

O RECONHECIMENTO DE ANÁFORAS INDIRETAS PRONOMINAIS

*Adriana da Silva**

RESUMO

Este artigo apresenta um experimento sobre o reconhecimento das Anáforas Indiretas Pronominais por alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Examinamos a influência da constituição do antecedente nesse reconhecimento e os sujeitos julgaram se essas anáforas eram naturais ou não.

Palavras-chave: reconhecimento anafórico, anáfora indireta, pronome.

ABSTRACT

This paper reports a experiment about the recognition of pronominal Indirect Anaphors by students of 8th grades from elementary Brazilian school. We examined the influence of antecedents' constitution on the recognition and the subjects judged if these anaphors were natural or not .

Keywords: Indirect anaphor, anaphor recognition, pronoun.

INTRODUÇÃO

Há décadas a anáfora é constantemente revista dentro de diferentes abordagens linguísticas e cognitivas (HALLIDAY e HASAN, 1976; MARSLÉN-WILSON, LEVY e TYLER, 1987; LOBATO, 1986; KOCH, 1989; GERNSBACHER, 1991; CLEIBER, SCHNEDECKER e UJMA, 1994; CARREIRAS e GERNSBACHER, 1992; OAKHILL, GARNHAM, GERNSBACHER e CAIN, 1992; CARROD e SANFORD, 1994; KOCH, 1997; KOCH e MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 1998, MARCUSCHI,

* Doutora em Linguística pela UNICAMP. e-mail: adriasilva@terra.com.br

2001). Inicialmente foi considerada uma espécie de substituta do elemento que ela retoma no texto. Nesse caso, vigorava a visão tradicional que estabelece uma relação restrita entre um item anafórico e seu item antecedente.

(1) Achei o *Chico Bento*, mas *ele* não está brincando.

Em (1), o pronome pessoal *ele* retoma o SN *Chico Bento*. Ambos se referem ao personagem das revistas em quadrinhos *Chico Bento*, podendo ser visto como um exemplo clássico de correferência.

Em todas as definições de *anáforas*, a *correferência* é ressaltada, mas defini-la é complexo. Neste trabalho, tomaremos o termo correferência como uma retomada ou reativação de um item citado anteriormente no texto, havendo uma co-ocorrência de traços morfossintáticos. Porém, no caso das *anáforas indiretas pronominais*¹, como veremos a seguir, não há uma simples retomada anafórica, mas a ativação de um referente a partir de um item âncora. As *anáforas nominais indiretas* são muito pesquisadas, mas as pronominais constantemente são deixadas de lado e até desconsideradas por alguns pesquisadores. Neste trabalho, verificamos se os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental são capazes de reconhecer os referentes das *Anáforas Indiretas Pronominais (AIP)* e se eles as aceitam com naturalidade. Por hipótese, acreditamos que os sujeitos identificam os referentes dessas *anáforas* e as aceitam com naturalidade, pois elas são muito usadas na fala e também aparecem frequentemente na escrita (como demonstraremos depois). Além disso, verificamos se fatores como a constituição do item âncora da AIP podem influenciar no reconhecimento anafórico; se, no caso desse item apresentar um artigo [+Def.] ou [-Def.], o reconhecimento se alterará ou não; e se a *anáfora adjacente* ou não ao item âncora também interfere no reconhecimento e aceitabilidade anafórica. Acreditamos que esses fatores poderão influenciar o julgamento dos alunos em relação às AIP.

Neste estudo, pretendemos demonstrar que as AIP são muito frequentes e, conseqüentemente, aceitas com naturalidade pelos leitores do Ensino Fundamental.

ANÁFORAS INDIRETAS

As *anáforas* nem sempre se apresentam de uma maneira tão clara como em (1), possuindo vários pontos que devem ser considerados para um

¹ É importante ressaltar que, neste artigo, nos dedicaremos apenas ao estudo da *anáfora pronominal* e em nossos testes utilizamos apenas *anáforas indiretas pronominais*. No entanto, a *anáfora* pode ser estabelecida também por expressões nominais (MARCUSCHI, 2001).

processamento adequado. Assim, TYLER e MARSLEN-WILSON¹ (1982), MARCUSCHI (1989) e GERNSBACHER (1991) apresentam algumas restrições ou critérios que guiam a resolução das *anáforas pronominais* e que funcionam como características que auxiliam os receptores a encontrar os antecedentes das *anáforas co-referenciais* nos textos. Resumidamente, essas restrições são:

1 Morfológicas, que se baseiam em marcadores morfológicos das *anáforas* que combinam com os seus antecedentes, tais como gênero, número, etc;

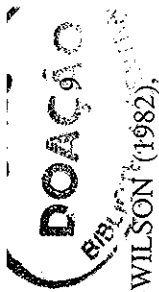
2 Sintáticas, como a que diz que pronome não pode preceder seu antecedente, a menos que seja comandado por uma oração que contenha seu antecedente. No caso de este, por exemplo, ocupar a função de sujeito, a *anáfora* que o recupera também ocupará a função de sujeito;

3 Temáticas (TYLER e MARSLEN-WILSON, 1982; PAUSE, 1984, cf. MARCUSCHI, 1989; GERNSBACHER, 1991), segundo a qual a *anáfora* representaria o antecedente que ocupa o papel temático da frase anterior e seguirá sendo o tópico discursivo tratado no texto;

4 Pragmáticas (TYLER e MARSLEN-WILSON, 1982; GERNSBACHER, 1991), providas pelo conhecimento dos receptores e seus processamentos inferenciais.

Tais restrições ajudam o leitor na resolução das *anáforas* típicas, mas não devem ser vistas como um roteiro obrigatório. Como não são absolutas, durante o processo podemos recorrer a uma delas ou a várias ao mesmo tempo e, às vezes, não se aplicam a outros tipos de *anáforas*. No entanto, tudo leva a crer que, na resolução das chamadas AIP, esses critérios não funcionam, pois violam claramente a primeira restrição, por não possuírem os mesmos traços morfológicos de seu antecedente textual. Na verdade, elas não se referem a um antecedente textual, mas contam com um item textual que funciona como âncora para ativar um referente. Dessa forma, as AIP não retomam referentes textuais, mas ativam novos referentes que não estão marcadamente explícitos no texto. Apesar de tradicionalmente deixadas de lado pelos gramáticos e gerativistas, estão constantemente presentes em textos orais e escritos. *Anáforas* desse tipo (nominais e pronominais) passaram a ser mais enfocadas a partir da década de 1990 e receberam nomeações diferentes guiadas por diferentes posições teóricas. Mas pesquisadores que investigam as *anáforas* preferem dedicar-se mais às *anáforas nominais* (KOCH, 1997; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2001). Por essa razão, neste artigo, nos concentramos no estudo das *anáforas indiretas pronominais*² (MARCUSCHI, 2001) que se referem aos pronomes interpreta-

² MARCUSCHI (2001) rotula as *anáforas pronominais*, englobando os pronomes pessoais [-PI] não co-referenciais, de indiretas assim como as nominais. Neste artigo preferimos abordar as pronominais.



