



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Spinillo Galvão, Alina; Martins Aragão, Raul

Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 10, núm. 2, 1997, p. 0

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810204>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças

Alina Galvão Spinillo^{1,2}

Universidade Federal de Pernambuco

Raul Aragão Martins

Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto

Resumo

A coerência é o processo responsável pela formação do sentido que garante a comprehensibilidade de um texto. Investigações sobre o tema se caracterizam por: (a) um enfoque puramente lingüístico, ficando em aberto questões relacionadas ao desenvolvimento e aos fatores que o influenciam; e (b) examinar a coerência estabelecida pelo receptor do texto, sendo raras as investigações que abordam a perspectiva do narrador. Em uma abordagem de desenvolvimento, o presente estudo examinou as possibilidades e dificuldades de crianças em estabelecer a coerência ao produzir um texto. Histórias elaboradas por crianças de 6-7 anos foram analisadas em função de indicadores específicos agrupados em um sistema de análise que expressa diferentes níveis no estabelecimento da coerência. Observou-se que o desenvolvimento da coerência se relaciona à aquisição da leitura e da escrita. Críticas são feitas quanto à ausência de um sistema de análise que contribua para o exame da coerência textual em crianças.

Palavras-chave: coerência textual, histórias, desenvolvimento, sistema de análise.

An analysis of children´s production of a coherent story

Abstract

Textual coherence refers to a process that accounts for the formation of meaning in a text. Usually researches have focused on: (a) a linguistic approach without considering a developmental perspective; and (b) the individual who receives a text, neglecting the means by which the narrator achieves textual coherence when producing a text. On a developmental perspective, this study attempts to capture the narrator´s ability and difficulties to establish a coherent text when producing a story. An analysis of 6-and 7-year-old children´s stories was undertaken to explore specific features of textual coherence. This analysis led to a set of levels of textual coherence which suggests that the development of coherence is related to the acquisition of literacy. The discussion points out that little effort has been done to devise a system of analysis that contributes to the study of textual coherence in children, in spite of its importance.

Key-words: textual coherence, stories, development, system of analysis.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

A coerência tem sido tradicionalmente abordada em uma perspectiva lingüística denominada Lingüística do Texto ou Teoria do Texto. No entanto, os próprios lingüistas reconhecem que para seu estudo e compreensão, é necessário um enfoque multidisciplinar. Dentre as diversas áreas do conhecimento relativas ao comportamento humano, a Psicologia Cognitiva surge como um enfoque que pode contribuir para fornecer uma visão de desenvolvimento quanto aos processos relativos ao estabelecimento da coerência. Neste sentido, investigações com crianças são de particular importância, quer sejam elas colocadas na perspectiva daquele que recebe um texto (compreensão), quer sejam elas colocadas na perspectiva daquele que constrói o texto (narrador).

O presente estudo, insere-se em uma perspectiva psicolinguística em que o exame da coerência recai sobre a produção de um texto narrativo: a história. Antes porém, de apresentar o estudo e seus resultados, cabe tecer algumas considerações teóricas que permitam ao leitor fazer pouco a pouco o intercâmbio necessário entre a lingüística e a psicologia do desenvolvimento quanto ao exame da coerência, dos esforços empreendidos pelas crianças e das dificuldades com que se deparam na tentativa de produzir um texto coerente.

O que é coerência?

Como enfatizam Fávero e Koch (1988) e Koch e Travaglia (1992), a coerência é de difícil conceituação:

"[...] nenhum dos conceitos encontrados na literatura é capaz de conter em si todos os aspectos que consideramos como definidores da coerência." (Koch & Travaglia, 1988, p. 11)

"Dificilmente se poderá dizer o que é coerência através de um conceito, por isso vamos defini-la através da apresentação de vários aspectos e/ou traços que, em seu conjunto, permitem perceber o que esse termo significa." (Koch & Travaglia, 1992, p. 21)

Estas citações demonstram que vários aspectos e traços estão envolvidos no exame da coerência, evidenciando sua complexidade. Apesar disto, os autores tendem a concordar que a coerência é algo relacionado ao sentido do texto, sendo um princípio de interpretabilidade que confere ao texto uma unidade e relação entre seus elementos.

Segundo Marcuschi (1983), a coerência pode ser definida como uma conexão conceitual-cognitiva que se manifesta macro-textualmente, referindo-se à sua potencialidade em transmitir conhecimentos ou conteúdos de forma a possibilitar a existência de um 'sentido'. O 'grau de sentido' que um texto exprime pode ser caracterizado como: indeterminado (sentido pouco claro); ambíguo (há várias alternativas de sentido); e polivalente (quando o narrador intencionalmente produz vários sentidos possíveis). Para o autor, a coerência, é um processo global responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto. Se o sentido não mantém uma continuidade, o texto se torna incompreensível (incoerente).

Como mencionado por Beaugrande e Dressler (1981), esta continuidade de sentidos é o fundamento da coerência: configuração de conceitos e relações. A configuração que está por trás de um texto é o mundo textual que contém mais do que o sentido das expressões na superfície do texto. Assim, a coerência é um produto da combinação de conceitos e relações dentro de uma rede composta por tópicos. A manutenção de um tema de discurso, ou tópico sobre o qual versa a narração, é elemento importante para garantir, entre outros aspectos, a

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

existência de coerência em um texto.

O texto é, portanto, muito mais que uma seqüência de enunciados, e sua produção deriva-se de uma competência específica do falante, que é a competência textual. Verificar o que faz com que um texto possa ser definido como coerente envolve a determinação de seus princípios de coesão e de constituição, fatores esses, responsáveis por sua coerência.

Porém, antes de abordar tais fatores, torna-se importante rever, na literatura clássica sobre o tema, os diversos tipos de coerência identificados pelos estudiosos da Lingüística de Texto.

Os tipos de coerência

Van Dijk e Kintsch (1983) distinguem dois grandes grupos de coerência: a coerência local e a global. A coerência local é aquela relativa a partes do texto, como frases e seqüências menores. Embora as incoerências locais possam não comprometer totalmente o sentido do texto, de qualquer forma o tornam mais difícil. A coerência global é aquela que se refere ao texto em sua totalidade. Tanto uma como a outra podem estar presentes em diversos níveis:

- semântico: relação entre significados dos elementos das cláusulas (local) ou entre os elementos do texto como um todo (global).
- sintático: formas sintáticas de expressão da coerência semântica, representada pelo uso de recursos coesivos, como por exemplo conectivos, referências anafóricas, sintagmas nominais.
- estilístico: elementos próprios de um registro lingüístico ou de um gênero de texto.
- pragmático: refere-se fundamentalmente à situação comunicativa em que o texto se insere, sendo este concebido como uma seqüência de atos de fala entre interlocutores.

Esses diferentes aspectos, como afirmam Koch e Travaglia (1992), precisam ser considerados, uma vez que influenciam no estabelecimento da interpretabilidade de um texto, seja ao compreendê-lo ou ao produzi-lo.

Fatores responsáveis pela coerência

Os fatores micro-lingüísticos

Para Hudson e Shapiro (1991), a micro-estrutura de um texto refere-se aos elementos coesivos que conferem coerência à narração. A importância de tais recursos para a coerência é reconhecida por diversos autores (e.g., Marcuschi, 1983; Cieri, 1985; Koch & Travaglia, 1992).

Cieri (1985) menciona a importância de elementos coesivos na manutenção da continuidade de um dado texto. O uso do conectivo *e*, por exemplo, indica continuidade e auxilia a tornar a narrativa não apenas coesa, mas também coerente. Os conectivos unem algo que aparece antes com algo que aparece depois na narrativa, estabelecendo relações entre partes do discurso.

Outros recursos coesivos (ver Halliday & Hasan, 1976) podem também estar envolvidos na manutenção da coerência. Pode-se supor que uma maneira de se manter o tópico do discurso (elemento importante no estabelecimento da coerência) seria o uso de repetições ao longo da narração, ou que narrativas coerentes envolveriam o uso adequado de referências, ou ainda, a presença de coesivos lexicais (associação lexical de itens que compartilham uma mesma relação semântica).

