o filhote			X		Inferência
		▪ pular para outra árvore.		16			Paráfrase
		▪ Quando passar o perigo ele avisa.			14		Inferência
		▪ Ele trata bem o filhote.			13,15		Inferência
▪ Ele leva comida.				3	Extrapolação		
NS40	É alguma coisa que ameaça o gavião <i>bugios</i>	▪ Bugios é alguma coisa que ataca os gaviões				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		▪ mais vai ser difícil.					Inserção de comentário
NS41	Bichinho <i>Do filhote</i>	▪ Entendi não muito, só o começo.					

NS42	Gavião <i>Do gavião</i>	▪ [bugio é]Gavião				X	Construção inadequada do tópico da sentença	
		▪ se alimenta de quase tudo que existe na mata	3				Repetição	
NS43	São esquilos que vivem na floresta e se alimentam de folhas e frutinhas <i>Do homem</i>	▪ Sobre o homem				X	Construção inadequada do tópico discursivo	
		▪ e que eles se alimentam de folhas e frutos.	3				Repetição	
		▪ Ele fica preocupado com os filhotes.			13			Paráfrase
		▪ Ele Quando tem perigo defende os filhotes				14		Inferência
NS44	Insetos <i>Do bugio</i>	▪ Os bugios são insetos				X	Construção inadequada do tópico da sentença	
		▪ E eles comem folhas, brotos e frutinhas			3		Paráfrase	
		▪ e a preocupação do macho	12					Repetição
		▪ é assim com as costas do filhos					13	Extrapolação
		▪ ameaçado pelo gavião que pegou.	14					Repetição
		▪ O inverno é a estação de fartura.	4					Repetição
NS45	Parecido com lutador de luta livre e se alimenta de folhas de árvores – animais <i>Bugio macho</i>	▪ Bugios são criaturas animais			X		Construção imprecisa do tópico da sentença	
		▪ Parecidos com lutador de luta livre	8				Repetição	
		▪ e se alimentam de folhas, frutas	3					Repetição
		▪ tipo eucalipto.					X	Extrapolação
NS46	Insetos <i>Não entendi</i>	▪ Bugios é um inseto				X	Construção inadequada do tópico da sentença	
		▪ que os machos come folhas.				X	Inferência	
		▪ e o macho come folhas e outras coisas				X	Inferência	

São ao todo 34 crianças

Adultos							
			Proposições relembradas				
			Sem modificações	Com modificações			
Sujeito	Respostas 1 e 3	Recontos	Repetição literal	Modificação mínima	Inferência	Leitura errada	Tipo de operação
Lm12	Creio que é uma espécie de macacos <i>do animal</i>	▪ Bugios é uma espécie de macaco		8			Construção do tópico da sentença
		▪ que se alimenta de frutos da mata,		3			Paráfrase
		▪ no inverno eles se alimentam mais de pinhões.		5, 7			Paráfrase
		▪ Como todos os macacos				X	Extrapolação
		▪ sua vida é igual a vida cotidiana de outros animais				X	Extrapolação
Lm13	Macacos <i>Para mim é a mãe do filhotes</i>	▪ Os macacos		8			Construção do tópico da sentença
		▪ não precisam de muito espaço	2				Repetição
		▪ e se alimentam de folha, broto e frutinhas.	3				Repetição
		▪ No inverno há um grande excesso de pinhões		4,6			Paráfrase
		▪ para [macacos] se alimentarem com fartura.		4			Paráfrase
		▪ Os macacos comprovam a todo instante a teoria de Charles Darwin.	7				Repetição
		▪ A preocupação dos macacos parece humana		12			Paráfrase
		▪ pois a fêmea coloca o filhote em suas costas				12	Extrapolação
		▪ para proteger do ataque do gavião				14	Inferência
		▪ e auxiliá-lo	15				Repetição
		▪ a saltar de uma árvore a outra	16				Repetição
Lm14	Animais <i>Não responde</i>	▪ Os bugios são animais		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ que não precisam de muito espaço	2				Repetição
		▪ se alimentam de quase tudo que existe na floresta.	3				Repetição
		▪ inverno é a época em que tem alimentos em abundância.		4,6			Paráfrase
		▪ Os bugios parecem a todo instante comprovar a teoria de Darwin,	7				Repetição
Lm15	Micos <i>Do pai protetor</i>	▪ Os micos.		X			Construção tópico discursivo
		▪ Os micos são animais pequenos			2		Inferência
		▪ que se alimentam de plantas, frutas e brotos	3				Repetição
		▪ No inverno crescem em abundância.				4	Extrapolação