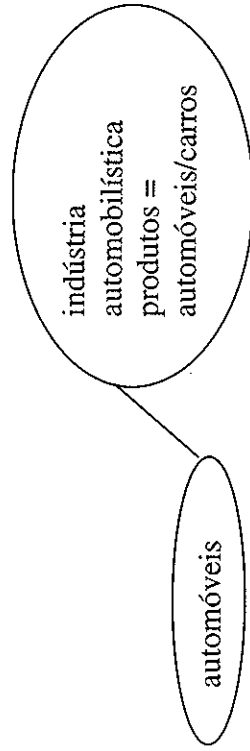
dos referencialmente, sem que lhes corresponda um antecedente explícito no texto. Parece que, ao invés de uma simples retomada anafórica, há a ativação de uma estrutura conceptual que permite relacionar um pronome anafórico a um item implícito por meio de um item antecedente ao qual chamaremos de âncora textual.

ANÁFORAS INDIRETAS PRONOMINAIS

De maneira geral, as anáforas correferenciais não costumam oferecer dificuldades para leitores e ouvintes interpretá-las. Porém, no caso das indiretas, isso poderia ser diferente, como em (2):

(2) Eu tenho *um FIAT*. *Eles* têm muita estabilidade na estrada.

Em (2), o pronome pessoal de terceira pessoa do plural não está se referindo diretamente ao SN *um FIAT*, mas sim aos automóveis fabricados pela indústria FIAT. Nesse caso, o pronome não se relaciona literalmente a seu antecedente, mas ao conceito que diz respeito a uma indústria de automóvel. Podemos dizer que automóveis e FIAT estão associados numa determinada estrutura conceptual, o que nos permite relacioná-los a FIAT, uma indústria automobilística e que, portanto, fabrica automóveis. É como se o leitor, ao ler FIAT, ativasse a seguinte estrutura conceptual



e, ao ler *Eles*, ativasse um conceito dessa estrutura.

Em casos como o de (2), as anáforas e seus antecedentes não são correferenciais. Nesse caso, o antecedente funciona como uma espécie de âncora que nos permite estabelecer a ligação entre a indústria e os produtos produzidos por ela. Essa ligação se dá com a ajuda de fatores cognitivos e pragmáticos (o nosso conhecimento do assunto tratado, o contexto situacional, etc. Assim, para associar *eles* (2), temos que ter o conhecimento pragmático de que a FIAT é uma indústria que fabrica automóveis e, assim, estabelecer uma relação conceptual entre o pronome [+ Pl] e o antecedente *um FIAT* [- Pl]).

Como o antecedente não está explícito no texto, elaboramos cálculos inferenciais³ que nos permitam relacionar o pronome a um item âncora. Em termos semânticos, a primeira menção *um FIAT* é lida como um coletivo, um grupo genérico. Já na segunda, o pronome ajuda a recuperar os produtos da indústria-grupo e não ela em si, não a FIAT como um todo, apenas os seus carros.

Ao se admitir que a relação entre o pronome e sua âncora se dá de acordo com uma determinada estrutura conceptual construída pelo leitor, pode-se postular que tal relação assenta em fatores cognitivos e pragmáticos e, por isso, a violação da restrição morfológica não parece dificultar a compreensão das AIP.

Em termos formais, caracterizaremos as AIP como constituídas por pronomes pessoais plurais de terceira pessoa que introduzem ou ativam novos referentes relacionados implicitamente a um item âncora, com as seguintes características:

1 a presença de um SN âncora [-Pl], que permite a geração de inferências para ativar novos referentes;

2 a presença de um pronome pessoal anafórico [+Pl];

3 a ativação de um novo referente a partir da relação entre esses dois itens textuais;

4 uma relação conceptual (cognitiva ou contextual) que permite ligar o desencadeador ao novo referente. Essa relação é importantíssima para o processamento das anáforas indiretas. Geralmente, o item âncora tem um caráter generalizador, e a anáfora representa elementos ou componentes desse item; o processamento da relação entre ambos é estabelecido por meio de conhecimentos prévios ou do próprio contexto.

Dada a complexidade cognitivo-pragmática das AIP, como pode ser observado no item 4, aparentemente poderiam oferecer maiores dificuldades para os indivíduos interpretá-las. Intuitivamente, poderíamos pressupor que, para compreendê-las, os indivíduos fariam mais cálculos inferenciais do que diante das anáforas co-referenciais.

No entanto, há pesquisas que demonstram que elas, na língua inglesa, por exemplo, são compreendidas tão naturalmente como as co-referenciais (GERNSBACHER, 1991 e OAKHILL, GARNHAM, GERNSBACHER e CAIN, 1992). Postulamos, então, por hipótese, que os falantes do português também utilizam e compreendem as AIP com muita naturalidade. Para testar essa hipótese, desenvolvemos uma metodologia, descrita na próxima seção.

³ É bom ressaltar que toda anáfora exige de seu leitor /ouvinte algum tipo de cálculo inferencial (GARROD e SANFORD, 1994).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma suposta evidência da naturalidade das AIP é que nosso cotidiano está repleto de exemplos delas, já que elas são muito usadas na fala e até na escrita. Para confirmarmos a hipótese de que são também naturais para os nativos de português, aplicamos testes em alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. O teste se torna importante porque, apesar de haver pesquisas teóricas sobre as anáforas não correferenciais em português (MARCUSCHI, 1998; 2001), não se investiga como os sujeitos as processam e as reconhecem. Além disso, as pesquisas teóricas abordam as anáforas nominais e pronominais, com ênfase nas primeiras e, neste artigo, priorizamos as segundas.

Por intermédio do teste, pretendíamos responder inicialmente se os alunos do Ensino Fundamental seriam capazes de reconhecer os referentes dessas anáforas. Aplicamos um teste em 55 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, tentando verificar se, ao reconhecer e ao compreender as AIP, os sujeitos se guiariam pelo traço [+PI] do pronome ou pelo traço [-PI] do antecedente. Esperávamos que eles se guiassem mais pelo sentido, indicando o referente [+PI], do que pela forma [-PI] do item âncora apresentado no texto. Pretendíamos verificar se a constituição do SN âncora poderia interferir na interpretação da AIP. Acreditávamos que o uso de artigo definido ou indefinido poderia alterar o reconhecimento e a análise da AIP. Nessa ótica, o artigo [+Def.] especificaria mais o desencadeador, e o sujeito poderia ter maior dificuldade de estabelecer a relação entre esse desencadeador [-PI] e o pronome [+PI]. Além disso, pretendíamos verificar se a distância entre o âncora e a AIP poderia influenciar no reconhecimento anafórico, pois pesquisas (SANFORD e GARROD, 1994) indicam que a distância entre a anáfora e seu antecedente podem influenciar na sua interpretação.