Existe, portanto, uma relação estreita entre coesão e coerência, onde a coesão auxilia na

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

criação de mecanismos para o estabelecimento da coerência. Entretanto, a coesão não é necessária nem suficiente para garantir a interpretabilidade de um texto³. A coerência parece estar associada ainda, a outros aspectos, como os componentes estruturais de uma narrativa (coerência global e estilística, segundo Van Dijk & Kintsch, 1983). Esses elementos fazem parte de uma análise macro-estrutural do texto.

Os fatores macro-lingüísticos

Diversos autores afirmam que a coerência manifesta-se em grande parte a um nível macro-textual (e.g., Marcuschi, 1983; Hudson & Shapiro, 1991). Van Dijk (1971, 1973 e 1977, citado em Fávero & Koch, 1988) menciona que a coerência é explicitada pela macro-estrutura do texto que é uma estrutura temático-semântica global que define sua significação como um todo. A macro-análise de um texto refere-se à própria coerência, ao conteúdo (tópico) e aos componentes estruturais típicos de um dado gênero.

O gênero de um texto, seja narrativo, descriptivo ou dissertativo, se reveste de uma estética, organização e componentes particulares cuja existência garante que o distinguimos um do outro. Por exemplo, é possível supor que, em histórias, a coerência estaria relacionada à presença de seus componentes estruturais tais como: descrição da cena, dos personagens, cadeia de eventos/tramas, desfecho e resolução da trama. Esses aspectos são tratados na literatura como pertencentes à gramática de histórias (e.g., Colby, 1970; Prince, 1973; Rumelhart, 1975; Mandler & Johnson, 1977; Barthes, 1977; Johnson & Mandler, 1980; Stein, 1982; Brewer, 1985; Rego, 1986). A idéia de que a produção de uma história coerente requer a presença desses componentes estruturais é também aceita por Stein (1988 e Stein & Glenn, 1979) que enfatiza a relevância de se incorporar todos os elementos episódicos em um enredo coerente e lógico, com relações de causalidade. Provavelmente, a coerência de uma história estará comprometida caso esses elementos não estejam presentes.

A coerência na perspectiva do receptor do texto

Trevisan (1992) tece inúmeras considerações a respeito do estabelecimento da coerência por parte daquele que recebe o texto e deve interpretá-lo. Discutindo a perspectiva de vários autores e de diferentes modelos cognitivos sobre o papel do leitor na sua interação com o texto, a autora considera a construção do sentido (coerência) como um produto da relação entre o conhecimento prévio armazenado na memória do leitor e os conhecimentos veiculados no texto. Visão semelhante é compartilhada por Marcuschi (1983).

Outros autores, em particular os estudiosos da tradição da gramática de histórias, salientam o poder da organização geral do texto (ou macro-estrutura), onde a familiaridade do leitor com esta organização cria a expectativa de encontrar determinada estrutura em um texto específico (e.g., Mandler, 1978; Stein & Glenn, 1979). Neste sentido, a estrutura da narrativa tem o poder de auxiliar a compreensão: se os elementos da estrutura aparecem de forma desorganizada ou se um elemento estrutural é omitido, a compreensão estará comprometida.

Evidências empíricas que examinam esta relação entre o texto e o receptor, entretanto, são encontradas em estudos conduzidos por pesquisadores em Psicologia. Alguns desses estudos examinam a relação leitor-texto em função das características do texto e do efeito dessas características sobre a sua interpretabilidade por parte do leitor, principalmente quanto à maneira como marcadores lingüísticos referenciais e causais aparecem no texto e afetam a compreensão do sentido (e.g., Garnham, Oakhill & Johnson-Laird, 1982; Ackerman, 1986; Beck & McKeown, 1989).

No estudo desenvolvido por Ackerman (1986), adultos e crianças (6 e 10 anos) eram solicitados a detectar, em uma história, determinadas inconsistências que envolviam o estabelecimento da coerência referencial (coesivos) e causal (inferências). Um dos resultados mostra que o estabelecimento da coerência referencial pode ser necessário para estabelecer

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

uma inferência causal. O fato das crianças apresentarem mais dificuldades que os adultos para estabelecer a coerência referencial foi interpretado em função do maior esforço inferencial que tinham que fazer, devido ao menor conhecimento que apresentavam sobre a estrutura e recursos textuais, além de limitações na memória de trabalho.

O estabelecimento da coerência por parte de leitores também foi examinado por Garnham, Oakhill e Johnson-Laird (1982) em dois experimentos: um com adultos e outro com crianças de 7-8 anos com diferentes níveis de habilidade de compreensão de textos. Histórias em três diferentes versões foram apresentadas aos sujeitos. A versão 1 envolvia histórias originais; na versão 2 as frases eram embaralhadas randomicamente, estando ausentes os coesivos adequados; e na versão 3 as frases eram também embaralhadas, porém ligadas com as referências anafóricas apropriadas. Em ambos os experimentos, tanto adultos como crianças consideradas hábeis em compreensão de textos, se saíram melhor nas versões 1 (história original) e 3 (história com frases embaralhadas ligadas com referentes apropriados) do que na versão 2 (sem tais referentes). A restauração dos referentes na versão 3 permitia ao leitor dar continuidade entre as frases, minimizando assim, o efeito da randomização entre elas. Na versão 2, onde tais referentes estavam ausentes, a randomização comprometia o estabelecimento da continuidade de sentidos; enquanto que na versão 3, apesar das frases estarem embaralhadas, a presença dos referentes auxiliava a conferir a continuidade do discurso na história. Outro dado interessante neste estudo, foi que as crianças com bom nível de compreensão de textos se beneficiavam mais da restauração da continuidade através das referências (versão 3) do que aquelas com pouca habilidade de compreensão. Na versão 2 (embaralhada sem restauração dos referentes) os dois grupos de crianças se mostravam igualmente fracos no estabelecimento da continuidade. Estes resultados indicam que, tanto adultos como crianças com bom nível de compreensão, se utilizam da restauração da continuidade, mesmo em histórias com frases embaralhadas. A conclusão foi que as referências auxiliam o leitor a fazer as inferências necessárias para atribuir sentido e interpretabilidade ao texto.

Subsídio teórico para este resultado, como afirmam os autores, encontra-se na perspectiva de Kintsch e Van Dijk que argumentam que a estrutura do texto é definida em termos das relações entre as proposições básicas que ele expressa. Os referentes são fatores importantes na interpretação do discurso: quando presentes, auxiliam o leitor/ouvinte na construção de um modelo unitário do texto e na atribuição de significado; quando ausentes, esta construção e atribuição de significados estão comprometidas, o sentido não mantém uma continuidade e o texto se torna incompreensível (incoerente).

Trabasso, Secco e Van den Broek (1984) investigaram o efeito da presença de relações causais, expressas através de coesivos causais, sobre a compreensão de histórias em crianças de 5 e 10 anos de idade. O principal resultado foi que todas as crianças compreendiam as relações causa-conseqüência, e que as mais velhas eram melhores em integrar essas relações em uma representação global e coerente da história. Observaram ainda, que os eventos relacionados em uma cadeia causal eram lembrados e retidos na memória mais facilmente do que eventos que não guardavam esta relação entre si. Concluíram que as relações causais, lingüisticamente expressas pelos coesivos, são importantes para conferir significado e para levar o leitor a compreender a história.

Embora o conceito de coesão não possa ser interpretado como uma medida da coerência, como afirmam Giora (1985) e Carrel (1982), os estudos mencionados e posições de alguns teóricos da Lingüística de Texto apontam para a relevância dos coesivos para o leitor que procura conferir significado ao texto com o qual interage.

A coerência na perspectiva do produtor do texto

A maioria das pesquisas, nas últimas décadas, tem analisado a coerência do ponto de vista do receptor do texto (ouvinte ou leitor), sendo poucos os estudos que tratam a coerência do ponto de vista do narrador, i. e., aquele que constrói a coerência ao produzir uma narração.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Sendo este o interesse deste artigo, o estabelecimento da coerência será focalizado em relação à construção de uma história coerente.