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ É um lutador 			8		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e protetor do lar. 			14		Inferência
Lm16	Gorilas <i>Do animal macho, já que o citado é fêmea</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não respondeu 					
Lm17	Não sei <i>Sexo masculino</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os bugios conseguem sobreviver muito bem na floresta 			X		Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em qualquer tipo de situação. 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem um tipo de alimentação muito boa 			3		Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e fácil. 			X		Avaliação
Lm18	Não sei <i>O macho que está falando é o pai do bugio</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na floresta existe um animal de nome bugio 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que se alimenta de Quase tudo que encontra. 	X				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ No inverno é que se farta. 		X			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ele aparece a todo instante 				7	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ como disse Darwin. 				X	Extrapolação
Lm19	São animais <i>Do animal macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os bugios são animais 		X			Construção imprecisa do referente
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pequenos a 				X	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que vivem na floresta 				3,5	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e se alimentam de frutos. 		3			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem ser comparados ao ser humano, 				12	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pois preocupam-se em defender seus filhotes da mesma forma. 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Além disso, são animais bravos e ameaçadores, 				8, 9, 10, 11	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pois numa luta roncam 		10			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e batem no peito como se 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ fossem um lutador no ringue. 		8			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ São animais que pulam de uma árvores para outra. 		16			Paráfrase
Lm20	Macacos espécie <i>O macho macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não resumiu 					
Lm21	Bugios são animais que se alimentam de qualquer coisa para sobreviver (macacos) <i>Fala-se do macho que quer proteger a sua espécie para que não seja devorada pelo seu predador</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texto para mim se refere aos macacos, 		X			Construção do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pois nos fala de que eles se alimentam 		3			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e nos faz pensar que são macacos 		8			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que carregam seus filhotes nas costas 		13			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ para não ser devorado pelos gaviões. 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ inverno é a estação de fartura, não só para eles, 	4				Repetição

		<ul style="list-style-type: none"> como para os demais animais que sobrevivem na floresta. 		5			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> Para eles espantarem seus predadores, 		11			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> dão gritos assustadores 		10			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> em sinal de defesa, 				X	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> para que os adversários se sintam amedrontados 		11			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> e não se aproximem 				X	Inferência
Lm22	<p>São uma espécie de macacos</p> <p><i>Da figura paterna. Do pai dos filhotes macacos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são macacos. 		8			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> Eles vivem na mata 				3	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e se alimentam de folhas, brotos de árvores e frutinhas. 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> As suas atitudes parecem comprovar a teoria da evolução de Charles Darwin: 	7				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> quando batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> para amedrontar os inimigos, 	11				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> parecem um lutador de luta livre; 	8				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> quando protegem os filhotes do gavião e 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> quando os ensina 		15			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> a saltar de uma árvore para outra 	16				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> parecem um pai humano 				12	Inferência
LM23	<p>São macacos ou micos</p> <p><i>Do macho que seria o pai do filhotes, do valente pai que defendo o filhotes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios comem quase tudo que existe na mata, 		3			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> para amedrontar o adversário, 	11				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> macho defende seu filhote 				13	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> para que o gavião não o pegue, 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e também o coloca nas costas (o filhote) 	13				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> para que não salte sozinho a uma árvore 		16			Paráfrase
Lm24	<p>Esquilo</p> <p><i>O procriador da espécie Pai</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Existem na floresta uns animais são os bugios. [bugios são animais] 				X	Construção imprecisa do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> que não precisam de muito espaço para viver 	2				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e que se alimentam de quase tudo existente na mata, 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> inverno é a estação de fartura para eles 	4				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> pela abundância de pinhões. 	6				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> Eles nos fazem lembrar um lutador de luta livre. 				8	Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> macho tem a preocupação de colocar nas costas o filhote 				12, 13	Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> ameaçado pelo gavião 	14				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> ou de <input type="checkbox"/>uxilia-lo 	15				Repetição