Para a elaboração dos materiais, coletamos pequenos textos com AIP de artigos científicos (GERNSBACHER, 1991; CARRERAS e GERNSBACHER, 1992) e, a partir desses textos, elaboramos dois textos com AIP todos compostos apenas por duas frases. Um deles com a AIP mais distante do item âncora, denominado tipo A, e o outro com a AIP adjacente ao âncora, denominado tipo B. Esses dois textos tinham um Artigo [-Def.] + [Nome] como item âncora e, a partir dele, criamos dois outros textos (um do tipo A e outro do B), cada um com Artigo [+Def.] + [Nome] como âncora. Por meio desses textos, pretendíamos verificar se essas diferentes composições dos âncoras e os diferentes tipos de textos (distante ou adjacente) poderiam influenciar no reconhecimento das AIP. Os textos usados:

Tipo A (a AIP está três palavras após o âncora textual) :

1 [+ Def.] Acompanhamos o jogador durante o jogo. Eles estavam cansados.

2 [- Def.] Acompanhamos um jogador durante o jogo. Eles estavam cansados.

Tipo B (a AIP está adjacente ao âncora textual):

1 [+ Def.] Comprei o vestido. Eles são bem confortáveis.

2 [- Def.] Comprei um vestido. Eles são bem confortáveis.

Acreditávamos que, se colocássemos outras palavras entre a âncora textual e a AIP, poderíamos dificultar a identificação do referente e que a constituição do item âncora [+Def.] ou [-Def.] também pudesse influenciar o reconhecimento e a análise das AIP.

Esse teste foi dividido em duas etapas. Na primeira, os alunos receberam esses quatro textos e pedimos a eles que identificassem os referentes dos pronomes sublinhados. Oralmente, pedimos aos alunos para indicarem a que o pronome sublinhado se referia, qual era o significado dele.

Na segunda, oferecemos duas opções de referentes para pronome e pedimos que eles indicassem a qual opção *ele* se referia:

1 Acompanhamos o jogador durante o jogo. Eles estavam cansados.

O pronome sublinhado se refere a:

() jogador () jogadores

2 Acompanhamos um jogador durante o jogo. Eles estavam cansados.

O pronome sublinhado se refere a:

() jogador () jogadores

3 Comprei o vestido. Eles são bem confortáveis.

O pronome sublinhado se refere a:

() vestido () vestidos

4 Comprei um vestido. Eles são bem confortáveis.

O pronome sublinhado se refere a:

() vestido () vestidos

Além disso, passamos uma escala no quadro para que os alunos escolhessem a melhor opção para demonstrar a naturalidade das AIP. De acordo com essa escala, o pronome anafórico poderia ser: 1. muito natural, 2. natural, 3. mais ou menos natural, 4. pouco natural ou 5. nada natural. Queríamos ver o julgamento que os alunos fazem das AIP.

Participaram da primeira etapa 28 alunos de uma 8ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública e, da segunda, outros 27 alunos da mesma série também dessa escola. O teste foi realizado na sala de aula dos alunos. Em cada uma dessas etapas, contabilizamos as respostas dadas pelos alunos, produzindo os resultados descritos na próxima seção.

RESULTADOS

Na primeira etapa, verificamos que alguns alunos não responderam ao teste, outros deram respostas esdrúxulas (não previstas, como exemplo, o pronomes eles se refere a acompanhamentos) e a maioria optou por indicar a âncora textual ora [+PI] e ora [-PI]. Contabilizamos esses tipos de respostas, os transformamos em percentual e, a partir desses valores percentuais, elaboramos as tabelas e os gráficos que demonstram como os alunos reconheceram as AIP e se o tipo de texto e constituição do âncora textual influenciaram os alunos.

Tabela 1 – Reconhecimento das AIP

âncora[-PI]	âncora[+PI]	branco	esdrúxula
52,7%	38,7%	3,3%	5,3%

A Tabela 1 indica que a maioria indicou a âncora textual como referente da AIP. Pode-se afirmar, então, que os alunos compreenderam o texto. Verificamos que 91,4% dos alunos retomam a âncora textual e apenas 8,6% deixaram em branco ou ofereceram outras possibilidades que não se encaixavam nos textos. Esperávamos que os sujeitos fossem mais explícitos nas respostas, mas eles se limitaram a apresentar a âncora da AIP. Apesar disso, acreditamos que a relação entre o item âncora e a AIP seja óbvia para eles, por isso apresentaram a âncora como referente, ora no singular, ora no plural. Além disso, a maioria dos alunos apontou como referente o âncora [-PI]. Como as respostas esdrúxulas e em branco eram em número reduzido (%), resolvemos retirá-las obtendo, assim, o Gráfico 1:

Reconhecimento anafórico

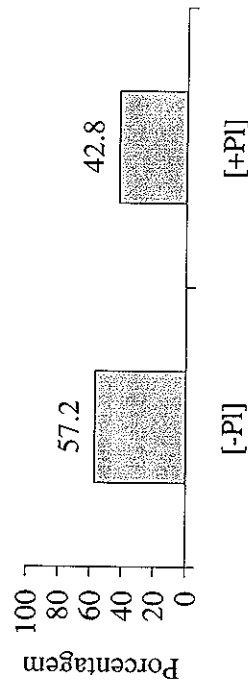


Gráfico 1 - Reconhecimento das AIP (primeira etapa)

O Gráfico 1 indica que a maioria dos alunos (57,2%) optou por indicar como referente da AIP o âncora textual [-PI], mas boa parte dos alunos (42,8%) optou pelo âncora [+PI]. A diferença entre as respostas foi de apenas 14,4%. Isso indica que os alunos ficaram divididos entre essas duas opções, mas preferiram buscar como referente textual um item já apresentado no texto e tal como aparece nele.

Após verificarmos o reconhecimento anafórico, verificamos se a constituição do âncora textual e o tipo de texto influenciaram nesse reconhecimento. Assim, verificamos as respostas para os textos [+Def.] e [-Def.] separadamente. Contabilizamos os tipos de respostas, calculamos o percentual e obtivemos o Gráfico 2.