A coerência na produção de histórias

A pesquisa desenvolvida por Bennett-Kastor (1983) é um dos poucos exemplos de estudos sobre a produção de uma história coerente por crianças. Nesta investigação, a autora explorou o uso de sintagmas nominais por crianças de 2 a 5 anos na produção de uma história. O interesse era examinar como os eventos em uma história se conectavam uns com os outros. A reiteração e manutenção desses sintagmas nominais (principalmente eventos e personagens) ao longo de toda a narração eram indicadores do nível de coerência da história produzida. Os sintagmas nominais (SN) produzidos atribuía-se um valor de coerência (VC) que representava a soma do número de cláusulas que apareciam entre um SN e a próxima menção deste mesmo referente. Este VC representava tanto o número de vezes que um SN era reiterado, como também a distância percorrida de um SN para o próximo. Os resultados mostraram que crianças aos 2 anos já introduziam SNs na história, os quais eram reiterados sucessivamente em diversas cláusulas. Aos 4 e 5 anos as histórias se tornavam particularmente longas e aumentava o controle sobre o número de SNs produzidos, os quais apareciam tanto no início como em outras partes da história. As crianças menores de 5 anos produziam um número limitado de personagens e eventos, enquanto aos 5 anos este número era maior; e as crianças apresentavam ainda, a capacidade de distanciar mais os SNs antes de fazer uma nova menção (reiteração), sem perdê-los de vista. Isto indica um maior domínio sobre os SNs anteriormente mencionados na narração. O principal resultado foi que praticamente todas as crianças investigadas, independentemente da idade, alcançavam com sucesso muitos dos objetivos textuais requeridos delas no discurso.

O estudo de Bennett-Kastor (1983) fornece um paradigma de análise bastante interessante, especificando critérios precisos para o exame da coerência; e indica pistas importantes na pesquisa do desenvolvimento deste processo. Usando a terminologia de Van Dijk & Kintsch (1983), o estudo examinou a coerência local, referente às seqüências gramaticais e semânticas dentro do texto.

Semelhante a Bennett-Kastor (1983), o foco de análise da presente investigação recai sobre aquele que produz o texto - o narrador, e não sobre aquele que comprehende/recebe o texto - o leitor/ouvinte. Diferentemente da autora, entretanto, cujo sistema de análise focalizou basicamente os sintagmas nominais e suas características gramaticais e semânticas, a presente investigação examina um outro fator igualmente importante na construção de um texto coerente: os aspectos macro-lingüísticos, relativos à coerência global. No caso, os aspectos macro-lingüísticos de interesse são aqueles peculiares ao gênero de história.

A história e seus princípios de constituição

A história é um gênero de texto que possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição bastante precisos, sendo possível especificar seu início, desenvolvimento e seu final, apresentando características peculiares como: organização lingüística e componentes estruturais. Ser coerente ao produzir uma história envolve considerar seus princípios de constituição, isto é, os elementos estruturais que a caracterizam como um gênero narrativo específico.

Assim, além da manutenção do tópico, da continuidade e das relações coesivas, a coerência parece estar associada ainda aos componentes estruturais que constituem um determinado tipo de narrativa. Quando o narrador deixa de incluir algum desses elementos estruturais próprios do gênero narrativo que está sendo por ele produzido, ou mesmo quando não articula tais elementos de forma adequada, pode-se dizer que o texto resultante será menos coerente. Isto sugere uma relação entre esquema narrativo e coerência; e aponta para a necessidade de considerar os aspectos macro-lingüísticos relativos a um determinado gênero

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

de texto.

Os fatores de coerência considerados nesta investigação

De acordo com o exposto, diversos fatores estão envolvidos no estabelecimento da coerência, seja do ponto de vista daquele que recebe o texto (leitor/ouvinte), seja daquele que produz o texto (narrador). Adotando um enfoque macro-textual, alguns aspectos aparecem como relevantes quando se pretende analisar o nível de coerência de um texto, em particular, a história.

A *manutenção do tópico* sobre o qual versa a história é um deles, como consistentemente apontado na literatura (Marcuschi, 1983; Van Dijk, 1973, em Fávero & Koch, 1988). Na história, os eventos se organizam ao redor de um tópico, que deve ser mantido ao longo da narração.

Outros aspectos relacionam-se aos *princípios de constituição de um texto*, como sugerem Beaugrande e Dressler (1981). No caso da história, esses princípios de constituição referem-se a seus elementos estruturais, especificamente aqueles tratados pela gramática de história. Considerando os componentes estruturais da história, os fatores que parecem estar envolvidos no estabelecimento da coerência são:

- a *manutenção dos personagens* ao longo da narrativa, sendo os personagens os agentes que participam e que estão engajados nos eventos que compõem a história.
- a *relação entre os eventos narrados* que precisam estar conectados entre si pelos personagens, e que contribuem para a unidade da narração.
- a *relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho*, de forma que uma história coerente deve finalizar com uma conclusão ou desfecho que envolve tanto os personagens, como também uma relação estreita com os episódios narrados.

Embora na literatura tais indicadores sejam considerados como relevantes, os mesmos parecem não ser explicita e objetivamente focalizados ao analisar-se o nível de coerência de um texto. Existiriam diferentes níveis de coerência entre uma história em que o tema e os personagens principais não são mantidos sistematicamente ao longo da narrativa, e outra em que o tema e os personagens mantêm-se do começo ao final da história? Teriam diferentes níveis de coerência uma história em que o desfecho não apresenta relação com os episódios anteriormente narrados, e uma história em que existe uma relação estreita entre ambos? Essas são questões importantes, pois focalizam aspectos específicos relativos aos princípios constituintes do texto e à manutenção do tópico em relação à construção de uma história coerente.

A pesquisa relatada a seguir procurou delinear um sistema de análise que tenta especificar critérios de classificação de níveis quanto à coerência. Evidentemente, este sistema não cobre todos os aspectos relevantes na construção de um texto coerente, mas pode contribuir para a elaboração de um sistema de análise mais preciso. Importante mencionar que os indicadores que servem de base para o sistema de análise adotado não incluem o exame de todos os possíveis fatores de coerência na produção de um texto, uma vez que focalizam apenas os fatores macro-textuais. Esta limitação entretanto, não minimiza sua contribuição para a análise da coerência, devendo este sistema ser entendido como de natureza exploratória; sugerindo-se que estudos futuros venham ampliá-lo de forma que um sistema de análise mais eficiente e abrangente possa posteriormente incluir também outros aspectos relevantes. Além de explicitar indicadores específicos, o presente sistema de análise chama a atenção para a importância de se considerar os elementos macro-textuais específicos relativos ao gênero de texto cuja coerência está sendo examinada.

Um outro ponto relevante tratado neste estudo, diz respeito aos fatores de desenvolvimento

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / PUERTO ALEGRE, BRASIL

/ ISSN 0102-7972

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

e a uma reflexão acerca das dificuldades que as crianças experimentam na tentativa de construir uma história coerente. Seria o processo da formação do sentido (coerência) algo que se desenvolve? Que fatores, relativos ao narrador, seriam importantes neste desenvolvimento: idade, escolaridade? Estudos anteriores (e.g., Spinillo & Pinto, 1994) evidenciam que a aquisição da leitura e da escrita é elemento importante no desenvolvimento de habilidades narrativas, mas do que a idade isoladamente. É pertinente, portanto, compreender como se manifesta o processo de estabelecimento da coerência em crianças de diferentes idades e com diferentes níveis de letramento.