		<ul style="list-style-type: none"> a saltar de uma árvore a outra, 	16				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> o que é bem humano pela proteção 		12			Paráfrase
Lm25	Macacos <i>Seria talvez o chefe da família dos bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> texto foi escrito para mostrar o modo de como os bugios vivem, 			X		Construção do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> se protegem 		9, 19, 11			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> e protegem e criam seus filhotes 		12, 13, 14, 15, 16			Paráfrase resumo
Lm26	Macaquinhos <i>Está falando do pai (macaco)</i>	<ul style="list-style-type: none"> texto relata a vida de um animal 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> que vive em lugares da natureza. 			3, 5		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> Ocupam pequenos espaços 		2			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> comem de tudo 		3			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> e tem uma super proteção com seus filhotes contra os ataques dos gaviões 			12, 13, 14, 15, 16		Inferência
Lm27	Macacos <i>Do pai do filhote</i>	<ul style="list-style-type: none"> Macacos 		8			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> não precisam de muito espaço 	2				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas e pinhões. 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> Suas ações são humanas, 		12			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> pois preocupam em proteger do perigos seus filhotes. 			14		Inferência
Lm28 Macaquinhos,	miquinhos <i>do pai dos filhotes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são miquinhos 		X			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que alimentam de quase tudo na floresta. 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> No inverno eles alimentam-se de pinhões 			4, 6		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> quando se sentem ameaçados 					Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> eles batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e enfrentam o adversário 			9, 10, 11		Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> são extremamente preocupados com os filhotes. 		12			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> Quando um gavião ameaça 		14			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ele o coloca nas costas 	13				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e auxilia 	15				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> a saltar de uma árvore para outra. 	16				Repetição
Lm29	São uma espécie de animais que vivem nas matas <i>Da espécie animal macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> A espécie deste animal come tudo que está disposto na natureza. 		3, 6			Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> São sensíveis com seus filhotes 		11, 12, 13, 14, 15, 16			Paráfrase resumo
Lm30	Parece ser uma espécie de urso <i>É um urso</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios não precisam de muito espaço, 	2				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> gostam de quase tudo que comem 			X		Inferência

		▪ e principalmente dos pinhões			X		Inferência
		▪ que aparecem no inverno.		4			Paráfrase
		▪ Protegem seus filhotes contra o ataque dos gaviões			14		Inferência
		▪ carregando-os nas costas		13			Paráfrase
Lm31	São uma espécie de ser vivo, um animal <i>Animal do sexo masculino</i>	▪ Bugios.	1				Construção do tópico discursivo
		▪ os bugios se parecem com os homens,			12		Inferência
		▪ se alimentam de folhas, brotos de árvores e frutinhas.	3				Repetição
		▪ Batem no peito	9				Repetição
		▪ e roncam	10				Repetição
		▪ para assustar os adversário.		11			Paráfrase
		▪ macho procura defender o filhote			14		Inferência
		▪ de ameaças perigosas.		14			Paráfrase
Lm32	São uma espécie de animal que precisa de espaço, provavelmente grandes e vivem em matas <i>Dos bugios</i>	▪ Os bugios são animais			X		Construção imprecisa do tópico discursivo
		▪ que não precisam de muito espaço.	2				Repetição
		▪ Comem várias coisas existentes na mata.			3		Paráfrase
		▪ A melhor estação do ano para eles é o inverno.				4, 6	Inferência
		▪ Os machos desta espécie ▪ Tem sempre a preocupação assim como os humanos			12		Paráfrase
		▪ de protegerem seus filhotes				14	Inferência
Lm33	Macacos <i>Do macaco</i>	▪ Os bugios são espécies de macacos			8		Construção do tópico da sentença
		▪ que vivem na floresta,				3	Inferência
		▪ que se alimentam de plantas,	3				Repetição
		▪ parece com um lutador de luta livre,	8				Repetição
		▪ bate no peito	9				Repetição
		▪ e ronca	10				Repetição
		▪ para amedrontar	11				Repetição
		▪ e a todo instante parece comprovar a teoria de Darwin	7				Repetição
Lm34	São macacos que se alimentam de vegetação <i>Do macho da guariba</i>	▪ [bugio]macaco			8		Construção do tópico discursivo
		▪ é um animal vegetariano				3	Inferência
		▪ gosta de pinhões				4, 6	Inferência
		▪ eles roncam	10				Repetição
		▪ com o modo de defesa				X	Inferência
		▪ cuidam de seus filhotes.				13, 14	Inferência
Lm35	É uma espécie de macacos que vivem nas matas e se alimentam de	▪ Os bugios são animais			X		Construção imprecisa do tópico discursivo
		▪ que habitam nas matas				3	Inferência