Reconhecimento anafórico

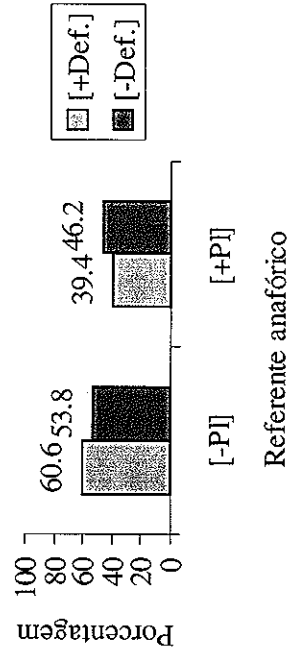


Gráfico 2 – Reconhecimento anafórico e constituição da âncora

No Gráfico 2, verificamos que houve uma pequena variação no reconhecimento dos âncoras [+Def.] ou [-Def.]. Em ambos os casos, a maioria dos sujeitos indicou como referente o âncora [-PI]. No texto com [+Def.], percebemos que a diferença entre os que optaram pelo [-PI] e o [+PI] foi de 21,2%. No texto com [-Def.], essa diferença foi de 7,6%. Os resultados indicam uma pequena influência da constituição do âncora no reconhecimento anafórico; o âncora [-Def.] parece dificultar mais o reconhecido do que o outro, mas em ambos os casos os alunos ainda indicam o âncora textual tal como apresentado no texto como o referente do pronomes.

Em seguida, verificamos se os tipos de textos (com anáforas adjacentes ou não) influenciaram as respostas dos alunos, verificamos cada tipo de respostas para cada texto, separadamente. Contabilizamos essas respostas, calculamos o percentual e obtivemos o Gráfico 3.



Reconhecimento anafórico

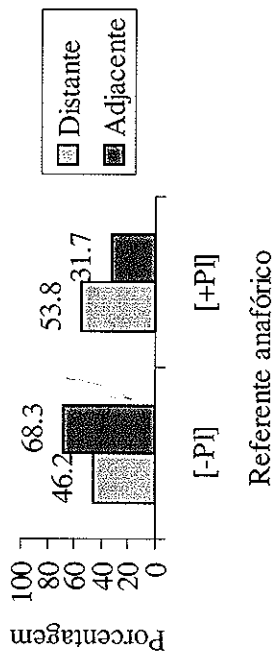


Gráfico 3 – Reconhecimento anafórico e tipo de texto

No Gráfico 3, verificamos que a distância entre o âncora textual e a AIP influenciou no reconhecimento anafórico. No texto em que a AIP foi mais distanciada do âncora textual, os alunos ficaram mais divididos entre o âncora [-PI] e [+PI], apesar de a maioria (53,8%) ter optado pelo âncora [+PI]. Para o texto em que a AIP estava adjacente ao âncora, 68,3% dos alunos indicaram o referente [-PI] e 31,7% indicaram o âncora [+PI].

Verifica-se que o processamento do texto com a AIP distante do âncora textual e do texto com a anáfora adjacente ao âncora foi diferente. No primeiro, os resultados foram mais equilibrados, 53,8% dos alunos indicaram o referente [+PI] e 46,2% indicaram [-PI] e, no segundo, a maioria de 68,3% optou pelo âncora [-PI]. Isso demonstra que o primeiro texto possibilitou ao aluno perceber que o referente não era propriamente o antecedente textual tal como apresentado.

Na segunda etapa, verificamos como os sujeitos analisariam as anáforas, se indicássemos os âncoras como referentes. Utilizamos os mesmos textos e pedimos aos sujeitos para identificar, em cada texto, o referente ao qual os pronomes sublinhados nos textos se referiam, mas, dessa vez, apresentamos duas opções para o aluno, o âncora no singular, tal como apresentado no texto, e no plural. Pretendíamos verificar se os alunos identificariam o referente, baseando-se na restrição morfológica (indicando o âncora) ou na estrutura conceptual gerada pelo texto, percebendo uma relação de sentido geral entre a anáfora e o âncora. Ainda ligada à questão do reconhecimento das AIP está a percepção do aluno quanto à naturalidade ou não dessas anáforas. Para verificarmos a aceitabilidade das AIP, perguntamos aos alunos se os textos apresentados seriam naturais ou não e apresentamos uma tabela com cinco opções para guiar a resposta deles.

O material coletado das respostas dadas pelos alunos foi contabilizado. Verificamos o total de respostas [+PI] e [-PI]. Contabilizamos esses tipos de respostas, os transformamos em percentual e, a partir desses valores percentuais, elaboramos os gráficos.

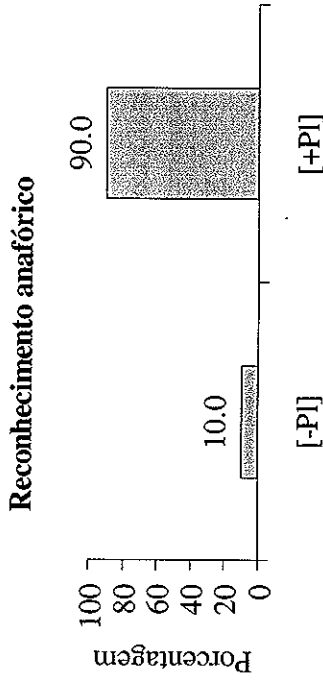


Gráfico 4 – Reconhecimento das AIP (segunda etapa)

O gráfico 4 indica que, quando apresentamos aos alunos o âncora textual [+PI] e [-PI] como opções, a maioria absoluta indica a âncora textual [+PI] como referente da AIP, demonstrando que o resultado se altera ao dirigirmos as respostas dos alunos.

Verificamos, ainda, se a constituição da âncora textual e o tipo de texto influenciariam nesse reconhecimento. Assim, verificamos as respostas para os textos [+Def.] e [-Def.] separadamente e também para os dois tipos de texto separadamente. Contabilizamos os tipos de respostas, calculamos o percentual e obtivemos o Gráfico 5.