Método

Sujeitos

Sessenta crianças de 6 e 7 anos de idade com diferentes níveis de escolaridade (pré-escolar, alfabetização e 1^a série do primeiro grau), de classe média, alunas de escolas particulares da cidade do Recife. As crianças pré-escolares não haviam sido alfabetizadas, as da alfabetização estavam em fase de aquisição da leitura e da escrita; e as de 1a. série já haviam sido alfabetizadas. Os sujeitos foram assim distribuídos: 6 anos - 15 crianças pré-escolares e 15 crianças na alfabetização; 7 anos - 15 crianças na alfabetização e 15 crianças na 1^a série. A amostra foi constituída com vistas a permitir analisar crianças com níveis de escolaridade distintos em uma mesma idade, e também crianças com um mesmo nível de escolaridade, porém em idades diferentes.

Procedimento e Planejamento Experimental

O planejamento experimental envolveu duas variáveis independentes: idade e escolaridade. O efeito de cada uma dessas variáveis foi explorado da seguinte forma: (a) controlando-se a escolaridade e variando-se as idades, onde crianças de mesma série, porém com idades distintas, tiveram suas produções comparadas, com o objetivo de examinar o efeito da idade; e (b) controlando-se a idade e variando-se, através das séries, a aquisição da leitura e da escrita. Desta forma, as produções de crianças de uma mesma idade, porém freqüentando séries distintas, foram comparadas, com o objetivo de examinar o efeito da escolaridade.

Cada sujeito, individualmente entrevistado em uma única sessão, foi solicitado a contar oralmente uma história original gravada e transcrita por um experimentador que restringia a interferência ao mínimo durante a narração da criança.

Sistema de análise

Inicialmente procedeu-se a uma análise das histórias em função da presença dos indicadores mencionados no início deste artigo. Em um segundo momento estes indicadores integraram uma análise mais ampla baseada na especificação de níveis, os quais expressam diferentes graus de coerência nas histórias produzidas.

Os indicadores considerados podem ser assim especificados:

- *Manutenção do(s) personagem principal:* se há ou não a permanência do personagem principal ao longo de toda a história. Por personagem principal entende-se o(s) personagem que aparece no início da narração (desde a introdução da cena), estando engajado em várias ações, no qual centra-se a história, que tem papel relevante no decorrer da trama e em sua resolução.

Tipo P1: personagem principal indefinido, havendo vários personagens sem que seja possível

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

definir o principal.

Tipo P2: personagem principal definido que desaparece no decorrer da história, podendo retornar ao final da narração ou não reaparecer, podendo, neste caso, haver substituição por outro personagem que se torna o principal.

Tipo P3: personagem principal definido e mantido ao longo de toda a narração. Há casos em que outros personagens são inseridos, mas nunca substituem o personagem principal que permanece até o final da história.

- *Manutenção do tema/tópico ao longo de toda a narrativa:* se a história continua, ou não, tratando do mesmo assunto ao longo de toda narração. Entende-se por tema, o assunto sobre o qual versa a história.

Tipo T1: tópico indefinido, podendo haver um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa, e que não é retomado ao final da história.

Tipo T2: há um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa, porém é retomado ao final da história.

Tipo T3: permanência de um mesmo tópico ao longo de toda a história.

- *Evento/trama principal ou situação-problema:* se a história apresenta ou não um eixo central e uma cadeia relacionada de eventos. Entende-se por evento principal, a trama ou situação-problema que norteia o que é narrado e que envolve os personagens da história.

Tipo E1: observa-se um esboço de um evento, ou a presença de vários eventos sem que seja definido o principal. Trata-se mais de uma seqüência de episódios ou ações que não se relacionam entre si, como se ocorressem em paralelo ou sucessivamente. A narração pode se caracterizar como tendo várias histórias em uma única narrativa.

Tipo E2: vários eventos, sendo difícil definir o principal, mas que apresentam alguma relação entre si, estando, por exemplo, ligados pelos mesmos personagens e ao redor de uma trama principal. Pode ocorrer do evento que sugere ser o principal, ser inicialmente narrado e posteriormente substituído por outro, sendo porém, retomado ao final da narrativa.

Tipo E3: presença de um evento principal, trama ou situação-problema central, bem definida que rege toda a história e as ações dos personagens.

- *Desfecho que finaliza e conclui a história tendo relação com o evento principal:* se a história apresenta ou não um desfecho que esteja estreitamente relacionado ao evento principal, trama ou situação-problema narrados no desenvolvimento da história. Entende-se por desfecho o final da história que confere um fechamento à mesma.

Tipo D1: ausência de um desfecho. A história é subitamente concluída sem que haja um desfecho.

Tipo D2: mesmo presente, o desfecho não apresenta uma relação com o evento principal ou mesmo com o tema tratado na história. Há histórias em que o desfecho, embora desconectado com o evento e com o tema, envolve o personagem principal.

Tipo D3: desfecho definido e em estreita relação com o evento principal, trama ou situação-

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

problema.

As produções foram classificadas em quatro níveis de coerência elaborados a partir do corpus de histórias produzidas neste estudo. Embora tenham por base indicadores específicos, esses níveis se caracterizam por envolver um exame global da coerência.

Nível I: O personagem principal pode ser indefinido (P1), ou pode tanto ser mantido ao longo da narração (P3) como desaparecer e retornar ao final da narrativa, ou ser substituído por outro (P2). Há mudança de tópico ao longo da narração sem que se retorne ao mesmo no final (T1). Não se observa um evento principal definido (E1), nem tampouco um desfecho (D1). São histórias que se caracterizam por mudanças de tópicos e de eventos que se sucedem desconectadamente, o que dificulta a compreensibilidade do texto, o qual termina abruptamente. Exemplos:

"Era uma vez um cachorrinho, ele 'tava chamando o guarda:

- Guarda! Eu quero ir no banheiro.
- Já vou. Já vou. Agora já vou, tchau!

Ai o lobo mau, o lobo mau foi correndo atrás do cachorrinho, ai o lobo mau...
Ai o porquinho foi correndo. Ai o lobo mau feio, comprou a casa do outro. Ai o porquinho foi lá pra ... ai o lobo mau pegou ele. É melhor."

"O menino tava andando e se tropeçou, depois ele foi pra casa e pegou remédio, ai depois ele foi de novo. Ai estudou muito, ficou um menino inteligente. Ai o menino ganhou e pegou, comprou um papagaio. Ai ele ficou brincando com o papagaio. Ai depois ele foi fazer um piquenique. Acabou-se."

"Aí o menino tava andando, aí o menino inventou uma asa delta e foi voando pra casa dele. Aí ele ficou e botou óculos, aí ele disse:

- Mainha, você gostou do meu óculos?
- Gostei, onde foi que você comprou?
- Na loja.

Aí veio o Snoopy e disse a ele:

- Oi, Oi, Oi.

Aí ele se encontrou com o amigo dele, e disse:

- Oi, como vai, tudo bem?

Acabou."

Nível II: Como no nível anterior, o personagem pode ser do tipo P1, P2 ou P3. Entretanto, observa-se a tendência em manter um tema central que, mesmo substituído é retomado ao final da narração (T2). Não se observa um evento principal definido, mas sim, várias eventos sem relação (E1) ou com certa relação entre eles (E2). O desfecho pode não estar presente (D1), ou quando existe, não apresenta uma relação com os eventos narrados anteriormente (D2); o que causa uma quebra na cadeia narrativa, dificultando a compreensão do texto, o

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

que também é provocado pela mudança de tópico. O que mais diferencia este nível do anterior, é o fato do tópico no Nível II ser do tipo T2, indicando uma tendência em mantê-lo ao longo da história. Observa-se uma certa relação entre os eventos e o desfecho, embora sem uma relação precisa com o desenvolvimento da história. Exemplos:

"Era uma vez o lobo mau que se devorava com um, com um bichinho. Ele ficava comendo o bichinho e sempre nunca parava. Roubou a casa do bichinho, e o bichinho ficou chorando. Chegou o dono do coelhinho, e falou com ele:

- Não chore dona coelhinha, porque talvez eu possa talvez conseguir tirar ele da casinha

Aí o caçador chegou, atirou no lobo que devorava.

- Seu lobo saia daí senão antes que eu vou buscar minha arma.

Aí veio a vovózinha:

- La-li-rá.

Aí a menininha ficou feliz e voltou pra casinha. Tchau."