	folhas, brotos d e árvores e frutos. <i>Do pai do filhote que tenta defendê- lo do predador</i>	▪ e são vegetarianos.			3		Inferência
		▪ o filhote é auxiliado		15			Paráfrase
		▪ a aprender se defender			15, 16		Inferência
		▪ saltando de árvore em árvore	16				Repetição
		▪ O seu modo de defesa é bastante engraçado uma vez que usa suas mãos			X		Inferência
		▪ batendo-as no peito a	X				Repetição
		▪ a fim de causar espanto ao adversário.		11			Paráfrase
		▪ inverno para eles é a melhor estação		4,			Paráfrase
		▪ sendo que nesta época a quantidade de pinhões é bastante.		6			Paráfrase
		▪ Enfim, são criaturas que muitas das vezes são doces				X	Extrapolação
		▪ e nos alegram.				X	Avaliação
Lm36	Macacos <i>Do macaco macho, pai</i>	▪ [bugios são macacos]		8			Construção do tópico da sentença
		▪ Os macacos se alimentam de frutas,	3				Paráfrase
		▪ e não precisam de muito espaço para viverem.	2				Repetição
		▪ Todavia são lutadores		X			Paráfrase
		▪ que batem no peito com força	9				Repetição
		▪ para amedrontarem os seus desafetos.		14			Paráfrase
		▪ macaco macho se orgulha				X	Extrapolação
		▪ em colocar o filho às costas	13				Repetição
		▪ para auxilia-lo	15				Repetição
		▪ e ensina-lo,		15			Paráfrase
		▪ a saltar de árvore em arvore	16				Repetição
▪ como também para protege-lo das investidas dos gaviões.			14		Inferência		
Lm37	Macaco, animais da floresta <i>Macaco macho</i>	▪ Os macacos não precisam de muito espaço,	2				Repetição
		▪ tudo que eles precisam está na floresta		3			Paráfrase
		▪ principalmente no inverno que é a estação da fartura.	4				Repetição
		▪ Ele tem reações de humanos		12			Paráfrase
		▪ quando protege o seu filhote			14		Inferência
		▪ ameaçado pelo gavião	14				Repetição
		▪ e quando o ensina a		15			Paráfrase
▪ saltar de árvore a outra.	16				Repetição		

Lm38	O homem, macaco <i>O protetor, o lutador</i>	<ul style="list-style-type: none"> O texto foi escrito com a intenção de no levar a pensar, como poderíamos nos valorizar, lutando sempre em busca de novas idéias e ideais. Colocando-nos a comparar um animal que instintivamente cuida de seus valores. 				X	Construção de tópico discursivo
Lm39	Não tenho certeza, acho que são macacos, pode até ser gorilas, ou chimpanzés <i>Do macho dos bugios</i>	<ul style="list-style-type: none"> Bugios. 	X				Construção de tópico discursivo
		<ul style="list-style-type: none"> os bugios são animais 		X			Construção imprecisa de tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que se alimentam de folhas, brotos de árvores, frutinhas 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e no inverno tem uma grande fartura, 	X				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> pela abundância de pinhões 	X				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> Para assustar seus adversários 			11		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> eles batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e roncam 	10				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e também proteger o filhote de gavião, 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> colocando-o nas costas 	13				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e ajudam 			15		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> quando querem saltar de uma árvore a outra, 	16				Repetição
<ul style="list-style-type: none"> isso quem faz é o macho. 			12		Paráfrase		
Lm40	Parecem ser macacos <i>macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são animais 		X			Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que vivem em matas. 				X	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> Eles possuem atividade que muitas vezes nos surpreende por parecerem humanas 			8,12,		Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> Carregam filhotes nas costas 			13		Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> para livrá-los dos adversários, 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e roncam 	10				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> para amedrontar. 	11				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> E ensinam 			15		Paráfrase
<ul style="list-style-type: none"> a seus filhotes pular de árvore a árvore. 			16		Paráfrase		
Lm41	Animais de médio porte, comem basicamente vegetais; é uma espécie de macacos <i>A meu ver, seria o chefe da família, o pai, o animal macho ou o</i>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios são animais 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> [animais] de médio porte, 				X	Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> se alimentam basicamente de vegetais (plantinhas, frutinhas). 			3		Paráfrase
<ul style="list-style-type: none"> No inverno, eles comem muito, 				4, 6	Inferência		

	<i>macaco macho</i>	<ul style="list-style-type: none"> pois há fartura de pinhões. 	6				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> Parecem-se com lutadores de luta livre, 	8				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> Assustam os adversários, 		11			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> Roncando 	10				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e batendo no peito. 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> São dóceis e protetores com seus filhotes 				12, 14	Inferência
Lm42	<p>São animais que se alimentam de quase tudo que existe na mata a preocupação do macho parece humana pois coloca nas costas o filhote ameaçado pelo gavião ou auxilia-o a saltar de uma árvore a outra.</p> <p><i>O pai</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios é um exemplo de homem. 				X	Construção inadequada de tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> Eles comem de tudo, 		X			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> auxiliam 	15				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e ensinam o filhote 		15			Paráfrase
Lm43	<p>Talvez macacos, micos, coalas, não sei</p> <p><i>Do macho dos bugios</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Após ler as dicas que se seguem você deverá descobrir o que significa bugios: 					Estabelecimento de contato com o leitor
		<ul style="list-style-type: none"> bugios vivem nas florestas 				3	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> e alimentam-se de frutas e folhas. 		3			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> Sendo o inverno a estação de mais fartura. 	4				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> Para defender-se 				9, 10	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> batem no peito 	9				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> e roncam. 	10				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> São protegidos pelos machos, 				14	Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> que também ensinam e ajudam 		15			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> a escaparem de árvore em árvore. 				16	Inferência
Lm44	<p>Creio eu que seja um animal pequeno.</p> <p><i>Não respondeu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Os bugios seriam animal 		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> que se adapta em um ambiente mais frio, 				X	Extrapolção
		<ul style="list-style-type: none"> creio eu por ter um conhecimento maior só desta temperatura 				X	Inserção de comentário
		<ul style="list-style-type: none"> Parece precisar até ter ajuda de outros para saber se defender 				13, 14, 15	Inferência
Lm45	<p>Animais (macacos)</p> <p><i>Animais macho e fêmea</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Alguns animais não precisam de muito espaço 		2			Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> e se alimentam de quase tudo que existe na floresta 	3				Repetição
		<ul style="list-style-type: none"> os animais tem muito cuidado com seus filhotes 				13,14	Inferência