Reconhecimento anafórico

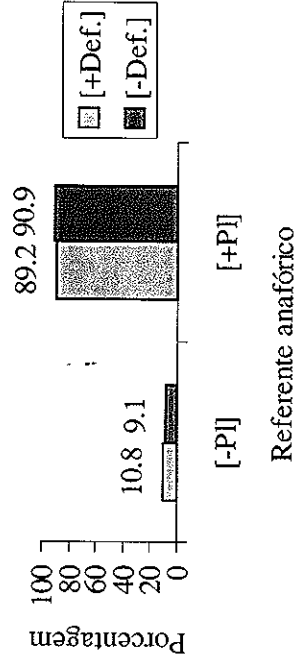


Gráfico 5 – Reconhecimento anafórico e constituição do âncora

O Gráfico 5 indica que, quando os sujeitos foram dirigidos em relação ao reconhecimento anafórico, a maioria optou pelo referente [+PI], independentemente do tipo de constituição do âncora textual. Os alunos indicaram cerca de 1,7% mais âncora [-PI] para a constituição [+Def.], mas podemos dizer que o reconhecimento foi praticamente o mesmo para âncora [+Def.] e [-Def.]. Indicando que, na parte dirigida do teste, o fator constituição do âncora não influenciou no reconhecimento anafórico. No entanto, quando se cruzam o tipo de referente e sua distância, o resultado indica que esse fator influencia o reconhecimento anafórico, como se pode perceber no Gráfico 6.

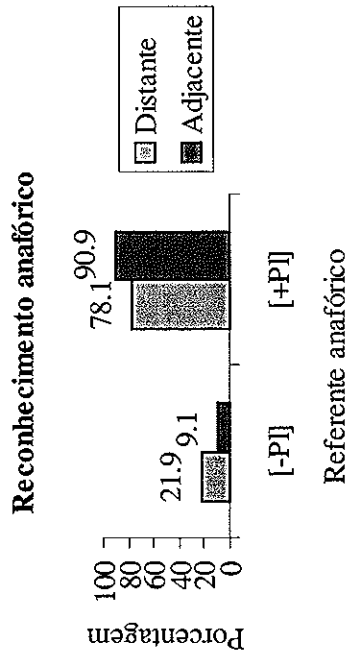


Gráfico 6 – Reconhecimento anafórico e tipo de texto

O Gráfico 6 indica que quando os alunos foram dirigidos com relação ao reconhecimento anafórico, a maioria optou pelo referente [+PI], independentemente do texto, mas houve uma diferença entre os textos. No texto A (Adjacente), 78,1% optaram pelo âncora [+PI] e 21,9% pelo [-PI]. No texto B (Distante), 90,9% pelo [+PI] e 9,1% pelo [-PI]. Assim, o texto A produziu uma menor porcentagem de [+PI] e uma menor porcentagem de [-PI] do que o texto B. Os resultados indicam que o tipo de texto influenciou o reconhecimento anafórico.

Em seguida, contabilizamos as respostas sobre a naturalidade anafórica, contabilizamos os tipos de respostas e os transformamos em percentual (Tabela 2).

Tabela 2 – Graus de aceitabilidade das anáforas

	1 Muito natural	2 Natural	3 Mais ou menos natural	4 Pouco natural	5 Nada natural
	6%	13,2%	7,8%	26,8%	45,9%

A Tabela 2 indica que as AIP não foram aceitas com naturalidade pelos alunos, já que 72,7% indicou as anáforas como pouco ou nada naturais.

A partir desse resultado, verificamos primeiramente a influência da constituição do âncora e do tipo de texto na aceitabilidade das anáforas. Seguimos a metodologia apresentada anteriormente e os resultados são apresentados no gráfico 7.

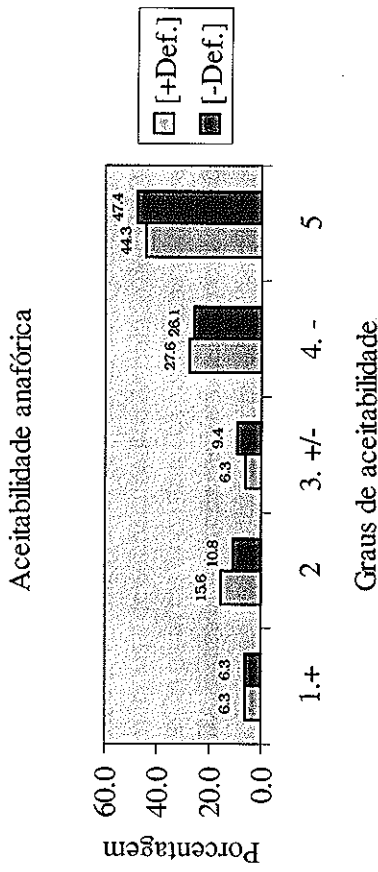


Gráfico 7 – Aceitabilidade anafórica e constituição do âncora

O Gráfico 7 indica que a constituição do âncora não influenciou na aceitabilidade da AIP, uma vez que os resultados em cada grau de aceitabilidade são muito próximos. A maioria considerou os textos [+Def.] e [-Def.] como pouco e nada naturais e a constituição do âncora não influenciou no reconhecimento anafórico. Porém, ao se cruzarem os dados da aceitabilidade e distância do âncora, os resultados indicaram que esse fator influencia a naturalidade da AIP (gráfico 8).

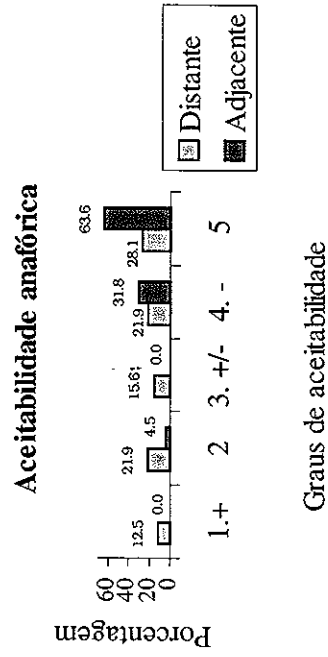


Gráfico 8 – Aceitabilidade anafórica e tipo de texto

O Gráfico 8 indica que o tipo de texto influenciou na aceitabilidade da AIP. Percebemos que, no texto A, 50% das respostas consideraram a AIP como natural (muito natural, natural e mais ou menos natural) e o restante como não natural (pouco natural e nada natural). No texto B, 95% das respostas indicam a não naturalidade (pouco natural e nada natural) e apenas 4,5% como natural. Os resultados indicam que o tipo textual influenciou na aceitabilidade das AIP e a apresentada no texto A (âncora mais distante da anáfora) foi considerada mais natural do que o texto B (anáfora adjacente ao âncora).