"Era uma vez uma árvore, ela nasceu e depois nasceu muitos frutos nela. Aí veio um bocado de bichinhos e comeu as frutas e aí a árvore morreu. E o ursinho. Ai sei que nasceu um filhotinho bem bonitinho. E depois nasceu outra árvore e a menininha pegou vários frutos nela, e nasceu muitas flores, muitas uvas, muitas maçãs e ficou bonita. Ficou até crescer. Quando ficou bela, morreu. E aí, e a história fica bem longa e aí terminou a história."

Nível III: Existe um personagem principal que pode ser mantido ao longo da narração (P3) ou desaparecer, retornando no final da história (P2). Um mesmo tema central é mantido ao longo de toda a narração (T3). Verifica-se vários eventos sem que possa ser definido o principal, mas conectados entre si (E2), ou um evento bem definido ao longo de toda a narração (E3). Há um desfecho que não apresenta uma relação clara com o evento principal (D2). O que caracteriza essas produções, e ao mesmo tempo as diferencia daquelas classificadas no nível anterior, é o fato do tópico e do evento serem mantidos ao longo de toda a narração. A comprehensibilidade é, em certo sentido, comprometida uma vez que o desfecho não está em estreita relação com os eventos anteriormente narrados, provocando uma lacuna na cadeia narrativa ao final do texto. Exemplos:

"O passarinho.

Era uma vez um passarinho. O passarinho era pequeno, ia aprender a voar. Ele fugiu de casa para aprender a voar. Quando ele aprendeu a voar ele voltou para casa e contou para mãe que aprendeu a voar e contou para o pai também. O pai ficou muito feliz. O passarinho resolveu passear para encontrar uma namorada. Quando ele encontrou, contou para o pai e para mãe. E o filho se separou do pai e da mãe."

"Era uma vez um boneco que queria tanto ter uma boneca que então ele tinha uma irmã que gostava muito dela, aí ela disse que ia comprar uma boneca pra ela. Ele não achou uma boneca tão bonita como ele queria. Aí como ele foi comprar uma boneca, ele achou a irmã dele comprando uma boneca pra filha dela. Então, ele foi encontraram e eles se acabaram. Aí ele

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

disse:

- Oi irmã, tudo bom?

Aí depois disso eles foram pra casa, tomaram café, e a irmã dele foi pra casa."

Nível IV: O personagem principal é bem definido, sendo mantido ao longo de toda a história (P3), o mesmo ocorrendo com o evento principal (E3) e com o tópico da narração (T3). O desfecho está presente e mantém relação estreita com o evento principal (D3). São histórias que apresentam uma cadeia narrativa conectada e centrada em um tópico bem definido sobre o qual versam os eventos e atuam os personagens. A isto é acrescido o fato de que o desfecho envolve a trama da história e seus personagens. O que mais diferencia este nível dos demais, é a elaboração de um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história. Exemplos:

"Era uma vez um coelhinho que não gostava de sair da toca. Ele vivia brincando em casa porque os amigos dele batiam nele muito. E um dia chegou o leão que falou com os amigos dele, e disse:

- Porque você fica batendo no coelhinho? Ele não te faz nada!

Aí eles nunca, nunca mais que bateram nele."

"Era uma vez um caçador que gostava muito de caçar. Ele encontrou um leão na floresta, atirou mas não matou. O leão fugiu. Ele correu atrás e o leão correu mais que ele. O leão já estava atingido e aí o caçador deu outro tiro e conseguiu matar. E comeu a carne, depois passou mal porque carne de leão é muito ruim. Aí ele procurou uma casa para ver se achava um remédio. E ele achou a casa e a moça deu um remédio a ele, e ele ficou deitado na cama e no outro dia saiu para caçar de novo. Já estava com saúde e feliz para sempre"

Dois juízes independentes procederam à classificação das histórias nos níveis descritos (concordância de 86,5%). As discordâncias foram analisadas por um terceiro juiz, também independente, cuja classificação foi considerada final. O [Quadro 1](#) apresenta a distribuição dos indicadores em cada nível, permitindo uma compreensão das relações entre níveis e os indicadores específicos, como discutido ao final deste artigo.

Quadro 1: Presença dos tipos de indicadores observados nas histórias classificadas em cada nível de coerência.

<i>NÍVEIS</i>	<i>Personagem</i>	<i>Tópico</i>	<i>Evento</i>	<i>Desfecho</i>
NÍVEL I	P1	T1	E1	D1
	P2	-	-	-
	P3	-	-	-
NÍVEL II	P1	-	E1	D1
	P2	T2	E2	D2

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

	P3	-	-	-
NÍVEL III	-	-	-	-
	P2	T2	E2	D2
	P3	-	E3	-
NÍVEL IV	-	-	-	-
	-	-	-	-
	P3	T3	E3	D3

Resultados

Inicialmente as histórias foram analisadas em função dos diversos indicadores considerados neste estudo, como ilustrado na [Tabela 1](#).

Tabela 1 - Porcentagem⁴ de histórias por série/idade quanto aos indicadores

	Personagem			Tópico			Evento			Desfecho		
	P1	P2	P3	T1	T2	T3	E1	E2	E3	D1	D2	D3
Pré (6a)	20	46	34	67	13	20	40	47	13	47	53	0
Alfa (6a)	0	40	60	27	40	33	40	33	27	40	27	33
Alfa (7a)	0	13	87	20	27	53	27	40	33	33	27	40
Pri (7a)	0	13	87	20	13	67	20	40	40	27	33	40

Analisando-se os indicadores da coerência em cada grupo de idade separadamente (Qui-Quadrado), verificou-se que aos 6 anos de idade só havia diferença significativa entre as duas séries (Pré e Alfa) quanto ao Tópico ($p<.05$) e quanto ao Desfecho ($p<.05$). As crianças da Alfa produzem histórias com Tópico e Desfecho mais elaborados do que as crianças de mesma idade do Pré-escolar. Isto sugere que a escolaridade é fator importante neste resultado. Entretanto, aos 7 anos de idade não foram observadas diferenças significativas entre as séries (Alfa e Primeira) em relação aos indicadores. Ao que parece, as diferenças ocorrem entre Pré-escolar e Alfa, e não entre Alfa e Primeira série. Uma possível explicação para este resultado é que, como ocorre com o domínio de um esquema narrativo (Spinillo & Pinto, 1994) e com o uso de coesivos (Spinillo, 1996), a aquisição da leitura e da escrita é fator importante na produção de histórias coerentes.

Ao considerar-se as séries ([Tabela 2](#)), verifica-se não haver diferenças significativas entre Alfa e Primeira série em relação a nenhum dos indicadores. As diferenças são observadas apenas entre Pré-escolar e Alfa, e entre Pré-escolar e Primeira série quanto ao Tópico (Pré vs. Alfa: $p<.05$; e Pré vs. Primeira: $p<.05$) e quanto ao Desfecho (Pré vs. Alfa: $p<.05$; e Pré vs. Primeira: $p<.05$).

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Tabela 2 - Porcentagem⁵ de histórias por série quanto aos indicadores

	Personagem			Tópico			Evento			Desfecho		
	P1	P2	P3	T1	T2	T3	E1	E2	E3	D1	D2	D3
	Pré	20	46	34	67	13	20	40	47	13	47	53
Alfa ⁶	0	27	73	24	33	43	33	37	30	37	27	36
Pri	0	13	87	20	13	67	20	40	40	27	33	40

Mais uma vez, as diferenças entre as séries ocorrem em relação ao Tópico e ao Desfecho, onde as crianças Pré-escolares apresentam dificuldades em definir e manter um mesmo tópico ao longo da narração, e em relacionar o desfecho ao evento principal e aos episódios narrados no desenvolvimento da história. As crianças da Alfa e da Primeira série, entretanto, não apresentam dificuldades quanto a esses indicadores. Este resultado sugere que há dificuldades específicas com que se deparam as crianças na tentativa de produzir uma história coerente; dificuldades estas que se relacionam à manutenção do Tópico ao longo da narrativa e ao Desfecho (relação deste com os episódios narrados na história). Este é um dado importante pois permite identificar que fatores responsáveis pela coerência causam dificuldades entre crianças dessa faixa etária e séries.