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ e ensinam como sobreviver na floresta. 			15, 16		Inferência	
Lm46	Um animal (macaco) <i>Macho da espécie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não respondeu 						
Lm47	Macaco <i>Do pai do filhote macaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este texto conta de um animal 		X			Construção imprecisa de tópico discursivo	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que parece com um lutador de luta livre. 	X				Repetição	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que parece um macaco, 		8				Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ [conta] da sua alimentação 		3, 6				Paráfrase resumo
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parece com os humanos na preocupação de seus filhotes. 		8				Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ele pula de árvore em árvore 		16				Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ para se proteger dos gaviões. 			14			Inferência
Lm48	Esquilos <i>Do genito/ pai</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não respondeu 						
Lm49	Esquilos <i>O esquilo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texto fala sobre a lei da vida, 				X	Construção inadequada o tópico discursivo	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ onde os mais espertos ganham. 				X	Extrapolação	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charles Darwin comprova em suas teorias, 		X				Paráfrase
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ a exemplo dos bugios. 				X		Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os bugios são animais símios 		X				Construção do tópico da sentença
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que vivem na floresta 			3			Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ sujeitos a perigos 			14			Inferência
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ mas por si camuflarem bem 				X		Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ os seus predadores não o vêem 				X		Extrapolação
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essa mesma defesa ocorre com os outros animais da floresta 				X		Extrapolação
Lm50	Nada mais parecido com um lutador de luta livre <i>Do macho que protege seu filhote</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O texto nos fala de um animal, porém não nos revela que animal é esse. 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo	
Lm51	Animal da floresta (símio). Nada mais parecido com um lutador de luta livre . aparenta ser macaco, gorila <i>Macho, defensor, herói, zelador</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texto vem demonstrando caracteres de um animal 		X			Construção imprecisa do tópico discursivo	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ que não precisa de muito espaço, 	2				Repetição	

		▪ se alimenta de quase tudo	3				Repetição
Lm52	Espécie de macaco <i>Animal mais velho, o pai</i>	▪ Existem na floresta bugios,		X			Construção tópico discursivo
		▪ pequenos			2		Inferência
		▪ animais		X			Construção do tópico da sentença
		▪ que se alimentam de quase tudo que há na mata: folhas, frutas, brotos, etc.	3				Repetição
		▪ No inverno é a melhor estação para eles			4		Inferência
		▪ e outras espécies da mata,		5			Paráfrase
		▪ pela abundância de um tipo de fruta que lá existe, é o pinhões...	6				Repetição
		▪ São animais que muitas vezes suas atitudes parecem com as dos humanos,		12,13,14			Paráfrase resumo
		▪ como proteger seus filhotes dos gaviões			14		Inferência
		▪ e dos outros adversários tentando amedrontá-los		11			Paráfrase
		▪ batendo no peito	9				Repetição
		▪ e soltando gritos		10			Paráfrase
▪ São animais bem preocupados em proteger sua espécie			14		Inferência		
Lm53	São macacos <i>O macaco que coloca na s costas o filhote</i>	▪ Os bugios não precisam de espaço	2				Repetição
		▪ se alimentam de quase tudo. De folhas, brotos de árvores, frutinhas	3				Repetição
		▪ e o bugio coloca seu filhote nas costas	13				Repetição
		▪ protegendo-o			14		Inferência
		▪ comparando com o macaco.		X			Construção do tópico da sentença
		▪ Foi aí que percebi o que era.					Inserção de comentário
Lm54	Acredito que seja alguma espécie de macaco <i>Talvez macaco macho</i>	▪ texto fala dos bugios	X				Construção do tópico discursivo
		▪ que vivem na floresta			X		Inferência
		▪ comem folhas, frutinhas da árvores,		3			Paráfrase
		▪ adoram inverno.				4,6	Extrapolação
		▪ Batem no peito	0				Repetição
		▪ e roncam	10				Repetição
		▪ carregam seus filhos nas costas		13			Paráfrase
		▪ e pulam de galho em galho		16			Paráfrase
▪ acredito que o texto tenha sido escrito como uma maneira de alertar as pessoas para a preservação				X	Inserção de comentário		