DISCUSSÃO

Os resultados sugerem que os alunos não reconhecem as AIP naturalmente. Inicialmente, constatamos que os alunos tendem a reconhecer como referente da AIP o próprio âncora textual tal como apresentado no texto. Acreditamos que isso acontece devido ao fato de o trabalho desenvolvido nas salas de aula do Ensino Fundamental estar mais ligado a aspectos sintáticos do texto, sem uma ligação com os aspectos semânticos. Principalmente no Ensino Fundamental, a preocupação nas aulas de Português ainda é com o ensino da norma culta, o que pode ter influenciado no reconhecimento e na análise das AIP. Apesar de as anáforas não-correferenciais serem muito estudadas por teóricos hoje em dia, as anáforas pronominais são deixadas de lado e, apesar de serem constatadas no cotidiano, as gramáticas de português padrão não as abordam. Tradicionalmente, as aulas de português se baseiam nas regras determinadas nessas gramáticas. Assim, desde cedo os alunos aprendem que *os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais* (CUNHA e CINTRA; 1985:268). E as anáforas são desconsideradas. Dessa forma, ao encontrar num texto um pronome, o aluno cria a estratégia baseada em conhecimentos gramaticais de buscar, no trecho anterior, um elemento nominal que equivale a esse pronome. Por hipótese, acreditamos que mais do que a metade dos alunos que participou do experimento tinha esse conhecimento gramatical implícito e, por isso, indicaram como referente da anáfora um item âncora [-PI], tal como apresentado anteriormente no texto. Esse conhecimento interferiu no reconhecimento anafórico, talvez eles até tenham percebido que o pronome não se referia a um antecedente propriamente dito, e sim, a uma estrutura conceitual da qual ele faz parte, mas, ao participarem de um experimento durante a aula de Português, tenham julgado que a relação gramatical fosse mais importante. Já para os alunos que reconheceram como referente da AIP um item [+PI], acreditamos que eles tenham compre-

dido as relações semânticas entre a AIP e o item âncora. Ao ler o âncora, o aluno automaticamente estabeleceu um *frame* conceitual desse item baseado em seus conhecimentos cognitivos e pragmáticos e, ao ler a AIP, ele continua com esse esquema ativado e seleciona o item mais relevante para aquele texto. A teoria semântica dos *frames* desenvolvida por Fillmore pode nos ajudar a explicar os resultados. Trata-se de um modelo de semântica da compreensão e um *frame* é um sistema de conceitos relacionados de tal forma que, para compreender qualquer um desses conceitos, é necessário compreender todo o sistema (PETRUCK, 1996). Nesse modelo, uma palavra representa uma categoria da experiência. Em outras palavras, o sentido de uma palavra é caracterizado a partir das experiências e de conhecimentos de mundo dos sujeitos. No processo de compreensão, as palavras e construções geram uma compreensão, isto é, um *frame* que é um conjunto coerente de conhecimentos pressupostos pelo conceito de uma palavra. No exemplo (2), Eu tenho *um FIAT*. *Eles* têm muita estabilidade na estrada, por exemplo, a compreensão só será realizada se o leitor possuir certos conhecimentos de mundo e de estrutura linguística. Ele precisará saber que FIAT é uma indústria automobilística e que o pronome eles não retoma um FIAT (um determinado automóvel), mas todos os automóveis fabricados por essa indústria. É como se ao ler FIAT, o leitor ativasse um *frame* do tipo:

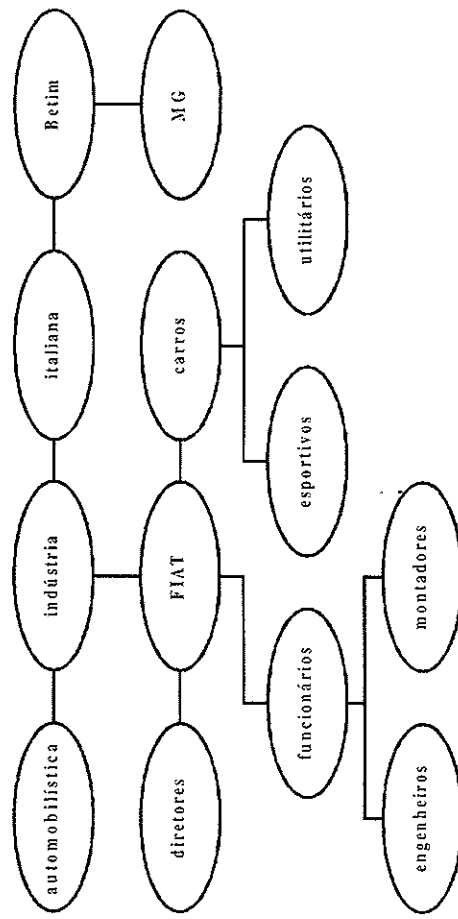


Figura 1 – *Frame* para FIAT

Esse *frame* poderia ser diferente, com menos elementos, variando de sujeito para sujeito a partir de seus conhecimentos de mundo. Já ao ler o pronome

eles, esse *frame* permanecerá ativado, e o elemento mais relevante para aquele determinado contexto textual seria também ativado:

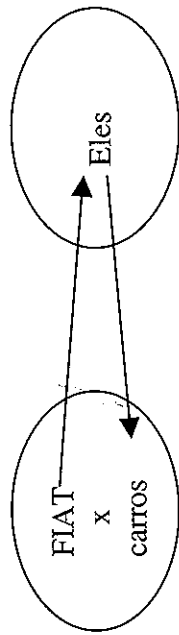


Figura 2 – A relação entre FIAT e Eles

Nesse contexto (2), o item funcionário, por exemplo, não poderia ser ativado, já que seria estranho dizer que os funcionários da FIAT têm estabilidade na estrada, mas os carros sim. Assim, ao ler uma determinada palavra, o leitor ativa um *frame* que depende de seus conhecimentos de mundo (Fig. 1) e, ao ler um item que retoma algum elemento desse *frame*, ele seleciona aquele de maior relevância para o texto (Fig. 2). O *frame* é gerado a partir de uma célula conceitual núcleo. No exemplo é a FIAT que gera relações conceituais com outras células a partir dos conhecimentos de mundo dos sujeitos. É importante ressaltar que fatores sociais e culturais podem influenciar na geração dessas relações. Por exemplo, para um paulista, o *frame* de FIAT pode não conter a cidade Betim, sede da indústria em Minas, mas para o mineiro, provavelmente Betim fará parte do *frame* FIAT.

É interessante ressaltar que a estrutura linguística tem um papel importante na seleção daquele elemento relevante para a compreensão do pronome. A violação da regra morfossintática faz com que o leitor perceba que o pronome não diz respeito a um determinado carro que foi comprado por um determinado sujeito, mas os carros em geral daquela marca. Na verdade, essa violação serve como pista na compreensão do texto.