Como indica a [Tabela 3](#), existem diferenças entre as idades de 6 e 7.

Tabela 3 - Porcentagem⁷ de histórias por idade em função dos indicadores

	Personagem			Tópico			Evento			Desfecho		
	P1	P2	P3	T1	T2	T3	E1	E2	E3	D1	D2	D3
	6 a	10	43	47	46	27	27	40	40	20	44	40
7 a	0	13	87	20	20	60	23	40	37	30	30	40

O Qui-Quadrado detectou diferenças significativas entre as idades quanto ao Personagem ($p<.01$); quanto ao Tópico ($p<.01$) e quanto ao Desfecho ($p<.05$). Observa-se uma maior porcentagem de histórias com personagens definidos e mantidos ao longo da narração (Personagem 3) entre as crianças de 7 anos (87%) do que entre as de 6 anos (47%). Quanto ao Tópico, 46% das histórias produzidas pelas crianças de 6 anos se concentram no Tipo 1 (tópico não definido), enquanto entre as crianças de 7 anos 60% das produções apresentam um Tópico bem definido e mantido ao longo de toda a narrativa (T3). Em relação ao Desfecho, enquanto 40% das histórias das crianças de 7 anos apresentam Desfecho mais elaborado (D3), apenas 16% das histórias das crianças de 6 anos apresentam Desfecho deste tipo.

A [Tabela 4](#) mostra a distribuição de histórias por níveis de coerência.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Tabela 4 - Porcentagem⁸ de histórias em cada nível por idade e série.

Níveis	6 anos			7 anos		
	Pré	Alfa	Total ⁹	Alfa	Primeira	Total
I	40	20	30	27	20	23
II	40	7	23	7	7	7
III	20	46	33	33	33	33
IV	0	27	14	33	40	37

Considerando-se as crianças de 6 anos nas duas séries (Pré e Alfa), o teste de Kolmogorov-Smirnov detectou diferenças significativas entre as séries ($D = .534 > .4964$, $p < .05$); mas não entre as crianças de 7 anos nas duas séries (Alfa e Primeira) ($D = .067 < .4964$, $p > .05$). Isto ocorre porque muitas das crianças de 6 anos da Alfa produzem histórias classificadas nos Níveis III e IV ($46\% + 27\% = 73\%$); enquanto as crianças de mesma idade do Pré tendiam a produzir histórias pouco coerentes (Níveis I e II $40\% + 40\% = 80\%$). As crianças de 7 anos, no entanto, apesar de diferenças de escolaridade, não diferem significativamente quanto ao nível de coerência de suas histórias: a maioria nos Níveis III e IV (66% Alfa e 73% na Primeira série).

As diferenças não foram significativas para as crianças da Alfa, mesmo em idades distintas (Alfa 6a vs. Alfa 7a: $D = .666 > .067$, $p > .05$). Isto sugere que a idade apenas, não parece ser fator determinante no nível de coerência da história produzida. Esta possibilidade foi explorada através do teste Kolmogorov-Smirnov, o qual não detectou diferenças entre as idades ($D = 0.233 < 0.351$, $p > .05$).

Ao se examinar o efeito da escolaridade ([Tabela 5](#)), observou-se diferenças significativas apenas entre as crianças do Pré e da Alfa ($D = .50 > .429$, $p < .05$) e Pré e Primeira ($D = 0.59 > 0.429$; $P < .01$). Diferenças no desempenho entre as crianças da Alfa e Primeira série não foram significativas ($D = .10 < .429$; $p > .05$), indicando que não é o simples avanço em escolaridade que influencia o nível de coerência da história produzida, mas a aquisição da leitura e da escrita (Alfa e Primeira série).

Tabela 5 - Porcentagem¹⁰ de histórias em cada nível por série.

Níveis	Pré	Alfa	Primeira
I	40	23	20
II	40	7	7
III	20	40	33
IV	0	30	40

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

A diferença entre as séries decorre do fato de que 80% das histórias das crianças do Pré se concentram nos níveis mais elementares da coerência (Nível I = 40% e Nível II = 40%) e nenhuma atinge o Nível IV (mais sofisticado); em contraste com as produções da Alfa e da Primeira série que alcançam níveis mais sofisticados (Nível III + IV: Alfa - 70% e 73% - Primeira). O desempenho nessas duas séries é, portanto, bastante semelhante e a aquisição da leitura e da escrita surge como fator importante nesse resultado.

Discussão e conclusões

À luz dos resultados obtidos é possível discutir alguns aspectos importantes acerca da coerência textual em narrativas produzidas por crianças.

O estabelecimento da coerência na produção de textos

Inúmeras pesquisas e abordagens teóricas focalizam o papel do receptor na apreensão do sentido do texto, mesmo nos casos em que este apresenta certas características que comprometem sua comprehensibilidade. Diferentemente, neste estudo, a ênfase recai sobre aquele que produz o texto - o narrador. Esta mudança de enfoque pode contribuir para a comprehensão de habilidades relativas ao narrador que coloca em ação mecanismos lingüísticos e cognitivos na tentativa de elaborar um texto coerente.

Os mecanismos requeridos no estabelecimento da coerência ao produzir um texto podem ser diferentes dos mecanismos requeridos ao interagir com um texto enquanto leitor/ouvinte. Enquanto na primeira situação o texto é algo a ser criado, na segunda situação o texto já existe. Portanto, as relações com o texto são bastante distintas nas duas situações, sendo necessário considerar tais diferenças no exame da coerência textual.

O presente estudo procurou fornecer mais evidências relativas ao texto produzido pelo narrador, centrando-se em alguns dos muitos fatores responsáveis pela construção do sentido. No entanto, outras pesquisas precisam ser conduzidas tendo em vista aquele que produz o texto, explorando inclusive as modalidades oral e escrita.

Interessante seria investigar a coerência tanto na perspectiva da produção como da comprehensão em crianças, com o objetivo de verificar se uma habilidade seria mais fácil que a outra, ou se uma antecederia a outra, e, sobretudo, quanto às possíveis diferenças e semelhanças entre ambos os processos. Uma tentativa de considerar tais aspectos em um mesmo estudo foi realizada por Gregg e Hoy (1989) com adultos com e sem dificuldades de aprendizagem, onde comprehensão e produção da coerência foram avaliadas a partir da leitura e escrita de textos. Apenas os sujeitos com dificuldades de aprendizagem apresentaram discrepância entre comprehensão e de produção. Enquanto para os sujeitos sem dificuldade de aprendizagem não havia diferenças significativas entre compreender e produzir um texto coerente, os sujeitos com dificuldades eram melhores na comprehensão do que na produção. Este dado indica, como confirma a literatura na área de desenvolvimento e aquisição da linguagem, que processos de comprehensão são mais fáceis e antecedem processos de produção. Entretanto, o fato do estudo de Gregg e Hoy (1989) envolver sujeitos adultos e sujeitos com dificuldades de aprendizagem (que talvez apresentem um processo de aquisição lingüística atípico), pode não ser suficiente para esclarecer em maiores detalhes como ocorrem os processos de comprehensão e de produção de textos coerentes em crianças. Continua, portanto, em aberto uma questão bastante intrigante sobre o desenvolvimento lingüístico.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

A coerência é fenômeno lingüístico que se desenvolve: fatores que influenciam e as dificuldades específicas na construção de um texto coerente

A maneira como os dados foram tratados permitiu classificar as produções em diferentes níveis de coerência que expressam uma possível progressão na aquisição desta habilidade. Esta progressão varia desde histórias cuja comprehensibilidade é comprometida por um tópico indefinido e que não se mantém, por episódios desconectados e por um desfecho (quando presente) sem relação com os episódios (Níveis I e II); até produções com tópico definido e mantido em toda a narração, com episódios interrelacionados e com desfecho em conexão com os mesmos (Nível IV).