Lm55	Macacos <i>Do macho que preocupa, que ajuda</i>	▪ Os bugios são animais		X		Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ Protetores			13, 14, 15, 16	Inferência
		▪ que principalmente os machos que eles parecem humanos		12		Paráfrase
		▪ e protegem seus filhotes			14	Inferência
Lm56	Acredito que seja alguma espécie de animal, talvez uma raça de macacos <i> Talvez seja o chefe, o orientador do bando ou grupo responsável pela segurança e ordem dos outros</i>	▪ Acredito que esse texto foi escrito para nos fazer refletir sobre a luta pela vida e as dificuldades que ela impõe e que mesmo sob essas condições a união prevalece, atenuando esses obstáculos			X	Inserção de comentário
Lm57	Micos <i>Do macho mico</i>	▪ [bugios são micos]		X		Construção tópico da sentença
		▪ os micos não precisam de muito espaço	2			Repetição
		▪ e se alimentam de quase tudo que existe na mata, folhas, brotos de árvores, frutinhas.	3			Repetição
		▪ inverno é a estação de fartura para esses símios	4			Repetição
		▪ e outros animais da floresta	5			Repetição
		▪ pela abundância de pinhões	6			Repetição
		▪ Os mico, aliás, parece a todo instante comprovar as teorias de Charles darwin.	7			Repetição
		▪ Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um desse guaribas	8			Repetição
		▪ batendo no peito	9			Repetição
		▪ roncando	10			Repetição
		▪ para amedrontar o adversário	11			Repetição
		▪ [mico] ameaçado pelo gavião	14			Repetição
		▪ Humana também parece a preocupação do macho	12			Repetição
		▪ Em colocar nas costas o filhote	13			Repetição
		▪ ou de auxiliá-lo	15			Repetição
		▪ a saltar de uma árvore a outra	16			Repetição
Lm58	São uma espécie de macacos <i>Do bugio macho</i>	▪ Existe uma espécie de macaco		X		Construção do tópico da sentença
		▪ (ou mico?) chamado bugio		X		Construção do tópico da sentença
		▪ Eles se alimentam de frutinhas, folhas, brotos de árvore	X			Repetição

		▪ e pinhões no inverno.			X		Inferência		
		▪ Isto mostra como esses animais são resistentes					Inserção de comentário		
		▪ pois eles aproveitam tudo que a natureza lhes dá.				X	Extrapolação		
		▪ Além disso, é uma espécie interessante					Avaliação		
		▪ pois é o macho que protege o filhote			14		Inferência		
		▪ e lhe ensina		15			Paráfrase		
		▪ a pular de galho em galho		16			Paráfrase		
Lm59	Símios, espécie de macaco pequeno <i>Do macho bugio</i>	▪ Os bugios são uma espécie de macacos		x			Construção do tópico da sentença		
		▪ [são] pequenos			2		Inferência		
		▪ que não precisam de muito espaço para viver.	2					Repetição	
		▪ Alimentam-se de quase tudo que existe na mata	2					Repetição	
		▪ seu habitat natural é o sul do país onde					X	Extrapolação	
		▪ no inverno há grande fartura de pinhões.	4, 6					Repetição	
		▪ Para se defenderem de possíveis adversários,					X	Inferência	
		▪ batem no peito	9					Repetição	
		▪ e roncam,	10					Repetição	
		▪ amedrontando-os	11					Repetição	
		▪ cabe aos machos dos bugios defender os filhotes dos predadores,			12				Paráfrase
		▪ ensina-los			15				Paráfrase
		▪ a saltar de uma árvore para outra	16						Repetição
Lm60	Macacos <i>O macho da espécie, ou seja o macaco</i>	▪ Os bugios são macacos		8			Construção do tópico da sentença		
		▪ que sobrevivem na mata,				X	Inferência		
		▪ comendo folhas, brotos e frutinhas		3				Paráfrase	
		▪ A espécie preocupa-se em perpetuar-se,					X	Inferência	
		▪ auxiliando os filhotes	15					Repetição	
		▪ contra outros animais predadores			14				Paráfrase
▪ e ainda nas dificuldades do dia-a-dia, como por exemplo, saltar de uma árvore para outra			16				Paráfrase		
Lm61	Macacos <i>Do pai do macaco macho</i>	▪ O texto foi escrito para verificar se temos percepção para detectar um animal existente em floresta, através de dicas dadas sobre seu comportamento				X	Inserção de comentário		
Lm62	Macacos pequenos <i>Do macho da espécie</i>	▪ Você sabe o que são bugios?					Estabelecimento de contato com o leitor		