No texto *Acompanhamos o jogador durante o jogo. Eles estavam cansados*, por exemplo, a maioria dos alunos identificou como referente do pronome *eles*, o jogador. Isso significa que eles usaram o *frame* esperado, pois o pronome refere-se a todos os jogadores que participaram de um jogo e não apenas ao jogador que foi acompanhado. Ao ler o item jogador, o leitor ativa um *frame* baseado em seus conhecimentos de mundo, como por exemplo:

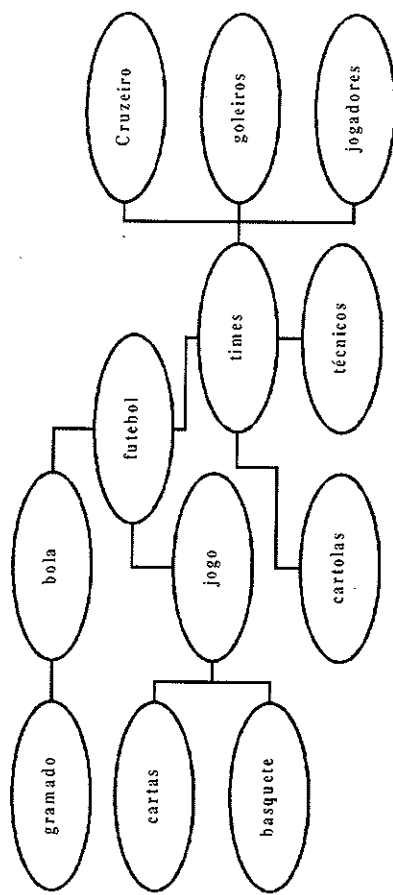


Figura 3 – O *frame* para jogador

Ao ler o pronome, ele procura nesse *frame* o item mais relevante que, nesse contexto, seria *jogadores*.

Acreditamos que a maioria dos alunos prefere usar o âncora tal como apresentado no texto como referente, porque já tem em mente que um pronome deve retomar um antecedente e deve concordar com ele em gênero e número.

Os alunos esperam que os pronomes retomem os antecedentes com os quais são correferenciais, mas nos casos de anáforas indiretas não há essa correferencialidade e esses pronomes ativam novos referentes que fazem parte de um *frame* introduzido por um item âncora. Tradicionalmente, os estudos sobre as AI se preocupam em analisar os casos anafóricos e excluem os pronomes por considerá-los raros entre os tipos de anáforas indiretas (GUNDEL, HEDBERG e ZACHARSKI, 2001 e 2002).

Essa posição parece não se sustentar, pois analisando 558 exemplos de textos retirados do Jornal do Brasil e da Folha de São Paulo, nos quais aparecia o pronome *eles*, encontramos 87 (15%) casos de AIP. Isso indica que esse tipo de anáfora também é comum na escrita formal, o que reforça a idéia de esse tipo de anáfora ter sido compreendido pelos alunos. No entanto, surge um paradoxo: ao mesmo tempo em que a compreendem, no teste da naturalidade a rejeitam. Parece que, nesse caso, entra em cena o conhecimento gramatical. Como os alunos estão acostumados a analisar a forma, sem levar em conta o sentido nas aulas de gramática, a tendência é fazer uma análise que leve em conta os parâmetros da concordância canônica. Dessa forma, apesar de terem compreendido o sentido generalizador da AIP, eles não a aceitam por ter em mente uma regra gramatical na qual o pronome sempre deve concordar com seu antecedente.

Em relação à constituição do âncora, detectamos que os alunos indicaram o âncora [-PI] como referente tanto em textos com o artigo [+Def.] como com o [-Def.], mas verificamos que a diferença entre referente [-PI] e [+PI], no

primeiro caso, foi maior que no segundo. Isso indica que, no caso do [-Def.], o aluno estranha mais a relação entre o artigo [-Def., - Pl] e o pronome [+Pl]. Pelo caráter especificador do artigo [+Def.], o aluno acredita que a melhor opção como referente é o antecedente [-Pl], e não o generalizador [+Pl]. Mais uma vez, o aluno estaria aplicando aquilo que tradicionalmente aprende nas aulas de Português e tentando enquadrar aspectos semânticos numa perspectiva gramatical.

Quanto ao tipo textual, percebemos que esse fator também influenciou o reconhecimento anafórico. No caso da AIP distante do âncora, os alunos preferiram o âncora [+Pl] como referente e, no da anáfora adjacente, eles preferiram o âncora [-Pl]. Constatamos uma diferença no processamento que pode estar baseada no contexto, talvez a distância permita ao leitor selecionar, num determinado *frame*, o elemento que melhor se encaixa no texto. Novamente verificamos que os alunos se preocupam muito com a tradição gramatical, ou seja, eles sabem que há uma regra de concordância entre um pronome e seu antecedente e, por isso, quando a anáfora está adjacente, eles preferem o antecedente [-Pl]. Outra vez apostamos que, quando a anáfora está mais distante, o sujeito tem como julgar qual item do *frame* é mais relevante para o texto e quando o pronome é adjacente à anáfora, o sujeito se guia por seus conhecimentos gramaticais e não semânticos.

Na segunda etapa do teste, verificamos que, quando indicamos aos alunos duas opções de escolha para o referente da AIP (o âncora [-PL] e [+Pl]), as respostas deles diferenciaram da primeira etapa, e a maioria quase que absoluta optou pelo âncora [+Pl]. Isso pode ter acontecido porque eles podem ter percebido que o que pretendíamos testar era justamente o fato de a AIP não retomar propriamente o seu antecedente textual. Assim, o processo deixou de ser natural, os alunos não informam como processaram as anáforas, mas demonstram ter compreendido o que estávamos testando, daí a diferença entre os resultados das duas etapas. Assim, a partir do momento em que oferecemos as opções, eles podem ter-se prendido ao aspecto semântico e não se preocupado com o gramatical, já que entre as opções se encontrava um item [+Pl]. Ou seja, perceberam que estávamos preocupados com o sentido e não com questões gramaticais. Pesquisas têm demonstrado que a produção dos sujeitos se altera quando as tarefas executadas são livres ou dirigidas (CORRÊA, 1996 e SILVA, 1997).

Nessa etapa, os resultados sobre a constituição do âncora e da adjacência da AIP foram confirmados. Sobre a naturalidade das AIP, constatamos que os alunos não as aceitaram como naturais. Talvez isso se explique pelo fato de esses alunos, acostumados às regras gramaticais, terem percebido essas anáforas com

estranheza. Isso porque eles ainda podem estar muito presos aos estudos gramaticais e com a formalidade da língua escrita exigida pela escola tradicional. Assim, apesar de compreender o texto e de estabelecer uma relação semântica entre o pronome e o âncora, o aluno não aceita o fato de a AIP não concordar com o antecedente textual. Apesar de os alunos da 8ª série não considerarem as AIP como naturais, percebemos que elas são amplamente utilizadas na fala, sendo constantemente encontradas em textos de alunos (SANTOS, 2001) e em textos de escritores proficientes de revistas de circulação nacional como ISTOÉ, VEJA e SUPERINTERESSANTE.