A escolaridade, em particular a aquisição da leitura e da escrita, aparece como fator decisivo nesta progressão, onde crianças alfabetizadas tendem a produzir histórias mais coerentes do que crianças de mesma idade porém não alfabetizadas.

O efeito da alfabetização foi igualmente verificado em investigações sobre a aquisição de um esquema narrativo próprio de histórias em crianças inglesas, italianas (Spinillo & Pinto, 1994) e brasileiras (Spinillo, 1993); e em estudo sobre coesão (Spinillo, 1996). Ao ler e escrever, a criança parece estar exposta a um maior número e diversidade de oportunidades e situações que envolvem textos, fato este que parece ser crucial para a produção de histórias mais estruturadas, coesas e coerentes, e para o desenvolvimento de habilidades narrativas diversas.

Esta perspectiva de desenvolvimento permite ainda refletir acerca das dificuldades específicas com as quais a criança se depara na tentativa de produzir um texto coerente. Verificou-se, por exemplo, que as crianças desta faixa etária experimentam dificuldades em definir e manter o tópico ao longo da narrativa, e, principalmente, dificuldades em elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os episódios narrados. Em contraste, não apresentaram dificuldades em definir e manter o personagem ao longo de toda a história, mesmo quando a história é incoerente quanto aos demais indicadores. Este indicador apareceu, portanto, como aquele que a criança domina desde cedo, o qual parece não ser um problema para ela.

Em estudo recente acerca das relações existentes entre o domínio de um esquema narrativo de histórias e o uso de relações coesivas, Spinillo (1996) verificou que a presença de episódios em histórias produzidas por crianças (7 anos) era elemento mobilizador no uso de elos coesivos mais freqüentes e diversificados. Em outras palavras, histórias mais densas do ponto de vista da coesão eram exatamente aquelas que apresentavam eventos e episódios que envolviam os personagens em ações diversas. Também neste presente estudo, a presença de eventos em relação estreita com um desfecho aparece como um indicador importante para a coerência do texto produzido. Assim, é possível concluir que a coesão, a coerência e a aquisição de um esquema narrativo estão intimamente relacionadas, e que o desenvolvimento da habilidade de narrar envolve todos esses aspectos de maneira integrada.

A aplicação da pesquisa em psicolinguística à educação

Como desenvolver na criança habilidades narrativas que lhe permitam construir um texto coerente?

Atualmente a concepção de alfabetização¹¹ inclui habilidades como a comprehensão e a produção de textos. Um usuário competente da língua materna seria capaz de produzir sentidos (comunicar) e de obter conhecimentos e informações (compreender) através de textos, sendo muito mais do que um mero codificador e decodificador competente dos sinais gráficos da linguagem escrita. Portanto, a formação do sentido na produção de textos parece ser de interesse não apenas daqueles que desejam conhecer os processos lingüísticos e cognitivos envolvidos na relação do indivíduo com o texto (pesquisa), mas também daqueles

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

que desejam ser promotores desses processos (escola).

Considerações acerca de como habilidades narrativas se desenvolvem e da natureza das dificuldades que a criança enfrenta na produção de textos coerentes poderão auxiliar na promoção destas habilidades e na superação desses obstáculos epistemológicos. Uma possibilidade, é explicitamente trazer para a reflexão com as crianças as dificuldades específicas por elas apresentadas ao produzir uma história. Atenção especial poderia ser dada ao tópico e ao desfecho, visto terem sido estas as dificuldades apontadas neste estudo. Basicamente poderiam ser propostas atividades em que a criança teria que refletir sobre textos e suas incoerências (mudança de tópico no decorrer da narração, histórias sem o desfecho ou com um desfecho sem relação com o evento principal). Pensar sobre o texto enquanto objeto de análise (consciência metatextual) é algo possível de ser realizado por crianças desde muito cedo.

Para fornecer sustentação científica a uma implicação educacional desta natureza, pesquisas de intervenção poderiam ser conduzidas, avaliando-se a eficácia de atividades como estas sobre a produção de narrativas coesas e coerentes em crianças.

A coerência e o gênero do texto

Ao que parece, o exame da coerência requer considerar os aspectos macro-lingüísticos peculiares ao gênero de texto que o narrador é solicitado a produzir. No caso da história, torna-se relevante incluir no sistema de análise da coerência os princípios de constituição próprios deste gênero narrativo (relativos à gramática de história). No entanto, tais princípios de constituição não seriam relevantes em relação a outros gêneros de texto, como relatos de experiência pessoal, textos argumentativos, descritivos etc. Pode-se sugerir que os indicadores considerados podem variar em função do gênero. No presente estudo tomou-se a produção de histórias, justificando-se, portanto, a inclusão de aspectos pertinentes à estrutura narrativa deste tipo de texto.

Evidentemente, a coerência pode ser considerada a um nível mais geral, como na perspectiva de Giora (1985) que trata a coerência ao nível do discurso, sem relacioná-la a um tipo específico de texto. Diferentemente da autora, entretanto, é possível sugerir que, mesmo envolvendo habilidades lingüísticas mais gerais que possam estar em jogo em qualquer tipo de texto, a elaboração de um texto coerente envolve aspectos específicos e particulares ao gênero de texto que é produzido.

Entretanto, a idéia de que a formação do sentido requer considerar as especificidades relativas a este texto é questão que precisa ser melhor examinada em futuras pesquisas. Comparar como o narrador constrói o sentido em diferentes gêneros de textos, tornaria possível detectar as diferenças derivadas das peculiaridades do texto e as semelhanças que poderiam, então, ser interpretadas como habilidades lingüísticas mais amplas envolvidas em qualquer tipo de texto. Esta é uma questão teórica interessante e, possivelmente, pouco explorada empiricamente.

A coerência e os indicadores em um sistema de análise

O presente estudo chama a atenção para a necessidade de elaborar-se sistemas de análise que especifiquem os critérios que o pesquisador adota ao interpretar as produções infantis. No caso da coerência, por exemplo, é possível (e até sem muita dificuldade) classificar-se uma história em 'coerente' ou 'incoerente'. O difícil é identificar os critérios que norteiam esta classificação, aspecto este fundamental para a elaboração de instrumentos de análise que possibilitem estimar graus de relevância para esses critérios.

Neste sentido, torna-se necessário considerar de forma integrada, os níveis de coerência e os indicadores que os constituem, como indicado anteriormente no [Quadro 1](#) e discutido a

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

seguir.

Quanto ao personagem, um dado interessante é que este apresenta uma grande variedade de tipos, mesmo em histórias agrupadas em um mesmo nível (como Níveis I e II). Algumas histórias, como aquelas do Nível I, apresentam personagem definido e que se mantém ao longo de toda a narração (P3). Ao que parece, o personagem não é um indicador diferenciador entre os níveis. Uma possível explicação para isto, é que talvez ele seja o ponto de partida na elaboração de qualquer história, sendo o elemento que faz os episódios acontecerem. Na realidade, parece não haver história sem personagem¹², mesmo naquelas produzidas por crianças ainda bastante jovens (como por exemplo crianças de 4 anos nos estudos de Spinillo & Pinto, 1994).

O tópico e o evento, entretanto, parecem ser indicadores mais diferenciadores que o personagem, visto que nem todos os tipos de tópicos e nem de eventos são encontrados em todos os níveis. Por exemplo, a tentativa de manter um mesmo tópico em toda a narração (T2) é observada apenas nas histórias classificadas no Nível II, e a manutenção sistemática deste ao longo de toda a narrativa (T3) está presente apenas nas histórias dos Níveis III e IV. Fato semelhante ocorre em relação ao evento. A presença de um evento principal bem definido que rege toda a história e as ações dos personagens (E3) só é observado nas histórias nos Níveis III e IV. Isto sugere que na produção de uma história coerente tanto o tópico como o evento requerem estabelecer e manter pontos centrais em evidência no decorrer de toda a narrativa. Este esforço, talvez, seja de natureza mais complexa do que aquele envolvido na manutenção do personagem ao longo da história, devido ao fato de que o tópico e o evento precisam estar sistematicamente coordenados entre si, enquanto a existência do personagem não se caracteriza por uma coordenação desta natureza.