		▪ Bugios são espécies de macacos		8			Construção do tópico da sentença
		▪ [macacos] pequenos				2	Inferência
		▪ que se alimentam de plantas e frutas existentes na floresta.	3				Repetição
		▪ macho carrega nas costas o seu filhote		13			Paráfrase
		▪ para proteger dos gaviões				14	Inferência
		▪ e ajudá-los		X			Paráfrase
		▪ a saltar de um galho para outro.	X				Repetição
		▪ Eles não são macacos comuns				X	Avaliação
		▪ Porque batem no peito	9				Repetição
		▪ e roncam	10				Repetição
		▪ Querendo amedrontar o adversário.	11				Repetição
Lm63	Macacos <i>Do filhote bugio</i>	▪ Os bugios são criaturas pequenas,				2	Inferência
		▪ vegetarianas,				3	Inferência
		▪ se adaptam ao frio,				4	Inferência
		▪ evoluem				X	Inferência
		▪ e possuem organização que lembram certas atitudes humanas.				12, 13,	Inferência
Lm64	Algum tipo de animal, descendente de macacos e herbívoro <i>Fala do animal, que possui sexo masculino, da espécie citada</i>	▪ Bugios.	1				Construção do tópico discursivo
		▪ [bugios são] animais					Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ vivem na mata				3	Inferência
		▪ e se alimentam de tudo que nela há.	3				Repetição
		▪ São parecidos com o homem em seus comportamentos.				12	Inferência
		▪ Repassam seus costumes a seus filhotes,				16	Inferência
		▪ como por exemplo saltar de árvores.				16	Inferência
Lm65	Macaquinhos <i>O macho do bando</i>	▪ Os bugios são animais		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ [animais] pequenos,				2	Inferência
		▪ silvestres				3	Inferência
		▪ com característica que nos fazem lembrar da proteção humana em relação aos filhotes.			12 a 14		Paráfrase resumo
Lm66	Micos <i>Do pai</i>	▪ Os micos.		X			Construção do tópico discursivo
		▪ Os micos não precisam de muito espaço	2				Repetição

		▪ e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas.	3				Repetição
		▪ inverno, porém, é a estação de fartura para estes símios	4				Repetição
		▪ e outros animais da floresta,	5				Repetição
		▪ pela abundância de pinhões.	6				Repetição
		▪ Os micos aliás, parecem a todo instante comprovar a teoria de Charles Darwin	7				Repetição
		▪ Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um destes guaribas	8				Repetição
		▪ batendo no peito	9				Repetição
		▪ e roncando	10				Repetição
		▪ para amedrontar os adversário.	11				Repetição
		▪ Humana também parece a preocupação do macho	12				Repetição
		▪ em colocar nas costas o filhote	13				Repetição
		▪ ameaçado pelo gavião	14				Repetição
		▪ ou auxiliá-lo	15				Repetição
		▪ a saltar de uma árvore a outra.	16				Repetição
Lm67	São símios <i>Do macaco símio</i>	▪ Bugios	1				Construção do tópico discursivo
		▪ Os bugios não têm dificuldades para se alimentar.			3		Inferência
		▪ Basicamente eles se alimentam de folhas e brotos de árvores.	3				Repetição
		▪ inverno é a estação preferida desses símios.				6	Avaliação
		▪ e o macho carrega o filho em situação de perigo			13,14		Inferência
Lm68	São pequenos lagartos, vermes <i>Do pai da lagarta que está protegendo o filho</i>	▪ O texto foi escrito para mostrar a super proteção que os pais tem com seus filhos. Que até mesmo um simples bichinho da mata tem a proteção de seu pai.					Inserção de comentário
Lm69	São animais que se alimentam principalmente de pinhões e de tudo mais que existe na mata <i>Do guariba</i>	▪ Os bugios vivem nas matas			3		Inferência
		▪ e se alimentam de quase tudo que existe por lá.	3				Repetição
		▪ Eles se parecem com lutadores de luta livre,	8				Repetição
		▪ batem no peito	9				Repetição
		▪ roncam	10				Repetição
		▪ para amedrontar o adversário.	11				Repetição
		▪ macho se preocupa muito com seus filhotes	13		13		Inferência
		▪ coloca-os nas costas	13				Repetição
	▪ para defendê-lo dos gaviões.			14		Inferência	