Ao verificarmos a relação entre naturalidade e a constituição do âncora, verificamos que esse fator não influenciou na aceitabilidade das AIP. Mas a questão da adjacência ou não da AIP parece influenciar na aceitabilidade das anáforas. Nos textos com as AIP distantes dos âncoras textuais, as opiniões dos alunos foram mais variadas e praticamente metade deles as considerou como naturais e a outra metade como não naturais. Já no texto com a AIP adjacente, a maioria quase que absoluta indicou a AIP como não natural, sendo, portanto, menos aceita do que a distante. Isso demonstra que os alunos não permitem a violação da regra morfossintática, quando o pronome se encontra adjacente ao âncora. O ideal para verificarmos mais essa questão seria analisar textos naturais retirados de revistas e jornais, textos mais elaborados de produtores proficientes para ver como se dá na prática a distância entre as AIP e os âncoras, para aplicarmos novos testes.

Concluimos que os sujeitos buscam no texto o próprio referente pronominal das AIP. Por isso, apesar de a anáfora ser [+Pl], eles indicam como referente o âncora [-Pl]. Na verdade, os alunos parecem usar como estratégia de reconhecimento anafórico a busca de um item antecedente que pode ser substituído pelo pronome. Aparentemente eles julgam as AIP como não naturais, por elas não concordarem em número com o âncora que, para os alunos, parece ser uma regra morfossintática. Ou seja, os alunos da 8ª série ainda se guiam por aspectos gramaticais no reconhecimento anafórico. Nesse reconhecimento, a constituição do âncora pouco interfere, porque os alunos se preocupam com a gramaticalidade do texto e não com as relações de sentido ativadas pelo texto. Talvez isso esteja relacionado à realidade das aulas de Português que, a despeito das investidas das políticas curriculares nacionais, na prática ainda está atrelada ao ensino gramatical. Mas a questão da adjacência entre a anáfora e o âncora influenciou o reconhecimento anafórico. A AIP adjacente ao âncora parece ser menos natural do que quando distante. Isso devido ao fato de, no caso da anáfora distante do âncora, o aluno se guiar por relações semânticas e se preocupar com o estabelecimento da coerência do texto e, no caso da anáfora adjacente, o sujeito

se preocupar em resolver apenas o aspecto gramatical. Talvez a violação da restrição morfológica seja mais gritante e, por isso, menos natural nesse último caso. Além disso, concluímos que, quando numa situação de teste os sujeitos são direcionados, os resultados não são os mesmos de quando deixados livres. Assim, de acordo com o tipo de teste aplicado, o pesquisador deverá selecionar a melhor maneira de testar os sujeitos para não comprometer os resultados. Esperávamos que as AIP fossem mais aceitas, mas isso não aconteceu, apesar de elas serem amplamente usadas na fala e até na escrita de alunos (SANTOS, 2001) e de produtores mais experientes (revistas e jornais). Para investigar mais essa questão, seriam necessários novos testes para se verificar de fato o julgamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMOR, A. Constraints and mechanisms in theories of anaphor processing. In: *Architutures and Mechanisms for language processing*. PICKERING, M., CLIFTON, M., CROCKER, M. England: Cambridge University Press, 2000.
- CARREIRAS, M.; GERNSBACHER, M. A.. Comprehending conceptual anaphors Spanish. *Language and cognitive processes*, Hove, v. 7, p. 281-299, 1992.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- CORREA, Hércules Tolentino. *Processos de leitura: a influência do título na construção de macroestruturas textuais*. (Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) - FALÉ, UFMG, Belo Horizonte, 1996.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O efeito das perguntas para o estudo de texto na compreensão da leitura*. Cadernos de Pesquisa NAPq/FALE/UFMG, 1995.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GARROD, Simon C., SANFORD, Anthony J. Resolving sentences in a discourse context. In: GERNSBACHER, M. A. (ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press, Chapter 14, p. 675-698, 1994.
- GERNSBACHER, Morton Ann. Comprehending conceptual anaphors. *Language and cognitive processes*, Hove, v. 6, n. 2, p. 81-105, 1991.
- _____. Generic pronominal anaphora: the case of the english singular they. *Verbum*, México City, v. 1, n. 2, p. 69-84, 1997.
- GUNDEL, J. K.; HEDBERG, Nancy; ZACHARSKI, Ron. Cognitive satatus and form of indirect anaphors. *Verbum*, México City, v. 22, p. 79-102, 2000.
- _____. Pronouns without explicit antecedents: how do we know when a pronoun is referential? Proceedings of the 4th Discourse Anaphora and Anaphor resolution colloquium, Lisbon, 18-20 September, 2002. Disponível em: <www.org/paper/GHZ-Lisbon.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2003.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KLEIBER, G.; SCHNEDECKER, C. e UJMA, L. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In: SCHNEDECKER, C. et alii (ed.). *L'anaphore associative, aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques*. Paris: Klincksieck, p. 5-64, 1994.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, v. 14, p. 169-190. Número especial, 1998.
- _____. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, K. S. M. (org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: EDUFURN, p. 69-80, 1999.
- _____. *Referenciação: construção discursiva*. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, DEZ, 1999.
- LOBATO, M. Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Referência e cognição: o caso da anáfora sem antecedente*. In: ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA, 1998.
- _____. *Anáfora Indireta: O barco textual e suas âncoras*. Mimeografado, 2001.
- MARSLÉN-WILSON, William; LEVY, Elena; TYLER, Lorraine Komisarjevsky Producing interpretable discourse: the establishment and maintenance of reference. In: JARVELLA, J.; KLEIN, W. (Ed.). *Speech, place, and action*. Chichester, John Wiley, p. 339-378, 1987.



- OAKHILL, Jane; GARNHAM, Alan; GERNSBACHER, Morton Ann; CAIN, Kate. *How natural are conceptual anaphors?*, Hove, v. 7, p. 257-280, aug./nov. 1992.
- PETRUCK, Miriam R. L. Frame semantics In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (Ed.). *Handbook of pragmatics*. John Benjamins, Philadelphia. 1996. Disponível em: <www.icsi.berkeley.edu/~framenet/Papers.html>. Acesso em: 20 jun. 2003.
- SANTOS, Marileide. *Anáfora associativa*. (Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) - FALE, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA, Adriana da. *A influência do conhecimento prévio e da estrutura textual na leitura de textos procedimentais*. (Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) - FALE, UFMG, Belo Horizonte, 1997.
- TYLER, L. K.; MARSLER-WILSON, W. *The resolution of discourse anaphors: some on-line studies*. *Text*, New York, v. 2, p. 263-291, 1982.