O desfecho parece ser o indicador mais diferenciador entre os níveis, possivelmente por ser o elo textual mais difícil de ser estabelecido na produção de uma história coerente em crianças. Desfechos em estreita relação como o evento principal (trama ou situação-problema), do tipo D3, são observados apenas nas histórias do Nível IV, em que os demais indicadores são também aqueles dos tipos mais elaborados (P3, T3 e E3). Tal fato indica que para que esta relação estreita entre o final da história e o seu desenvolvimento seja estabelecida, outros indicadores precisam estar bem definidos e sistematicamente mantidos ao longo da narração. Um desfecho estreitamente relacionado ao evento principal requer do narrador esforços cognitivos e lingüísticos bastante elaborados.

Do ponto de vista cognitivo, ao produzir um desfecho compatível e coordenado com os eventos anteriormente narrados, a criança necessita simultaneamente considerar: (a) o que está produzindo no momento (o desfecho da narrativa); (b) o que já produziu (o desenvolvimento da narrativa: eventos); e (c) a relação entre o que está produzindo (desfecho) com o que já produziu (desenvolvimento). Sem dúvida, o processo de focalizar duas instâncias do texto ao mesmo tempo, e estabelecer relações entre elas é atividade cognitiva complexa (tanto em relação a fenômenos lógicos como lingüísticos). Ao produzir uma história coerente, o esforço do narrador recai sobre a tentativa de preservar em sua mente a cadeia narrativa anteriormente elaborada (o que envolve a memória de trabalho); e ainda, o estabelecimento de relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (processamento do texto). Do ponto de vista lingüístico, a coordenação e integração dessas relações precisam ser expressas lingüisticamente através de recursos intratextuais.

Este indicador, portanto, requer que o narrador não perca de vista o que narrou e o que está narrando no momento em que cria um desfecho em estreita relação com os eventos anteriormente narrados. Bennett-Kastor (1983) também identificou este tipo de conexão em seu estudo, ao verificar que as histórias mais coerentes eram aquelas em que o narrador mostrava um maior domínio sobre os SNs anteriormente mencionados no texto.

Por sua complexidade, o desfecho aparece não apenas como um indicador diferenciador dos

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

níveis de coerência das histórias, mas também como uma dificuldade específica com a qual a criança se depara ao produzir uma história coerente. No entanto, a aquisição da leitura e da escrita surge como um fator que favorece a superação desta dificuldade; pois, como indicado na Tabela 2, as crianças alfabetizadas mostram-se capazes de produzir um desfecho elaborado (D3), em oposição às crianças que ainda não foram alfabetizadas. É plausível supor que a aprendizagem da linguagem escrita possibilite à criança um maior contato com textos, principalmente os narrativos, através da literatura infantil.

Os fatores de coerência, mesmo que não sejam interpretados como um valor único do grau de sentido de um texto, precisam, do ponto de vista da pesquisa, ser especificados. Ao mesmo tempo em que isto é desejável, é também um desafio, dado a multiplicidade de fatores que são considerados definidores da coerência. Nesta perspectiva, o sistema de análise adotado neste estudo cumpre parte deste desafio, e ao mesmo tempo assume suas limitações.

Referências

- Ackerman, B. P. (1986). Referential and causal coherence in the story comprehension of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 336-366.
- Barthes, R. (1977). *Introduction to the structural analysis of narratives: Image-music-text*. London: Fontana.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (1989). Expository text for young readers: The issue of coherence. Em L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp.47-65). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennett-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, 135-149.
- Brewer, C. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. Em D. R. Olson; N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing* (pp.167-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrel, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16, 479-489.
- Cieri, C. (1985). AND and the English narrative: A story of continuity. *Penn Review of Linguistics*, 9, 116.
- Colby, G. (1970). The description of narrative structures. Em P. Garvin (Ed), *Cognition: A Multiple View*. New York, N.Y.: Spartan Books.
- Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (1988). *Lingüística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez Editora.
- Garnham, A., Oakhill, J., & Johnson-Laird, P.N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- Giora, R. (1985). Notes towards a theory of text coherence. *Poetics Today*, 6, 699-715.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

- Gregg, N. & Hoy, C. (1989). Coherence: The comprehension and production abilities of college writers who are normally achieving, learning disable, and underprepared. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 370 -373, 390.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. Em A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp.89-136). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, N. S. & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51-86.
- Koch, I.G.V. & Travaglia, L. C. (1992). *A Coerência Textual*. São Paulo: Editora Contexto.
- Koch, I. G.V. & Travaglia, L. C. (1989). *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marcuschi, L. A. (1983). Lingüística de Texto: Como é e Como se Faz. *Séries Debates* 1, Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e Lingüística.
- Prince, G. (1973). *A grammar for stories*. The Hague: Mouton.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, PUC-SP, 2, 165-180.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. Em D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, New York, N.Y.: Academic Press.
- Spinillo, A. G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 311-326.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez ... e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, 1, 67-78.
- Spinillo, A. G. (1996). O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Em M.G.B.B. Dias & A.G. Spinillo (Eds.), *Tópicos em Psicologia Cognitiva* (pp. 84-119). Recife: Editora da UFPE.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Stein, N. L. (1982). What's in a story: Interpreting the interpretations of story grammar. *Discourse Processes*, 5, 319-335.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. Em M. Franklin & S. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / PUERTO ALEGRE, BRASIL / ISSN 0102-7972

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Barten (Eds.), *Child Language: A Reader* (pp.282-293). Oxford: Oxford University Press.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Vol. 2. Norwood, N.J.: Ablex.

Trabasso, T., Secco, T., & Van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. Em H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp.83-111). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Trevisan, E.M.C. (1992). *Leitura: Coerência e Conhecimento Prévios*. Santa Maria: Editora da UFSM.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies in Discourse Comprehension*. New York, N.Y.: Academic Press.

¹ Endereço para correspondência: Alina Galvão Spinillo - Universidade Federal de Pernambuco. Mestrado em Psicologia - CFCCH, 8. andar, Cidade Universitária, 50.670-901, Recife, PE. Fax: (081) 271-1843 - Fone: (081) 271-0599 e 271-8272 - E-mail: SPIN@NPD.UFPE.BR

² Agradecimentos: O estudo apresentado faz parte de uma pesquisa mais ampla financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia, Governo do Estado de Pernambuco (FACEPE). Os autores agradecem a Ana Paula Oliveira, Ana Tiburtius, Nilza Simões e Silvana Pimentel pelo auxílio na análise e coleta dos dados, a Jane Oakhill (University of Sussex, Inglaterra) e Selma Leitão Santos (Universidade Federal de Pernambuco) pelos comentários sobre os resultados desta investigação.

³ Para maiores detalhes acerca das diferentes posições dos teóricos sobre a relação entre coesão e coerência ver Beaugrande e Dressler (1981) e Koch e Travaglia (1992).

⁴ Porcentagens extraídas do número total de histórias produzidas em cada grupo de sujeitos.

⁵ Porcentagens extraídas do número total de histórias produzidas em cada série.

⁶ Inclui os resultados das idades de 6 e 7 anos.

⁷ Porcentagens extraídas do número total de histórias produzidas em cada idade.

⁸ Porcentagens extraídas do número total de histórias produzidas em cada grupo de idade e série.

⁹ Os totais referem-se ao percentual médio obtido em cada nível de coerência das histórias.

¹⁰ Porcentagens extraídas do número total de histórias produzidas em cada série.

¹¹ Ver, por exemplo, os Parâmetro Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, em elaboração
REVISTA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / PUERTO ALEGRE, BRASIL
/ ISSN 0102-7972

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (versão preliminar, dezembro/1995)

¹² Observa-se a presença de personagens sejam eles seres animados (pessoas, animais, plantas) ou inanimados (sol, vento, brinquedos) com características humanas (desejos, intenções, sentimentos etc).