		▪ E auxilia	15				Repetição
		▪ a pular de galho em galho.		16			Paráfrase
Lm70	Mariposas <i>Do protetor, mais forte</i>	▪ Os bugios	1				Construção do tópico discursivo
		▪ (mariposas)				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		▪ não precisam de muito espaço	2				Repetição
		▪ e se alimentam de quase tudo na mata: folhas, brotos de árvores frutinhas.	3				Repetição
		▪ inverno, porém, é a estação de fartura	4				Repetição
		▪ para estes ▪ e outros animais da floresta,	5				Repetição
		▪ pela abundância de pinhões.	6				Repetição
		▪ As mariposas, aliás, parecem a todo instante comprovar as teorias de Charles darwin,	7				Repetição
		▪ nada mais parecido com um lutador de vida livre	8				Repetição
		▪ batendo no peito	9				Repetição
		▪ e roncando	10				Repetição
		▪ para amedrontar o inimigo.	11				Repetição
		▪ Humano, responsável e protege o filhote				14	Inferência
		▪ por não ser comido pelo gavião				14	Inferência
		▪ e ajudando-o			15		Paráfrase
▪ a outras sobrevivência				16	Inferência		
Lm71	Não consegui identificar <i>Não respondeu</i>	▪ Não respondeu					
Lm72	São pequenos animais que vivem na floresta <i>Provavelmente do macho da espécie</i>	Existem uns pequenos animaizinhos			2		Inferência
		▪ que vivem na floresta			3		Inferência
		▪ e se alimentam de quase tudo que lá existe.			3		Repetição
		▪ São os bugios,	1				Construção do tópico discursivo
		▪ para eles a melhor estação é o inverno,				4	Extrapolação
		▪ pois sua alimentação predileta é de pinhões.				6	Extrapolação
		▪ Parecem grandes, quando necessitam proteger seus filhotes				14	Inferência
▪ são realmente incríveis.					Avaliação		

Lm73	Inseto <i>O protetor do filhote</i>	▪ {bugios são } Os insetos				X	Construção inadequada do tópico da sentença
		▪ não precisam de muito espaço	2				Repetição
		▪ e se alimentam de quase tudo que há na floresta, brotos de árvore, folhas e frutinhas.	3				Repetição
		▪ No inverno ele se sentem mais favorecidos pela fartura que lhes é propícia.		4,6			Paráfrase
		▪ Os bugios são fortes e valentes			8 a 11		Inferência
		▪ e procuram a todo momento amedrontar o adversário		11			Paráfrase
		▪ e tem a preocupação em defender o filhote até o último momento.			14		Inferência
Lm74	É um animal da floresta <i>Do homem e da mulher</i>	▪ Bugios.	1				Construção do tópico discursivo
		▪ os bugios se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas.	3				Repetição
		▪ inverno é a melhor estação de fartura,		4,			Paráfrase
		▪ pela abundância de pinhões.	6				Repetição
		▪ Os bugios parecem comprovar a teoria de charles Darwin.	7				Repetição
		▪ Um animal que amedronta o adversário,		11			Paráfrase
		▪ o pai coloca o filhote		13			Paráfrase
		▪ e protege dos perigos da terra			14		Inferência
Lm75	Me parece que são esquilos <i>O pai do filhote</i>	▪ Pequenos animais			2		Inferência
		▪ que vivem na mata			3		Inferência
		▪ e que dela tiram o seus sustento.			3		Inferência
		▪ Tem atitudes quase humana,		8,12			Paráfrase resumo
		▪ Quando o pai procura proteger o filho			14		Inferência
		▪ de outros bichos da mata.				X	Inferência
		▪ Como também auxiliar o filho		15			Paráfrase
		▪ e ensinar a viver na mata.			16		Inferência
Lm76	Para mim é o bicho-preguiça <i>Do pai de seus filhotes</i>	▪ texto fala sobre os bugios	1				Construção do tópico discursivo
		▪ são animais		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ que se alimentam de folhas e frutas	3				Repetição

		▪ vivem mais nas matas,			3		Inferência
		▪ esses animais são parecidos com pessoas,			X		Inferência
		▪ parece mais com um lutador de luta livre,	8				Repetição
		▪ eles amedrontam seus adversários	11				Repetição
		▪ roncando	10				Repetição
		▪ para espantá-lo					Inferência
		▪ os machos são os que mais se preocupam com seus filhotes		12			Paráfrase
		▪ pois seus filhotes são ameaçados por gaviões.		14			Paráfrase
Lm77	Macacos <i>Não</i>	▪ Não compreendi					
Lm78	São pequenos macacos <i>Macho quer dizer a proteção que o homem da a mulher e os filhos</i>	▪ [bugios são] Os animais.		X			Construção imprecisa do tópico da sentença
		▪ sobrevivem muito bem na floresta			X		Inferência
		▪ Até eles tem alimentos			3		Inferência
		▪ e usam seus meios de instintos para se proteger.			14		Inferência